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

77 (4)

Сборник научных трудов

Ялта
2022

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте от 30 ноября 2022 года (протокол № 11)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 77. – Ч. 4. – 419 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

доцент Абдуллина Марина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Зимина Евгения Константиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Долматова Анна Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Нижний Новгород)

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ВКУС И ЕГО РАЗВИТИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИСКУССТВУ КЕРАМИКИ

Аннотация. В данной статье раскрывается понятие «художественного вкуса», возможность его формирования и развития. Высказывается мысль о том, что наличие художественно-эстетического вкуса обязательно присутствует в становлении гармоничной личности. Рассматривается потребность прививать вкус с детства и продолжать его воспитывать всю жизнь. Также указывается, что для повышения уровня художественного вкуса на занятиях по искусству керамики существует необходимость определенных действий. Первое – развитие «насмотренности» через знакомство с шедеврами мирового искусства и культуры. Второе – профильное образование и саморазвитие, далее – изучение знаний, которые дает деятельность современников и предыдущих поколений, следующее – наличие среды общения. Разбирается влияние декоративно-прикладного искусства и, в частности искусства керамики, на формирование художественного вкуса у обучающихся высших учебных заведений. Керамика, являясь древним искусством, обладает многими шедеврами всех времен и народов. Керамические произведения отличаются благородной красотой только при достижении единства трех основных составляющих гармоничного целого: формы, цвета и декора. В заключение говорится о том, что задача обучающихся состоит в том, чтобы их художественный вкус развивался далее и представлял собой свойство личности, характеризующееся высокохудожественной ориентацией в искусстве.

Ключевые слова: эстетика, художественный вкус, обучающиеся, керамика, формирование, развитие, воспитание, педагогика, искусство.

Annotation. This article reveals the concept of "artistic taste", the possibility of its formation and development. The idea is expressed that the presence of artistic and aesthetic taste is necessarily present in the formation of a harmonious personality. The need to instill taste from childhood and continue to educate it throughout life is considered. It is also indicated that there is a need for certain actions to increase the level of artistic taste in ceramics classes. The first is the development of "viewing" through acquaintance with the masterpieces of world art and culture. The second is specialized education and self – development, then – the study of knowledge provided by the activities of contemporaries and previous generations, the next is the presence of a communication environment. The influence of decorative and applied art and, in particular, the art of ceramics, on the formation of artistic taste among students of higher educational institutions is analyzed. Ceramics, being an ancient art, has many masterpieces of all times and peoples. Ceramic works are distinguished by noble beauty only when the unity of the three main components of a harmonious whole is achieved: shape, color and decor. In conclusion, it is said that the task of students is to develop their artistic taste further and represent a personality trait characterized by a highly artistic orientation in art.

Key words: aesthetics, artistic taste, students, ceramics, formation, development, education, pedagogy, art.

Введение. У каждого человека эстетическое освоение мира и восприятие гармонии окружающей действительности происходит через эстетическую деятельность, которая подразделяется на практическую (создание эстетического продукта) и духовную (эстетическое созерцание, восприятие). Процессы эстетической деятельности доставляют человеку высокое духовное наслаждение.

Эстетическая деятельность включает в себя такие категории как красота, искусство, идеал и в том числе художественный вкус.

Под словосочетанием «Художественный вкус» подразумевается способность индивидуума тонко и полно чувствовать, адекватно осознавать и оценивать качество какого-либо произведения искусства, прежде всего через его авторское, зрительское восприятие. В такой момент в личности обобщается весь его художественный опыт, сформированный под непосредственным влиянием искусства и культуры.

Еще в древних трактатах философов упоминались суждения о вкусе, а в XVIII веке, понятие эстетического вкуса оказалось лидером научных дискуссий в Европе. С того времени сформировались две точки зрения о сущности вкуса: в первой утверждалось о рациональной сознательной составляющей вкуса, вторая предполагала первичность чувства.

Изложение основного материала статьи. В современном обществе дискуссии и исследования по теме вкуса продолжаются. В российской науке вопросы сущности и развития вкуса изучали А.В. Бакукий, Д.А. Давалева, О.В. Дивненко, М.С. Каган, А.П. Лушина, С.А. Наумов и др. Эстетический вкус рассматривается видными учеными в рамках разных наук – философии, психологии, педагогики, эстетики. Каждая наука рассматривает сущность вкуса по-своему. Философами вкус трактуется как эмоциональная оценка, отличие прекрасного от безобразного. Психологи видят в нем тесную взаимосвязь с самой личностью человека [10]. В педагогике используют художественный вкус в целях изучения обучающимися основ художественной оценки произведений искусств.

Л.С. Выготский, Г.Д. Гачев, А.А. Мелик-Пашаев отмечали, что наличие эстетического вкуса у человека предполагает наличие художественного. Художественный вкус проистекает из эстетического, тем не менее, с XX в. данное понятие разделено на два самостоятельных термина [2].

Обилие художественных объектов определяет огромное разнообразие художественных вкусов. В «хорошем или плохом вкусе» сосредоточены критерии эстетической оценки того, с чем сталкивается человек в своей жизни: быт, труд, искусство, поведение, развлечения, одежда, еда и многое другое.

Уровень развития вкуса и адекватность оценивания, как социально заданная правильность, у всех разные, кто-то получает истинное удовольствие от созерцания прекрасного, стремясь окружить себя красотой и создавать что-нибудь подобное – эстетичное, а кто-то под влиянием примитивного художественного вкуса принимает с радостью отклонения от критериев прекрасного, совершенно не понимая предметы искусства.

Наличие художественного вкуса относится как к отдельному человеку, так и к обществу в целом. Резкое изменение критериев вкуса в сторону понижения в нашем обществе произошло в конце прошлого века. Не востребованность культуры

и искусства большей частью общества стала закономерным следствием политических и социальных потрясений, происходивших в стране. Параллельно велось насаждение западных ценностей, западного стиля жизни, потребительского отношения ко всему, выражающиеся через кино, телевидение, литературу, музыку, искусство. Такие процессы оказали разрушительные действия и привели к сильнейшим изменениям в обществе и культуре нашей жизни, сформировали определенный стереотип художественного восприятия, присущий культуре потребления. Стало нормой создавать на потребу публики псевдоискусство от просто безвкусицы до настоящего уродства. Этим обусловлен невысокий уровень художественного вкуса у современной молодежи [10].

Проблема развития художественного вкуса превратилась в одну из ключевых в деле формирования эстетической культуры личности. Наличие хорошего вкуса стало необходимостью и неотъемлемой чертой культуры российского народа, которая сегодня находится на стадии подъема. В наше время обладание художественным вкусом соотносится с уровнем культурности человека [8]. Особенно эта проблема важна для молодого поколения, обучающегося в высших учебных заведениях [7].

Сущность такого явления как «вкус» полностью связана с формированием личности и ее индивидуальным достоинством. Время настоятельно диктует начинать более раннее эстетическое развитие индивида. Такой подход мотивируется тем, что во взрослом возрасте, когда личность человека уже сформировалась, намного сложнее развить художественный вкус, то есть определенный образ мысли.

Наиболее подходящий возраст для первых шагов в формировании художественного вкуса, как представлении об искусстве и культуре, является младший школьный возраст [2]. В это время у детей происходит зарождение критерий прекрасного и безобразного.

Обладая зачатками художественного вкуса, дети школьного возраста уже понимают специальный язык искусства и, в процессе дальнейшего обучения, осваивают информацию о его видах и жанрах. Применение определенных методик и форм воспитания для развития художественного вкуса происходит с учетом возрастных особенностей учащихся.

На момент поступления в высшее учебное заведение молодые люди имеют определенный уровень развития художественного вкуса. Задача педагога выявить и оценить этот уровень, а также направить внимание и интерес обучающегося в правильную сторону, в сторону лучших произведений искусства и культуры. Это сопряжено с подъемом критерия художественного вкуса.

Развивать вкус можно, и даже нужно, и в последующие годы своей жизни, это обогащает человека знаниями, расширяет кругозор, делает жизнь насыщенной и интересной. Благодаря индивидуальному личностному росту, повышается культура самого человека и происходит динамическое развитие культуры всего общества [8].

Система высшего профессионального образования неотделима от общества, в котором периодично происходят изменения и обновления. Поэтому социальная действительность предъявляет новые требования к профессиональным стандартам обучения и профессиональной деятельности специалистов [3]:

- организация процесса формирования художественного вкуса у обучающихся;
- повышение качества научно-методический части данного процесса;
- использование возможностей искусства в воспитании художественного вкуса обучающихся в процессе их профессиональной подготовки.

Как и всякую человеческую способность, вкус можно воспитывать [8]. Специалисты в области изучения сущности вкуса считают, что проблема развития художественного вкуса является одной из сложнейших для теории и практики педагогики.

Начинать прививать чувство художественного вкуса необходимо с развития правильного понимания искусства и действительности, иными словами – развивать художественное восприятие. Художественное восприятие происходит ступенчато: сначала – эмоциональное восприятие произведений искусства; затем – осознание эстетических качеств произведения – понимание красоты через анализ формы, композиционных моментов, цветового решения; далее – восприятие художественности образа произведения и его внутренней характеристики.

Педагоги в своей работе по воспитанию художественно – эстетического вкуса используют выразительные средства музыки, хореографии, живописи, декоративно-прикладного искусства и т.д.

Декоративно-прикладное искусство – особый вид художественного творчества, где автор воплощает свои идеи в создании художественных и утилитарных вещей, преобразуя тем самым окружающий мир [2].

Искусство керамики является одним из самых распространенных и самых популярных видов декоративно-прикладного искусства. Материалом для изготовления керамики является глина. Вылепленные из глины, изделия подвергаются обжигу при определенной температуре в специальных печах. Керамика зародилась еще в глубокой древности, и принадлежит к первым видам деятельности, направленным на самовыражение и творчество. У всех народов Земли и в разные эпохи изготавливалась посуда, предметы быта, декоративные вещи и прочие изделия из природного пластического материала, которые помимо практической значимости, по-прежнему, несут в себе элемент эстетики.

Во время занятий керамикой идет освоение огромного пласта культуры и быта народа и человечества в целом, закладываются основные понятия и термины мировой художественной культуры и декоративно-прикладного искусства, формируется и повышается уровень чувства художественного вкуса с помощью таких направлений:

1. воспитание через произведения искусства,
2. художественное образование и самообразование,
3. воспитательное воздействие художественного творчества,
4. общение по поводу художественных интересов и художественной деятельности [11].

В первую очередь, формирование художественного вкуса, происходит через знакомство с шедеврами мирового искусства при посещении музеев, галерей, выставочных залов, а также через изучение репродукций и фотографий выдающихся произведений. Благодаря этому происходит обогащение визуального опыта или художественной «насмотренности» и пополняется «визуальная копилка» лучших образцов живописи, графики, скульптуры и декоративно-прикладного искусства. В керамике существует невероятное количество прекрасных творений. Кроме неоспоримых художественных произведений, выполненных профессиональными керамистами, можно любоваться керамическими произведениями художников, работающих в других художественных направлениях: живопись, скульптура, архитектура, дизай. Примером могут служить, практически всем знакомые, майоликовые шедевры таких мастеров как М. Врубель, А. Гауди, П. Пикассо и др.

Давать правильную оценку произведениям искусств через оценивание, с точки зрения формообразования, композиционного и колористического решения, способен человек с наличием эстетического вкуса, а также человек причастный к созиданию и творчеству.

Ученые разных наук разрабатывают мысль о том, что художественное образование является одной из основных составляющих в формировании художественного вкуса [11]. Художественно-образованный человек знает историю искусств

и дизайна, знает и/или владеет навыками рисунка, живописи и формообразования, декоративного и цветового оформления художественных произведений декоративно-прикладного искусства. На определенном уровне умеет анализировать произведения и знает соответствующую терминологию.

Для развития художественного вкуса обучающимся, помимо полученных знаний и умений в области искусства и осмысления мировой художественной культуры [11] также важен процесс копирования работ известных мастеров. Копирование помогает не только почувствовать, как проходила работа технически, но дает возможность погрузиться в образ, ощутить средства художественной выразительности произведения, сформулировать собственные оценочные суждения и эмоционально пережить то, что хотел донести до зрителя художник. На занятиях по керамике, обучающиеся могут знакомиться с данным искусством посредством выполнения копий образцов народной керамической игрушки, формы и декор которых отточен многими поколениями мастеров-керамистов. Позже обучающиеся постепенно переходят к выполнению собственных авторских работ. Качественно выполненная художественная работа несет в себе эстетические функции, которые соответственно являются предпосылками для формирования художественного вкуса.

Необходимо отметить, что саморазвитие и самореализация личности также неразрывны с воспитанием художественного вкуса. Здесь имеется ввиду: использование доступа на сайты по интересующей тематике, просмотр и чтение книг на тему искусства, культуры или художественных произведений, посещение керамических производств и мастерских художников и керамистов, участие в выставках, фестивалях и конкурсах с художественной направленностью.

Художественно-эстетическое образование существенно влияет на формирование и развитие национального самосознания, уважения к культурному и историческому наследию своего родного края, страны и всего мира в целом.

Деятельность современников и предшествующих поколений, отражающаяся [10] в творческом наследии народа, дает те знания, без которых невозможно сохранение своей культуры. Именно народное искусство представляет нашему взору много прекрасных образцов бытовых предметов, и орудий производства, выполненных с невероятным художественным вкусом, и являющимися произведениями искусств [8]. Шедевры керамики, относящиеся к разным временным промежуткам истории всего мира, и нашей страны, в частности, в огромном количестве находятся в российских музеях. Это, например, образцы древней культуры Триполья – фигурки первобытных богинь плодородия, обереги, свистульки и различные вазы и сосуды; русские терракотовые и муравленые изразцы средних веков; «пышная» керамика 16-19 в.в.; и разнообразная керамика современности, от утилитарных предметов до скульптур и арт-объектов, в которых сочетаются различные виды, формы и стили.

В воспитании художественного вкуса немаловажную роль играет среда, в которой он формируется и меняется с ее изменениями [5], знакомство с критикой и обсуждением произведений искусств с единомышленниками или в ходе общения воспитателей и воспитуемых. Публикации и высказывания философов и искусствоведов, а также мнения педагогов, психологов, художников, архитекторов, дизайнеров и др., в силу своей профессиональной деятельности, оказывают значительное влияние на формирование и повышение уровня развития художественного вкуса обучающихся [11].

В изготовлении керамического предмета задействовано несколько художественных дисциплин: формообразование, скульптура, колористика, живопись, графика. Изготовление керамики – это многоплановый процесс творческой деятельности, который включает в себя развитие творческих навыков, практических умений, а также приобретение теоретических знаний в области культуры и искусства. Выполнение керамического объекта требует от обучающегося не только творческой активности, но и постоянной работы мысли, фантазии, что дает большую самостоятельность в создании авторской работы.

При создании авторского изделия обучающиеся осваивают технологию производства керамики, а также получают представление о том, что гармоничная целостность художественного предмета достигается через композицию, масштабность, симметрию и асимметрию, пропорции, форму и др. Цвет, имея свои колористические закономерности, выступает в создании изделия равноправным партнером наряду с формой. Немаловажную роль играет декор или его отсутствие, он не должен быть случайным и мешать взгляду, наслаждаться красотой предмета. Только при достижении единства трех основных составляющих гармоничного целого, керамические объекты отличаются благородной красотой и отвечают тонкому художественному вкусу. К тому же, красота керамического предмета соотносится как с красотой его частей, так и с красотой окружающей среды. [1].

Выводы. Занятия искусством керамики играют важную роль в системе художественно-эстетического воспитания обучающихся высших учебных заведений и в полной мере воздействуют на становление личности. Творческая деятельность развивает в человеке потребность в самосовершенствовании и саморазвитии, повышает такие неотъемлемые критерии художественного вкуса, как – умение правильно воспринимать предметы искусства, ценить памятники истории и архитектуры, воспринимать чужое и анализировать свое творчество, развивать чувство прекрасного, красоту и богатство родной природы.

Любое произведение искусства, безусловно, создается на основе хорошо развитого художественного вкуса. Задача преподавателя состоит в оказании помощи воспитанникам в решении их проблемы дальнейшего повышения художественного вкуса, который в итоге будет представлять собой свойство личности, характеризующееся высокохудожественной ориентацией в искусстве.

Литература:

1. Бирюков, М.Ю. Истоки возникновения понятия «вкус» как основа формирования художественного вкуса у студентов творческих специальностей в процессе их профессиональной подготовки / М.Ю. Бирюков // Самарский научный вестник. – 2016. – № 1 (14). – С. 137-142
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, 2005. – 141 с.
3. Игнатьева, Г.А. Проектирование персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов: событийно-позиционная методология / Г.А. Игнатьева, В.В. Сдобняков // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 3. – С. 6-13
4. Каган, М.С. Эстетика как философская наука: унив. курс лекций / М.С. Каган. – СПб.: ТК Петрополис, 1997. – 543 с.
5. Никитина, И.П. Эстетика. Учебник для бакалавров. 2-е изд. / И.П. Никитина. – М.: Юрайт, 2012. – 676 с.
6. Парунина, Л.В. Историко-педагогический анализ генезиса проблемы художественного вкуса / Л.В. Парунина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена: Аспирантские тетради. Ч. I. (Общественные и гуманитарные науки). – 2008. – №32 (70). – С. 267-271
7. The Study Of The Problem Of Artistic Image Formation In Visual Arts / Petrova N.S., Syrova N.V., Zimina E.K., Abdullina M.A., Yakovleva S.I., Dolmatova A.A., Zamuraeva M.A. // Ad Alta: Journal Of Interdisciplinary Research. – 2021. – №11. – P. 12-15
8. Салтыков, А.Б. Самое близкое искусство. О художественном вкусе в быту / А.Б. Салтыков. – М.: Просвещение, 1969. – 296 с.

9. Саморукова, В.В. Творческая активность как условие развития художественного вкуса у детей младшего школьного возраста: диссертация … канд. психол. наук: 19.00.13 / Саморукова Вера Владимировна. – Тамбов, 2011. – 175 с.
10. Сивухина, Е.А. Психолого-педагогические аспекты воспитания художественного вкуса / Е.А. Сивухина // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 8-1 (46). – С. 149-151
11. Чичканова, Т.А. Продуктивная художественная деятельность детей дошкольного и младшего школьного возраста / Т.А. Чичканова // Молодой ученый. – 2016. – №5-6. – С. 112-115

Pedagogy

UDC 378.2
candidate of pedagogical sciences, associate professor Ageenko Natalia Vladimirovna
Samara State Technical University (Samara);
candidate of pedagogical sciences, associate professor Rybkina Alla Anatolievna
Samara Branch of Moscow City Pedagogical University (Samara)

STUDENTS' SOFT SKILLS DEVELOPMENT THROUGH PROJECT ACTIVITIES

Annotation. The article is devoted to the pedagogical problem of students' soft skills development, contributing to the competitiveness of university graduates in the conditions of the existing reality. The concept of "soft skills" as an integral component of professionally oriented education is analyzed. It is revealed soft skills don't depend on the specifics of a particular job, but closely related to personal qualities and attitudes (responsibility, discipline, self-management), as well as social skills (communication, in particular, listening; work in a team, emotional intelligence) and managerial skills (time management, leadership, problem solving, critical thinking). The analysis of innovative pedagogical technologies used in technical universities shows that, despite the variety of approaches, the general trend is a commitment to problem-oriented and project-organized learning. Particular attention is paid to the formation of an innovative educational environment of the university, in particular, the creation of project-educational tracks, the organization of network interaction with educational institutions, which make it possible to improve the complex of soft skills in practice. The technology of project activities contributes to strengthening partnerships between the university and the employer, providing students with significant experience for future work and developing their additional competencies.
Key word: soft skills development, an innovative educational environment, higher education, project-educational tracks, network interaction, extracurricular activities, motivation, leadership, teamwork.
Аннотация. Статья посвящена педагогической проблеме развития гибких навыков студентов, способствующих повышению конкурентоспособности выпускников вузов в условиях существующей действительности. Анализируется понятие «гибкие навыки» как неотъемлемая составляющая профессионально ориентированного образования. Выявлено, что данные навыки не зависят от специфики конкретной работы, а тесно связаны с личностными качествами и установками (ответственность, дисциплинированность, самоорганизация), а также с социальными навыками (коммуникативные, в частности, умение слушать; работать в команда, эмоциональный интеллект) и управленческие навыки (управление временем, лидерство, решение проблем, критическое мышление). Анализ инновационных педагогических технологий, применяемых в технических вузах, показывает, что, несмотря на многообразие подходов, общей тенденцией является стремление к проблемно-ориентированному и проектно-организованному обучению. Особое внимание уделяется формированию инновационной образовательной среды вуза, в частности, созданию проектно-образовательных треков, организации сетевого взаимодействия с учебными заведениями, которые позволяют на практике совершенствовать комплекс мягких навыков. Технология проектной деятельности способствует укреплению партнерских отношений между вузом и работодателем, предоставляя студентам значительный опыт для будущей работы и развивая у них дополнительные компетенции.
Ключевые слова: развитие гибких навыков, инновационная образовательная среда, высшее образование, проектно-образовательные треки, сетевое взаимодействие, внеучебная деятельность, мотивация, лидерство, командная работа.

Introduction. The emergence of new models of the university is associated with the expansion of the spheres of activity of higher educational institutions, the need to compete in the global market of educational services, scientific developments and innovations. Modern university models change the nature of relations with society, the population, the business environment, the state and are forced to respond to the challenges of the global world, which leads to the transformation of academic culture. The transition to new educational standards actualizes the problems associated with the development of new content, individualized strategies for the development of a student. Universities today offer a wide range of formats, including, to varying degrees, formalized student associations that implement various activities contributing to the development of student's competencies.

The change in the management system of educational activities of universities, in particular its orientation to the market and end users of the educational services provided, is associated with the actualization of the issue of cooperation of professionals from different fields. Under conditions of technological progress and a dynamically changing business environment, effective interaction of representatives of various fields of activity is possible on the basis of developed soft skills [14]. The participants of the World Economic Forum, as well as the Gaidar Forum, note that the transformation of education in the context of the technological revolution leads to the growing need for soft skills, and the Association of Business Education of the US and the Organization for Economic Cooperation and Development defines soft skills as a critical factor of employment in the modern labor market [2].

It should be noted that recently there has been a dissonance between the real needs of employers and the level of professional education that today's graduates receive. Thus, the first that employers pay attention to when hiring specialists is the formation of soft skills (79%) and hard skills (47%) as evidenced by data from recruiting agencies [5].

Background. The report "Twelve solutions for a New Education", prepared by the Center for Strategic Research and the Higher School of Economics, notes that in a modern society developing in conditions of high uncertainty of the future and global competition, the emphasis is on human capital – the main factor of economic growth, technological modernization, and social sustainability of the country. These indicators determine its place in the global world order. Experts emphasize that human capital is the key resource and the main competitive advantage of Russia at the moment [13]. The concept of "human capital" includes, according to the authors of the report, "knowledge, skills and attitudes that allow a person to create income and other beneficial effects exceeding initial investments and current costs for himself, the employer and for society as a whole" [13]. A person's "capital" becomes any of his capabilities, provided that they are involved in useful, productive activities. So, the need for developed non-specialized, universal skills, called soft skills (soft skills, non-cognitive skills, character skills)is especially relevant.

A study by Harvard University, the Carnegie Endowment and the Stanford Research Center noted that success in the profession is 85% determined by personal qualities and only 15% by professional skills. This conclusion is based on statistical data contained in the book by Charles Mann, which was devoted to the study of engineering education at the beginning of the XX century. Even then, the researcher spoke about the need to learn what are now called soft skills [6].

Google, 2013, conducted a study called Project Oxygen. Having studied the data on hiring, firing and career advancement of their employees since 1998, the experts came to the conclusion that among the eight most important qualities of top managers that determined their success in the company, seven are soft skills. These skills imply the ability to communicate, listen, understand others, their values and opinions, be empathic and supportive of colleagues, solve problems, be a good mentor, to have critical and analytical thinking.

Another study called Project Aristotle, 2017, confirmed the conclusions made earlier related to the importance of soft skills even in the high-tech field. Researchers found that the most important and productive ideas in the company are generated by teams (so-called B-Teams) consisting of employees who cannot always be classified as top specialists. The project showed that the best teams in the company demonstrate a number of soft skills: equality, generosity, curiosity about the ideas of their colleagues, empathy, emotional intelligence, emotional security, which took the first place in the ranking.

The research conducted by Google is consistent with the data of other studies, in particular, a study by the non-profit organization "National Association of Colleges and Employers" (USA), which showed that communication skills are among the three most in demand among employers [6]. M. Andrews (Harvard University's Division of Continuing Education, Hult International Business School, MIT Sloan School of Management, USA) notes the importance of soft skills (teamwork skills, problem solving, communication skills, strategic thinking, etc.) for university graduates. The author supports his conclusions with data from a number of studies (Bloomberg research, The Graduate Management Admission Council research, the Association of MBAs or AMBA's Employers Forum 2014, etc.) [1]. The main conclusions made by experts is that for success in life, in order to effectively cope with the challenges of the XXI century, today's younger generation needs a balanced set of cognitive, emotional and social skills. Cognitive skills are literacy and mathematical skills, as well as cognitive skills higher level: logical and creative thinking; problem solving skills rather than the knowledge needed to solve problems; verbal literacy, numeracy, memory and speed of decision. Social and behavioral skills: social emotional skills and personal qualities; willingness to gain new experience, conscientiousness, extraversion, tact and emotional stability; self-regulation, willingness to compromise, mindset and interpersonal skills. Technical skills: good manual skills, knowledge of methods, ability to work with materials, mechanisms and tools; technical skills acquired in the process of education or training, the skills necessary to work in a particular profession [7]. Stake on youth as the basis of the intellectual capital of companies requires the study of motivational, personal and intellectual characteristics and capabilities of youth generations Y and Z [4]. Knowledge of the dynamically changing modern labor market and working conditions in the context of digitalization requires the same close attention. The usual understanding of the labor market with established professions and regional boundaries is becoming a thing of the past, and now its diversification and the emergence of new professions, new tasks and functions are being introduced, and the related nature of labor is increasing. Therefore, it is of particular importance to be aware of the opportunities of young people who are studying to adapt to the developing labor market and their awareness of the changing requirements for specialists.

Researchers interpret soft skills as individual abilities that can: manifest themselves in stable patterns of thinking, feeling and behavior; develop as a result of formal and non-formal educational practices; be drivers of socio-economic results throughout a person's life. So, E. Gaiduchenko, A. Marushev note "soft skills" as skills allowing to find a common language with other people, establish and maintain connections with them, and be able to convey your thoughts. In other words, "soft skills" are the skills of effective communicators and leaders, which are necessary both in everyday life and in professional activities [3]. N.V. Zhadko, M.A. Churkina consider the development of soft skills dealing with professional interpersonal relations, which involve inclusion in the working and organizational contexts of the enterprise, understanding and representing corporate interests, setting and solving professional problems [15]. For O. Sosnitskaya, soft skills are communicative and managerial talents, which, according to the author, include "the ability to convince, lead, manage, make presentations, find the right approach to people, the ability to resolve conflict situations, oratory" [12]. Milevsky I. uses the concept of emotional intelligence to describe soft skills, which is defined as "a person's ability to correctly read the situation, to catch what other people need, to know their strengths and weaknesses, not to succumb to negativity and to be attractive to others" [12]. An analysis of studies in this area showed that there is no single list of soft skills, and each research group identifies its own classification. However, it can be concluded that soft skills are a set of non-specialized, supra-professional skills that are responsible for the effectiveness of activities, the successful completion of tasks.

Obviously, the development of soft skills should be given the same attention today as the development of professional ones. And the key role in this process should be assigned to the education system at its various levels. Modern requests of employers are reflected in the introduction of a number of flexible skills in the requirements for the results of the development of educational programs in the Federal State Educational Standards for Higher Education (FSES HE).

Results and discussion. An analysis of innovative pedagogical technologies used in technical universities shows that, despite the diversity of approaches, the general trend is a commitment to problem-oriented and project-organized learning. Project-organized training in teamwork contributes to the development of cooperation skills, and professionally oriented events additional to regular classes: seminars, trainings, summer thematic schools, international projects – allow in practice to more intensively and effectively form the necessary professional and universal competencies of graduates. Interactive teaching methods (group discussion, case studies, role-playing and business games, debates) should be included among the most effective and recognized by experts in soft skills development tools in foreign universities, and more recently in domestic ones. These teaching methods make it possible to develop soft skills by simulating specific practical situations in training sessions that specialists may encounter in real professional activities.

The educational environment of the university should contribute to the students desire to develop, gain new experience, professional growth, feedback from classmates, teachers, employers, which forms and develops soft skills. A significant place in the development of soft skills of students is occupied by trainings on motivation, leadership, management, teamwork, time management, presentations, personal development, organized by universities.

As part of the implementation of the project of the federal innovation platform "Project and educational tracks of the Samara Polytechnic University", the Design and Educational Intensive "Polytech.NET" was organized for students of Samara State Technical University. Project intensive is one of the forms of active-group learning, which involves the most complete immersion of students in project activities on a professionally oriented problem that goes beyond the scope of everyday, familiar tasks. It involves localization, restriction of activity in space and time. The purpose of the educational project intensive is to organize conditions for the formation and development of universal, project and professional competencies of participants. The problem that the participants need to solve should lie in the area of their professional training and be sure to go beyond the scope of the mastered activity algorithms, so that the team members need to accept and implement new roles, update and accumulate knowledge and experience based on the awareness of their deficit in the professional field. At each stage of the intensive there is an assessment of the effectiveness of activities and ways

to solve the problem. Another necessary condition for immersion in project activities is the limitation of the intensive in time, which contributes to intense joint work without additional factors. Depending on the time limit (hours, day, week), various educational events, consultations with experts, work with trackers and other activities were envisaged.

The participation of students of Samara State Technical University in the work of interdisciplinary project teams and in project and educational tracks: Higher Scientific School, Technological Entrepreneurship, School of Leaders allows students to realize themselves in project activities, assess their own potential and understand what competencies need to be developed for an effective career. Thus, the track "Higher Scientific School" is aimed at developing the research culture of students, increasing the scientific potential in the field of exact sciences. The track "Technological Entrepreneurship" is aimed at students motivated to implement engineering, technological, entrepreneurial projects. The track "School of Leaders" is aimed at the implementation of socially significant socially oriented projects. Project work is accompanied by visionary lectures, master classes, and career guidance events from leading employers and excursions to enterprises. Students take part in acceleration programs, scientific and innovative competitions, and receive support from the university [9].

Project work is implemented along personal learning paths and project activities of students. In accordance with modern education strategies at a technical university, students are given an individual choice of the trajectory of project-based learning in one of the project-educational tracks. Thus, 12 students took part in the project Creative Workshop of the School of Leaders track. The purpose of the project: the development of the creative potential of schoolchildren, their activity, interest in knowing the world, the ability to express themselves. The uniqueness of the project was the combination of several creative areas (Secrets of Photography, City of Dreams (architecture and design), Acting, Art of Dance) into a single block for the development of schoolchildren's creativity.

The project included the main stages aimed at developing soft and hard skills (team building; defining the topic, goals, objectives, target audience of the project; searching for information, developing content, and presenting the results in the form of presentation). Implementing the project, students worked in conditions of limited time, discussed the prospects for commercialization (defining a business goal, a project management plan, compiling a responsibility matrix and a communication plan, calculating risks and project payback periods); a tutor, providing support in identifying individual educational needs, used active technologies: debates, case-study, etc. The development of students' soft skills occurs during the implementation of networking projects with educational institutions. The researchers note, the university's network interaction with schools is the basic form of organization of a specialized educational environment for students' soft skills development [7]. Thus, the approbation of the results of the Creative Workshop project took place on the basis of secondary schools in Samara, which made it possible for students of Samara State Technical University apply the acquired skills and implement the results in practice.

The final stage (reflection) is devoted to the mandatory joint evaluation of the results obtained and the entire project as a whole after its implementation. The assessment is based on the criteria selected at the initial stages. The motivating factor is the feedback from teachers of schools and centers of additional education, which can characterize the potential of the product presented by students. When preparing conclusions, students learn to give a formal assessment of the project, analyze it in detail, form recommendations for the future projects. Thus, project teams work involves the development of students' leadership skills and universal competencies.

Conclusion. Implementing the project-based educational training for SamSTU students, effective technologies for the development of soft skills were identified: the use of a technological approach (technologies for the development of critical thinking, problem-based learning, project activities, learning in collaboration, case studies); use of the potential of extracurricular activities (organization of creative competitions, projects, etc.); innovative learning formats (blended learning (blended learning), Rotation model, Flipped-Classroom model. Project activities in the process of preparing students for future professional activities are aimed at developing the following skills and abilities: work in a team, define the theme, problem, goals and objectives of the project; structure and define the stages of the project; master the language means of argumentation and positioning of one's point of view; foster public speaking skills and abilities; master various multimedia tools. So, soft skills development determines student's personality, his professional culture and competitiveness in conditions of global integration.

References:

1. Andrews, M. What skills do employers want most? / M. Andrews. – University World News. – 19 June 2015. – 372 p.
2. Bocharnikov, O. Soft skills as emotions, values and communication advance the society / O. Bocharnikov // Obrazovatelnyi media proekt Newtonew, 2019. – URL: https://newtonew.com/school/soft-skills-importance
3. Gaiduchenko, E. Emotional intelligence / E. Gaiduchenko, A. Marushev // Psycollogy and Education, 2018. – URL: https://l-a-b-a.com/lecture/show/99
4. Glukhov, V.V. Effect of transformations of russian society on forming of value orientation of today youth (On an example of Sverdlovskaya Region) / V.V. Glukhov, O.Y. Ponomareva // Journal of Advanced Research in Law and Economics. – 2019. – № l. – P. 88-95
5. Ivushkina, A. Job placement: graduates are employed less often / A. Ivushkina // Gazeta «Izvesiya». 2020. – Dec. 20. – URL: https://iz.ru/922986/anna
6. Riborg, M. A Study of Engineering Education / M. Riborg // Bulletin Number Eleven, New York City. – 2017. – 139 p.
7. Patlina, A.S. Network interaction of universities and schools as a condition for the formation of soft skills of students / A.S. Patlina, E.D. Popova // Pedagogical image. – 2018. – № 2 (35). – P. 94-103
8. Ponomareva, O.Ya. The choice of technologies for the development of soft skills by specialists in the context of digitalization / O.Ya. Ponomareva, M.N. Gorkun, A.S. Kozlov // OECD Publishing, 2018. – URL: http://inper.academy/wpcontent/uploads/2019/05/DSEME-2018_Conference-Proceedings.pdf
9. Site SamGTU. – 2021. – URL: https://samgtu.ru/tracks (acsessed 04.10.2022
10. Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional OECD / Skills Studies, OECD Publishing, Paris. – 2015. – 267 p.
11. Slizkova, E.V. Modern determinants of soft skills development / E.V. Slizkova // Contsept. – 2018. – №4. – URL: http://e-koncept.ru/2018/181018.htm
12. Strauss, V. The suprising thing Google learned about its employees and what it means for today's students / V. Strauss // The Washington Post. – 2017. – Dec., 20. – URL: https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2017/12/20/the-surprising-thing-google-learned-about-its-employees-and-what-it-means-for-todays-students/
13. Twelve solutions for new education: report of the Center for Strategic Research and the Higher School of Economics / M.A. Kuzminova, I.D. Frumin // Center for Strategic Research; National research University "Higher School of Economics". – M., 2019. – P. 105.
14. Vasiliev, V. How to define the profession and not miss the boat? / V. Vasiliev // Obrazovatelnyi media proekt Newtonew. – URL: https://newtonew.com/opinion/ kak-opredelitsya-s-professiey-i-ne-popast-vprosak

15. Zhadko, N.V. Teaching hard skills and soft skills – what difference? / N.V. Zhadko, M.A. Churkina // URL: http://hr-portal.ru/arti-cle/obucheniehardskills-i-soft-skills-v-chyom-raznica

16. Universal competencies and new literacy: what to teach today for success tomorrow. Preliminary conclusions of the international report on trends in the transformation of school education / I.D. Frumin, M.S. Dobryakova, K.A. Barannikov, I.M. Remorenko // National Research University Higher School of Economics, Institute of Education. – M.: NRU HSE, 2019. – P. 28.

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)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТЕОРИИ, МЕТОДИКИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ РЕФЕРИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются методические аспекты формирования универсальных умений реферирования профессионально-ориентированных текстов студентов неязыковых специальностей вузов. Предлагается авторская методика освоения структуры реферирования и клише, характерных для исследуемого вида речевой деятельности. Обсуждаются вопросы оценки универсальных компетенций студентов вуза при выполнении академических работ. На примере составления резюме научной статьи обоснованы критерии и уровни сформированности умений письменной научной речи.

Ключевые слова: академическое письмо, универсальные умения, английский язык, реферирование, структура реферирования, резюме научной статьи, профессионально-ориентированные тексты, критерии, уровни сформированности.

Annotation. The article discusses methodological aspects of the formation of universal skills of rendering professionally-oriented texts of university students of non-linguistic specialties. The author's method of mastering the structure of abstracting and cliches characteristic of the genre of academic papers under study is proposed. The issues of assessing the universal competencies of university students when performing academic works are discussed. Using the example of compiling a summary of a scientific article, the criteria and levels of formation of written scientific speech skills are substantiated.

Key words: academic writing, universal skills, English, rendering, structure of rendering, summary of a scientific article, professionally oriented texts, criteria, levels of formation.

Исследование проведено в рамках гранта фонда развития науки ОмГПУ

Введение. Освоение письменной научной коммуникации – обязательный компонент подготовки всех уровней высшего образования – бакалавров, магистрантов, аспирантов. Учебные программы предусматривают обучение самостоятельному написанию таких жанров научного дискурса, как аннотация, научная статья, тезисы, аналитическое резюме (реферирование) текста или статьи, презентация на иностранном языке.

Обучение студентов неязыковых профилей написанию академических работ сопряжено с большим количеством трудностей. Письменная речь относится к продуктивным умениям. Задания на составление самостоятельного письменного высказывания требуют такие общеучебные умения, как обобщение, сопоставление, анализ, критическая оценка, поиск причинно-следственных связей, формулирование собственного мнения, что нередко вызывает сложности на родном языке, не говоря уже о языке иностранном. По наблюдениям учителей и экспертов ЕГЭ, если с такими разделами, как грамматика, лексика, чтение, аудирование, выпускники стравляются достаточно успешно, баллы за раздел «Письмо» существенно отстают.

Изложение основного материала статьи. Один из первых видов научных письменных работ на изучаемом языке, с которыми знакомятся студенты младших курсов, – это реферирование. «Реферирование (от лат. refero – «сообщаю») представляет собой краткое изложение в письменном виде или в устной форме содержания научного труда (трудов), публицистической литературы или текста по теме с раскрытием его основного содержания по всем затронутым вопросам, сопровождаемое оценкой и выводами референта» [4, С. 4].

В данной статье особое внимание обратим на структуру реферирования профессионально-ориентированных текстов на английском языке. Выбор объекта исследования продиктован недостаточной теоретической разработанностью и отсутствием обоснования структурных частей и их содержательного наполнения такой разновидности академических работ, как реферирование. И.С. Налимова, А.А. Валеев в своей статье предлагают следующий «план реферирования профессионально-ориентированной статьи на английском языке» [3, С. 131]: «1. Headline / Title of the article; 2. Place of origin/ publication; 3. Time of origin; 4. Author; 5. Theme / Topic; 6. Main idea / Aim of the article; 7. Contents of the article (a short summary of 3 or 4 sentences) + important FACTS, NAMES, FIGURES; 8. Vocabulary of the article; 9. Personal opinion; 10. Personal view on the topic / idea / problem» [3, С. 131-132]. Полагаем, что при составлении реферирования можно ориентироваться на этот план, однако для удобства его использования необходимо 10 предлагаемых подпунктов объединить по смыслу в 3-4 более глобальных структурных составляющих.

Более подходящим в этом отношении считаем структуру реферирования, предлагаемую составителями учебно-методического пособия «Реферирование русского публицистического текста на английском языке» [5]: «General Plan of Rendering: 1. The Problem of the article (в широком рассмотрении) 2. The Subject matter of the article (в узком рассмотрении) 3. The author's communicative aim 4. The plot of the article (neither too detailed nor too short) 5. Personal attitude to the problem (no more than 5 sentences)» [5, С. 11].

Опираясь на приведенные исследователями и методистами планы реферирования, мы составили следующую структуру реферирования профессионально-ориентированного текста:

1. An opening paragraph (введение). The title and the author of the article. The main theme / topic. The problems discussed in the article. Во введении указываются выходные данные источника (название статьи, автор), формулируется основная тема, а также перечисляются основные проблемы, обсуждаемые в тексте (статье).

2. The main body of the rendering (основная часть). The content of the article. Discussion of the problems identified in the opening paragraph. Изложение содержания статьи, раскрытие основной темы, обсуждение проблем, указанных во введении со ссылкой на автора или статью.

3. A closing paragraph (заключение). The conclusion to which the author comes. Personal view on the main topic / idea. Personal attitude to the problems discussed. В заключении формулируется вывод, к которому приходит автор. Указываются свои собственные идеи, мысли, выводы, отношение к прочитанному, к обсуждаемым проблемам.

Считаем целесообразным предлагать студентам ознакомиться со структурой реферирования профессионально-ориентированной статьи на английском языке совместно со списком клише, классифицированных по структурным частям данной разновидности академических работ.

Таблица 1

Структура реферирования и список рекомендуемых клише

1. An opening paragraph (введение). The title and the author of the article. The main theme / topic. The problems discussed in the article.	The article under discussion under the title … touches upon (is devoted to) … The subject / topic / problem / current issue of the article is… The article presents the latest research into/on …. / a completed analysis of… / a fresh view about/on… / a survey of…
2. The main body of the rendering (основная часть). The content of the article. Discussion of the problems identified in the opening paragraph.	In recent times there have been many discussions about… There are 2 approaches to the problem of… While some believe that… others think… In this essay the author names some advantages and disadvantages of each approach (point of view) and argues in favour of…
3. A closing paragraph (заключение). The conclusion to which the author comes. Personal view on the main topic / idea. Personal attitude to the problems discussed.	Before I draw a conclusion… The article concludes by saying that… The article draws a conclusion that… As mentioned above… For the reasons discussed above… On the whole… In conclusion... To come to a conclusion…

Студентам предлагается структурные составляющие реферирования писать отдельно. Сначала обучающиеся составляют вводную часть. Преподаватель обращает внимание на требования к содержанию введения, предлагает список фраз-клише, которые целесообразно использовать при написании первого структурного компонента. Затем преподаватель проверяет составленные студентами вступительные части, указывает на недочеты и ошибки, высказывает рекомендации по их исправлению. Далее учащиеся работают над введением повторно с учетом комментариев преподавателя. Если вводная часть составлена корректно, студент приступает к написанию основной части реферирования.

Составление основной части и заключения подвергается такой же процедуре проверки, коррекции и при необходимости работе над ошибками, как и вводная часть.

Предлагаемую методику написания реферирования по частям считаем оправданной и эффективной, так как она позволяет студентам лучше усвоить логику построения каждой части, требования к содержательной стороне, запомнить и корректно употреблять фразы-клише.

Такой прием благоприятен и с психологической точки зрения. Когда перед студентом ставится задача написать резюме текста или научной статьи, состоящее из трех структурных частей с рекомендуемым объемом в 20-25 предложений, целиком, это может показаться слишком сложным испытанием, вызвать неуверенность и страх перед чем-то новым. Однако если это задание разбить на части и предложить написать сначала вводную часть реферирования, состоящую из 3-5 предложений, дать инструкции по содержанию введения, обратить внимание обучающихся на фразы-клише, которые целесообразно употреблять в данной структурной части, вероятность того, студенты с разным уровнем языковой подготовки успешно справятся с поставленной задачей, значительно увеличивается.

В качестве учебно-методических материалов на развитие навыков реферирования профессионально ориентированных текстов могут быть использованы следующие тренировочные упражнения, направленные на формирование навыков обобщения и компрессии реферируемого материала:

Exercise 1. Determine the number of facts presented in the text.

Exercise 2. Summarize 2-5 sentences (or a paragraph) into one.

Exercise 3. Use lexical, grammatical paraphrasing.

Exercise 4. Make a logical plan of the text.

Примером задания продуктивного уровня может послужить упражнение, взятое из учебно-методического пособия «Реферирование русского публицистического текста на английском языке» [5]: «Task 1. Make the introduction to the articles formulating their subject-matter, the author's communicative aim and the controlling idea. Use the suitable expressions from the list. Render the text. To what conclusion has the article led you?» [5, С. 23].

В процессе обучения реферированию важным фактором является оценка сформированности универсальных умений академического письма на примере реферирования научной статьи или текста по специальности. Анализ современных исследований по проблемам обучения реферированию позволяет сделать вывод о недостаточном теоретическом обосновании критериев оценки и отсутствии структурирования уровней сформированности у студентов иноязычной компетенции разных жанров научных работ.

Рассматривая особенности академического текста, исследователи выделяют структурно-композиционный аспект, его лексико-грамматическое и синтаксическое оформление. Считаем, что эти компоненты необходимо учитывать при разработке критериев оценки иноязычной компетенции реферирования.

Н.С. Колябина, анализируя «лингвистический аспект иноязычной компетенции академического письма магистрантов», выделяет такие категории, как «композиционная модель научного текста», включающая «постановку цели – *введение* (Introduction), выдвижение и доказательство гипотезы – *основная часть* (Body) и решение исследовательской задачи –

заключение (Conclusion)» [2, С. 12]. Лексическому компоненту исследователь отводит особую роль – разработана «типология метакоммуникационных сигналов академического дискурса», содержащая «стереотипные речевые формы, закрепленные за Введением, Основной частью и заключением научного текста и ориентированные на актуализацию основных функций указанных разделов научной статьи» [2, С. 14]. Критерии оценки умений англоязычного академического письма состоят из нескольких модулей: структурно-метакоммуникационного, лексико-грамматического и синтаксического модуля [2, С. 20].

М.-Н. Вагнер и У.А. Овезова предлагают следующие «критерии оценки академических письменных текстов: 1) критерий содержательно-смысловой адекватности; 2) критерий композиционно-структурной организованности; 3) критерий лингвостилевого соответствия; 4) критерий прагматического соответствия» [1, С. 292-293]. Для каждого критерия авторами статьи разработаны 4 уровня владения стилистически нормированным научным письмом: высокий, достаточный, средний и низкий [1, С. 293-294].

Изучив существующие теоретические и практические исследования в области критериев оценивания разных жанров научных работ, мы разработали таблицу уровней сформированности универсальных умений при составлении резюме научной статьи.

Таблица 2

Уровни сформированности универсальных умений при составлении резюме научной статьи

Критерии	Пороговый уровень	Продвинутый уровень	Высокий уровень
Содержательно-смысловая адекватность и прагматическое соответствие.	Основная тема первоисточника сформулирована неточно. Перечислены не все затронутые в реферируемой статье проблемы. Осуществлено смысловое сжатие текста, основное содержание в целом передано. Встречаются смысловые повторы.	Основная тема первоисточника не отражает смысловое содержание статьи целиком. Выделены и перечислены проблемы, освещаемые в реферируемом тексте, часть из них с сохранением формулировок первоисточника. Основное содержание в целом передано.	Основная тема статьи сформулирована точно. Выделены и перечислены все проблемы, освещаемые в реферируемом тексте, но в видоизмененном варианте. Лаконичное обобщение содержания научного текста.
Композиционно-структурная организованность.	Резюме текста структурировано (введение, основная часть, заключение). Отмечены нарушения объема частей.	Резюме текста структурировано (введение, основная часть, заключение). Незначительные нарушения объема частей.	Резюме текста имеет четкую структуру (введение, основная часть, заключение). Требования к объему частей полностью соблюдены.
Лингвостилевое соответствие.	Клише для составления реферирования используются в недостаточном количестве и с ошибками. Не соблюдается научный стиль изложения.	Корректное, но ограниченное использование клише для составления реферирования. Наблюдаются стилистические нарушения.	Уместное использование клише для составления реферирования. Научный стиль изложения.

Выводы. Подводя итоги, следует отметить, что реферирование – сложное, многоаспектное, интеллектуальное универсальное умение, подразумевающее способность к содержательной компрессии профессионально-ориентированных текстов и обобщенному изложению реферируемого материала. Предлагаемая методика обучения реферированию позволит студентам, магистрантам и аспирантам успешно овладеть данным видом речевой деятельности.

Выдвинутые в статье критерии и уровни сформированности универсальных умений академического письма на примере реферирования, предложенное в статье, позволит не только объективно оценить данный вид научных работ на экзамене, но также поможет определить актуальное состояние развития анализируемых навыков и компетенций, выявить недостатки подготовленности студентов с целью последующей коррекции.

Литература:

1. Вагнер, М.-Н. Компоненты, критерии оценки и показатели уровня сформированности умений академической письменной речи студентов-магистрантов / М.-Н. Вагнер, У.А. Овезова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5 (78). – С. 292-294

2. Колябина, Н.С. Формирование иноязычной компетенции академического письма магистрантов неязыковых вузов: автореферат дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Колябина Наталья Сергеевна. – Тамбов, 2018. – 23 с.

3. Налимова, И.С. Развитие информационной коммуникационной компетенции при обучении студентов реферированию статей профессиональной направленности на английском языке / И.С. Налимова, А.А. Валеев // Казанский лингвистический журнал. – 2019. – № 3 (2). – С. 124-135

4. Реферирование английского публицистического текста: учебно-методическое пособие / П.Д. Казакова, Я.Г. Баженова, В.С. Лоханов. – Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2017. – 73 с.

5. Реферирование русского публицистического текста на английском языке: учебно-методическое пособие / П.Д. Казакова, Я.Г. Баженова, В.С. Лоханов. – Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2017. – 68 с.

УДК 378.1

доцент, кандидат педагогических наук Акинина Наталия Витальевна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Старооскольский филиал (г. Старый Оскол);
кандидат филологических наук Щербатенко Ольга Анатольевна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Старооскольский филиал (г. Старый Оскол)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Профессиональное развитие будущего учителя – это сложный, непрерывный как в становлении, так и в развитии профессиональных качеств, процесс, отвечающий требованиям времени. Проблема формирования психолого-педагогической и методической компетентности учителя иностранного языка с учетом современных требований к нему является наиболее актуальной, так как от сформированности у учителя методических умений и навыков, которые впоследствии складываются в систему методического мастерства, зависит уровень профессиональной компетентности самого учителя, также как и высокий уровень знаний обучающихся.

Ключевые слова: подготовка учителя, методическое мастерство, иностранный язык.

Annotation. The process of professional development of a teacher is a complicated, continuous process both in the formation and the development of professional qualities that meets the requirements of the time. Considering modern requirements the problem of methodological literacy formation of a foreign language teacher is the most relevant, since the level of students' knowledge depends on the formation of teachers' skills in methods of teaching which subsequently form the system of methodological mastery.

Key words: teacher training, foreign language teacher, methods of teaching.

Введение. Современным обществом востребованы образованные, нравственные, мобильные люди, обладающие развитым чувством ответственности, способные самостоятельно принимать обоснованные решения, нацеленные на активное сотрудничество и профессиональное развитие [5].

Актуальным становится решение вопроса о подготовке будущего учителя и важности формирования у него методических умений и навыков для решения вопросов образования и воспитания современных школьников.

Понимая значимость данной проблемы, мы определили цель исследования – проанализировать особенности формирования психолого-педагогической и методической компетентности учителя иностранного языка.

Методологическую основу исследования составляют работы Е.С. Ильинской, Г.А. Китайгородской, А.А. Миролюбова, Г.В. Роговой, А.П. Старкова, С.К. Фоломкиной, С.Ф. Шатилова и др.

Вопросы учебного сотрудничества в процессе обучения иностранным языкам проанализированы в исследованиях М.З. Биболетовой, Л.И. Бим, Е.И. Негневицкой, З.Н. Никитенко, Н.Д. Гальсковой, Е.Н. Соловоевой и др.

Опытно-экспериментальная работа была проведена в Старооскольском филиале НИУ «БелГУ». В исследовании участвовали студенты третьего и пятого курса направления подготовки Педагогическое образование профиль «Иностранный язык».

Изложение основного материала статьи. Вопросы профессиональной подготовки учителя иностранного языка были актуальны как во времена царской России, когда знание иностранных языков было мерилом образованности, свидетельствовало о культурном уровне человека, так и в настоящее время, в условиях активной международной межкультурной коммуникации, когда знание иностранного языка является показателем активного стремления личности к усвоению новых технологий, к международному сотрудничеству.

Творческое методическое мышление будущего учителя иностранного языка может быть сформировано лишь на широкой теоретической базе в ходе проблемного изложения теоретического материала с разных позиций, имеющихся в научно-методической литературе, на лекциях и практических и семинарских занятиях.

Отечественными учеными (З.К. Меретукова, Г.В. Рогова, Е.И. Пассов) в процесс подготовки учителя включаются: теоретические основы подготовки учителя к профессиональной деятельности; формирование готовности к реализации педагогического процесса; подготовка учителя к инновационной деятельности; формирование педагогического мышления.

Для осознания значимости профессии учителя важно проанализировать основы методической культуры учителя, понять сущность преподаваемого предмета, его места в школьной программе, оценить цели обучения с точки зрения социального заказа [1].

Овладение методическими знаниями обеспечивает место на первой ступеньке профессионализма – уровне грамотности. Для знаний важны два момента: 1) знания являются адекватным отражением реальной действительности в сознании; 2) без определенной системы научных знаний учитель не сможет глубоко познавать свою деятельность и все связанное с ней [4]. В последующем методические навыки доводятся до автоматизма. Уровень мастерства может быть достигнут в результате творческого освоения организации образовательного процесса.

Мы видим, что у будущего учителя есть определенная система роста, этапы которой он должен постигать постепенно и продвигаться на более высокий уровень преподавания, с тем, чтобы осуществлять процесс обучения иностранному языку самым лучшим образом, для чего самому учителю следует последовательно и целенаправленно развиваться и совершенствоваться. Раскрытие же методического мастерства учителя иностранного языка проявляется в сформированных у него методических умениях [3].

Рассмотрим критерии оценки профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка. По мнению К.Э. Безукладникова, эффективность образовательного процесса в вузе характеризуется сформированностью профессиональных компетенций будущего учителя [2].

Выделим основные компетенции, которыми должен овладеть выпускник:

– спланировать и провести урок с учетом психолого-педагогических особенностей учащихся;
– создавать на уроке рабочую обстановку, психологический климат, располагающий к активной деятельности;
– адекватно выбирать способы достижения целей урока;
– регулярно использовать здоровьесберегающие и современные технологии обучения;
– адаптировать учебные материалы согласно индивидуальным особенностям учащихся;
– использовать творческий подход в разработке и проведении урока;
– систематически контролировать степень усвоения материала обучающимися;
– поддерживать интерес учащихся к учению;

– анализировать работу учащихся на уроке, адекватно оценивать уровень сформированности коммуникативной компетентности;

– проводить рефлексию своей деятельности, видеть свои сильные и слабые стороны; аргументировать свою позицию.

Таким образом, система критериев способствует процессу становления профессионала, дает возможность проследить динамику формирования компетенций у студентов, позволяет выявлять положительные качества и вовремя отреагировать на отрицательные навыки, что позволит последовательно и целенаправленно корректировать подготовку будущего учителя.

В процессе экспериментальной работы, мы проанализировали уровни сформированности у студентов профиля Иностранный язык вышеперечисленных способностей, с целью выявления степени подготовки молодых специалистов к своей профессиональной деятельности.

В рамках исследования нами было проведено анкетирование студентов 3 и 5 курсов профиля «Иностранный язык», обучающихся в Старооскольском филиале НИУ «БелГУ».

Данные этапы обучения были выбраны нами не случайно, а в соответствии с требованиями, продиктованными необходимостью проследить динамику развития названных качеств у обучающихся в процессе их обучения. Студенты третьего курса только начинают знакомство с процессом преподавания, с процессом формирования личных качеств, начинают усваивать методические умения и навыки, как будущие учителя. Студенты пятого курса совершенствуют уже усвоенные знания, умения и навыки, применяют их на практике, имеют более обширные практические знания в области методики преподавания иностранного языка в образовательном учреждении.

На первом этапе было проведено тестирование с использованием материалов, представленных в книге «Основы педагогического мастерства» под редакцией С.Д. Якушевой [5]. В целях исследования нами была составлена «Анкета будущего специалиста», которая позволила проанализировать такие способности студентов, как творческий потенциал студентов, коммуникативные и организаторские способности, степень коммуникабельности, а так же выявить личные предпочтения будущих специалистов в своей дальнейшей профессиональной деятельности. Коммуникативные способности обеспечивают эффективность общения. Организаторские способности позволяют педагогу организовать себя и других.

Анализ результатов анкетирования показал, что коэффициент коммуникативности у студентов третьего курса соответствует уровням: от 0,10 до 0,45 – у 57% опрошенных, от 0,56 до 0,65 – у 15% опрошенных, от 0,66 до 0,75 – у 28% опрошенных; коэффициент организаторских способностей соответствует уровням: от 0,20 до 0,55 – у 78% опрошенных, от 0,66 до 0,70 – у 22 опрошенных. Студенты пятого курса показали более высокие уровни сформированности данных способностей. Коэффициент коммуникативности у выпускников соответствует уровням: от 0,46 до 0,55 – у 36% опрошенных, от 0,56 до 0,65 – у 35% опрошенных, от 0,66 до 0,75 – у 29% опрошенных; коэффициент организаторских способностей соответствует уровням: от 0,20 до 0,55 – у 45% опрошенных, от 0,66 до 0,70 – у 27% опрошенных, от 0,71 до 0,80 – у 28% опрошенных.

Так студентов третьего курса в большинстве можно охарактеризовать как людей, испытывающих трудности и определенные неудобства в установлении контактов с людьми, в свою очередь, треть опрошенных испытывает потребность в общении. Организаторские способности находятся на очень низком уровне, значит, студенты не умеют себя организовывать, у них отсутствует внутренняя собранность. Следовательно, данные студенты обладают в целом положительными качествами в общении и организации своего труда, но, безусловно, не в достаточной степени подготовлены к педагогической направленности деятельности.

Выпускники проявляют большую степень подготовленности к педагогическому труду. Результаты тестирования характеризуют студентов пятого курса, в большинстве своем, как людей общительных, разговорчивых, проявляющих инициативу. Организаторские способности находятся не на столь высоком уровне, как следовало бы ожидать от людей, заканчивающих свое профессиональное обучение. Однако в целом тестирование выявляет способность студентов принимать обоснованные решения в сложной ситуации. Также, мы видим стремление развиваться дальше, что вполне соответствует образу молодого педагога, приступающего к своей непосредственной деятельности.

Анализируя результаты, делаем выводы, что 17% студентов третьего курса получили среднюю оценку меньше 3,4 баллов, что рассматривается как слаборазвитые педагогические способности; 75% получили оценку в интервале от 3,5 до 4,4 баллов, их педагогические способности являются среднеразвитыми; только 8% опрошенных получили оценку выше 4,5 баллов, проявив наличие у себя высокоразвитых способностей.

Студенты пятого курса продиагностировали свои педагогические способности следующим образом: 7% получили оценку ниже 3,4 баллов (слаборазвитые способности); 83% получили оценку от 3,5 до 4,4 баллов (слаборазвитые способности); 10% получили оценку выше 4,5 баллов (высокоразвитые способности).

Таким образом, студенты выпускной группы проявляют явный интерес к овладению педагогическими способностями в сравнении со студентами третьего курса. Однако, разница в уровнях развития педагогических способностей между двумя курсами не столь существенна, есть место для совершенствования испытуемых в дальнейшем.

Заключительным этапом анкетирования стала диагностика внутренних качеств и направлений личности будущего учителя. Испытуемым предлагалось проранжировать различные положения с точки зрения их значимости для будущего специалиста. Следовало руководствоваться своим мнением в данном вопросе.

Результаты тестирования представлены ниже в таблице.

Критерии	**3 курс**	**5 курс**
Любовь к детям	I	I
Высокая гражданская ответственность	VI	V
Подлинная интеллигентность, духовная культура, желание и умение работать с другими	IV	IV
Высокий профессионализм	II	III
Инновационный стиль педагогического мышления	VII	II
Готовность к созданию новых ценностей и принятию творческих решений	VIII	VII
Готовность к самообразованию	V	VI
Физическое и психическое здоровье, профессиональная работоспособность	III	VIII

Таким образом, студенты третьего курса поставили «любовь к детям», «высокий профессионализм» и «физическое и психическое здоровье, «профессиональную работоспособность» как главные составляющие успешного педагогического труда. Студенты пятого курса также показали высокий уровень готовности к педагогической деятельности, однако, сделали уклон на современные методы и формы педагогической деятельности, выделив помимо положений «любовь к детям», «высокий профессионализм» еще и «инновационный стиль педагогического мышления». Некоторые опасения вызывает

отказ от необходимость систематического самообразования, как важной составляющей роста и развития будущего учителя. Но, в целом, мы видим рациональное, зрелое и практичное отношение студентов к своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Выводы. Оценка уровня сформированности необходимых компетенций у учителя иностранного языка нацелена на развитие у будущего специалиста определенных способностей, навыков и умений. В проведенном исследовании мы проанализировали наличие способностей, необходимых в профессиональной деятельности.

Проанализировав полученные данные, мы выявили оптимальный уровень становления рассматриваемых качеств у испытуемых в ходе педагогической подготовки в Старооскольском филиале НИУ «БелГУ». Профессионализм учителя иностранного языка в полной мере проявляется лишь после нескольких лет педагогического труда, но формируется на основе той теоретической базы знаний, которую студент усваивает в рамках учебного процесса в университете. Следовательно, у студента-практиканта нами была диагностирована теоретическая готовность будущего учителя к педагогической деятельности.

На основании данного анализа мы можем заключить, что педагогическое мастерство учителя иностранного языка, возможно и необходимо рассматривать как важную, если не центральную составляющую профессиональной компетентности учителя, характеризующую высокий уровень его профессиональной деятельности. Процесс формирования личности учителя необходимо рассматривать как целенаправленную и последовательную деятельность, поскольку теоретическая составляющая данного процесса закладывается в рамках обучения в высшем образовательном учреждении и продолжается во время дальнейшей педагогической деятельности в школе.

Литература:

1. Ариян, М.А. Пути совершенствования профессиональной компетенции учителя иностранного языка / М.А. Ариян // Иностранные языки в школе. – 1995. – №1. – С.86-90

2. Безукладников, К.Э. Оценка профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка / К.Э. Безукладников // Иностранные языки в школе. – 2009. – №7. – С. 87-92

3. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.

4. Пассов, Е.И. Мастерство и личность учителя иностранного языка / Е.И. Пассов. – М.: Флинта, 2001. – 240 с.

5. Якушева, С.Д. Основы педагогического мастерства / Учебник для студ. сред. проф. учеб. заведений / С.Д. Якушева. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 254 с.

Педагогика

УДК 376.37

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии Алексеев Илья Александрович
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск);
учитель-логопед научной лаборатории «Технологии диагностики и коррекции психоречевого развития ребёнка», ассистент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Вебер Алина Александровна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск);
инженер-программист вычислительного центра Копорулин Александр Алексеевич
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

УЧЕБНЫЙ ПРОЕКТ ПРИЛОЖЕНИЯ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ СПОСОБОВ КОММУНИКАЦИИ ЛИЦ С ОВЗ

Аннотация. В статье обоснована необходимость применения метода проектов в процессе профессиональной подготовки студентов, обучающихся на разных профилях. Осуществлен научный анализ моделей проектных команд, предлагаемых в отечественной и зарубежной литературе. На основе этого анализа предложены механизмы междисциплинарного взаимодействия разнопрофильных специалистов (программистов, психологов, логопедов, дефектологов, студентов, преподавателей и др.) в процессе реализации учебного проекта в вузе. В соответствии с этими механизмами описан процесс разработки программного приложения, основанного на технологиях нейронных сетей для организации альтернативных способов коммуникации лиц с ограниченными возможностями здоровья. При этом раскрыты этапы реализации представленного проекта, механизмы взаимодействия разработчиков, распределение ролей внутри команды разработчиков и определены их обязанности. Так же обоснована актуальность и практическая значимость приложения для лиц с нарушениями коммуникативной сферы. Рассмотрена целесообразность применения нейронных сетей в процессе разработки такого приложения. Приведено техническое задание, в соответствии с которым осуществлялась работа над проектом. Обозначены его этапы и определены календарные сроки с указанием целей и задач на каждом этапе. Сделан вывод о том, что применение метода проектов в процессе профессиональной подготовки студентов, обучающихся по различным профилям может быть эффективным. При этом, условия организации их работы над проектом в соответствии с научно обоснованными моделями взаимодействия, идентичных моделям, используемым в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: метод проектов, разработка программного средства, взаимодействие разработчиков, нейросеть, лица с нарушениями коммуникации, программист, модели команды разработчиков.

Annotation. The article substantiates the need to apply the project method in the process of professional training of students studying in different profiles. A scientific analysis of the models of project teams offered in domestic and foreign literature has been carried out. Based on this analysis, mechanisms for interdisciplinary interaction of diversified specialists (programmers, psychologists, speech therapists, defectologists, students, teachers, etc.) in the process of implementing an educational project at a university are proposed. In accordance with these mechanisms, the process of developing a software application based on neural network technologies for organizing alternative ways of communication for people with disabilities is described. At the same time, the stages of implementation of the presented project, the mechanisms for interaction between developers, the distribution of roles within the development team and their responsibilities are revealed. The relevance and practical significance of the application for persons with communication disorders is also substantiated. The expediency of using neural networks in the process of developing

such an application is considered. The terms of reference are given, in accordance with which the work on the project was carried out. Its stages are indicated and calendar terms are determined, indicating the goals and objectives at each stage. It is concluded that the application of the project method in the process of professional training of students studying in various fields can be effective. At the same time, the conditions for organizing their work on the project in accordance with scientifically based models of interaction, identical to the models used in professional activities.

Key words: project method, software development, developer interaction, neural network, persons with communication disorders, programmer, development team models.

Введение. На современном этапе развития государства и общества можно констатировать наличие все больше набирающего актуальность запроса социальной, производственной и экономической сфер к современной системе профессионального образования на подготовку специалистов, обладающих не только высоким уровнем сформированности профессиональных компетенцией, но и способных активно и эффективно участвовать в разработке коллективных прикладных и научных проектов в рамках своей профессиональной деятельности. Одним из ключевых методов подготовки таких специалистов является проектный метод, в основу которого заложено междисциплинарное взаимодействие обучаемых в процессе разработки продукта, востребованного на современном рынке [3].

Изложение основного материала статьи. Технологию применения метода проектов в отечественной педагогике разработала Е.С. Полат, которая определяет его, как «...способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [4]. Научно-теоретическую и практическую базу метода проектов составили работы таких учёных, как И.Е. Брусникина, Т.А. Воронина, А.У. Зеленко, Е.С. Полат, А.И. Савенков, С.Т. Шацкий, Л.К. Шлегер и др.

Как уже нами отмечалось ранее, применение метода проектов предполагает, что «...в процессе обучения студенты образуют группы, в которых ментор или руководитель проекта, управляет процессом и исследует вместе со обучающимися заявленные объекты и задачи. Результатом работы могут быть такие продукты, как например: аналитический отчет, доклад, книга, патент, инновационный программный или информационный продукт, бизнес-план компании или студенческий стартап. Получившиеся продукты могут быть с успехом коммерциализированы» [1].

В целях успешной коммерциализации результатов проектной деятельности в современных условиях целесообразно использовать систему грантовой поддержки научных и прикладных проектов в образовании. Так например, в рамках взаимодействия вузов-партнёров Шадринского государственного педагогического университета (ШГПУ) и Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (ЮурГГПУ) был разработан проект нейросетевого мобильного приложения для организации альтернативных способов коммуникации лиц с тяжелыми нарушениями речевого общения в результате патологий эмоционально-волевой сферы, интеллекта, речевого и опорно-двигательного аппаратов.

Необходимость разработки такого приложения обоснована потребностью лиц, лишенных возможности полноценной коммуникации в альтернативных способах перевода информации в электронный вид для дальнейшего ее использования с целью общения или профессиональной деятельности посредством новых информационных технологий.

Было выдвинуто предположение о том, что решение поставленной задачи может лежать в области нейронных сетей и искусственного интеллекта, способного обеспечить возможность разработки такого приложения, которое позволило бы анализировать поступающую через Вэб-камеру графическую информацию (рисунки, пиктограммы, картинки и др.) и озвучивать их или представлять в виде текста, который затем может быть использован в целях коммуникации. Проект получил название «Pic2speech» и был реализован в два этапа. На первом этапе руководителем проекта во взаимодействии с заказчиком составлено техническое задние, в котором определены следующие ключевые положения:

1. Название проекта: «Нейросетевое приложение для альтернативных способов коммуникации лиц с ОВЗ «Pic2speech».

2. Участники команды разработчиков: сотрудники лаборатории «Технологии диагностики и коррекции психоречевого развития ребёнка» (психолог, дефектолог, логопед), программисты вычислительного центра ФБОУ ВО ШГПУ.

3. Цель проекта: создание приложения, обеспечивающего лицо с ОВЗ необходимым инструментарием для автоматизации перевода графических данных в электронный вид (звук и текст).

4. Технические требования. Разрабатываемое программное обеспечение (ПО) должно обеспечивать:

1. возможность опознавания графических объектов с помощью алгоритмов нейронной сети;
2. возможность перевода графической информации в звуковые или текстовые данные;
3. возможность сохранения и передачи полученной информации в виде текста и/или звука;

5. Организация работы с программой: приложение не требует специальной подготовки пользователя для работы с ней и имеет простой и доступный интерфейс. Пользователь должен иметь возможность доступа к приложению через устройства различного форм-фактора (персональный компьютер, ноутбук, смартфон, планшет и т.д.).

6. Требования к надежности: тестирование программы на отсутствие сбоев в работе и обеспечение заявленного функционала. Приложение должно быть апробировано в работе с клиентами, страдающими нарушениями возможности полноценного общения посредством компьютерных технологий, его эффективность должна быть научно подтверждена.

7. Условия эксплуатации и требования к составу и параметрам технических средств.

8. Требования к информационной и программной совместимости. Программа должна работать в операционных системах Windows 7/8/10, MacOS, GNU Linux, IOS, Android.

9. Требования к транспортировке и хранению. Программа поставляется на лазерном носителе информации (DVD диск) или flash-носителе, а так же распространяется посредством специализированных онлайн-сервисов.

10. Календарный план работ (таблица 1).

Таблица 1

Календарный план разработки нейросетевого приложения для предоставления альтернативных способов коммуникации лиц с ОВЗ

№ этапа	Название этапа	Сроки этапа	Результаты этапа
1.	Изучение предметной области. Проектирование системы. Разработка предложений по реализации системы.	1.04.2022-30.05.2022	Предложения по работе системы
2.	Разработка программного модуля по опознаванию представленного графического объекта.	01.06.2022-31.07.2022	Программный модуль, решающий поставленные задачи
3.	Разработка программного модуля по переводу представляемой графической информации в звуковое сообщение или текст.	01.09.2022-30.09.2022	Программный модуль, решающий поставленные задачи
4.	Тестирование и отладка всего заявленного функционала программы.	01.10.2022-15.10.2022	Готовая программа. Программная документация

Исходя из требований, представленных в «техническом задании», на втором этапе нами были определены роли участников команды разработчиков и механизмы их взаимодействия. Для этого были проанализированы модели команд разработчиков, предлагаемые в отечественной и зарубежной литературе. В результате анализа были выявлены следующие модели команд разработчиков программных продуктов: MSF Team Model (Microsoft Solutions Framework Team Model – модель команды каркаса решений Майкрософт), OPEN (Object-Oriented Process, Environment and Notation – объектно-ориентированный процесс, среда и нотация), DSDM (Dynamic System Development Method – динамичный метод разработки систем), XP (eXtreme Programming – экстремальное программирование) и др.

Анализ этих моделей показал нецелесообразность их использования для реализации небольшого (особенно образовательного) проекта, что связано с наличием у каждой из них таких особенностей, как: не предусмотренность роли явного лидера, избыточность ролей, излишнюю вовлечённость некоторых участников проекта, отсутствие учёта изменяющихся требований заказчика и др.

В основу организации взаимодействия разработчиков описываемого нами учебного проекта была положена модель, предложенная С.Н. Неборским, который обосновал механизмы взаимодействия внутри команды разработчиков программных средств, работающих на основе «гибких» методов [2]. Ключевым преимуществом этой модели является возможность добавления или сокращения ролей в зависимости от конкретного проекта. Опираясь на модель С.Н. Неборского нами были разработаны следующие механизмы взаимодействия разнопрофильных специалистов-разработчиков проекта «Pic2speech»:

– взаимосвязь с заказчиком продукта осуществляется через руководителя проекта (член профессорско-преподавательского состава), который принимает заказ, формулирует цели и задачи работы и транслирует их всем участникам проекта (программист, психолог, дефектолог, логопед и др.);

– специалисты дефектологического профиля (могут быть как преподаватели, так и студенты) решают задачи проекта через взаимодействие между собой и руководителем (определяют набор и свойства графических данных, которыми могут оперировать лица с ограничениями коммуникативной сферы, формулируют требования к интерфейсу программы, исходя из психо-физических особенностей этих людей, тестируют программу, внедряют в практику и т.д.);

– программист (может быть внешним специалистом, студентом-информатиком или сотрудником технического структурного подразделения вуза) взаимодействует только с руководителем проекта, в процессе чего руководитель формулирует требования к программе, полученные от других специалистов-разработчиков, а так же знакомит с результатами тестирования на работоспособность и ошибки в функционирования приложения (программист обладает навыками создания приложений, функционирующих на основе искусственного интеллекта);

– к проекту привлекаются специалисты по дизайну и веб-дизайну, художники, аниматоры в области цифровых технологий, которые через взаимодействие с руководителем проекта реализуют возможности комфортного взаимодействия пользователей с программой «Pic2speech», разрабатывают общий дизайн приложения и др.

Джим Хайсмит (Jim Highsmith) в своей книге «Adaptive Software Development: A Collaborative Approach to Managing Complex Systems» определяет состав группы разработчиков сложных систем в условиях адаптивной разработки [5]. Упрощая состав участников проекта, но исходя из особенностей процесса разработки нейросетевого приложения, с опорой на работу Хайсмита, и в соотвтетствии с представленной моделью (рис. 1) для разработки были определены роли участников, которые отражены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение ролей команды разработчиков нейросетевого приложения для обеспечения альтернативных способов коммуникации лиц с ОВЗ

Группа	Роль	Описание
Руководящие роли	Руководитель проекта (руководитель научной лаборатории «Технологии диагностики и коррекции психоречевого развития ребёнка» ФГБОУ ВО ШГПУ).	Определяет цели и задачи проекта, руководит командой разработчиков, следит за процессом разработки, ведет проектную документацию. Собирает и обрабатывает отзывы от тестировщиков.
Роли заказчика	Конечный пользователь (лица с нарушениями коммуникативной функции различно генеза).	Проводит тестирование программного средства как конечный пользователь, привлекает других пользователей для проведения тестирования.
	Представитель заказчика (грантодатель).	Определяет целевую аудиторию, варианты распространения продукта, принимает решения о переиздании и доработке проекта, предоставляет свой отзыв о программе, разрабатывает приёмочные требования и способы тестирования.
Кодировщики	Программист – выполняет роли ответственного за архитектуру, ответственного за стандарты кодирования и инструменты, ответственного за эффективность кодирования и корректность, ответственного за интеграцию (сотрудник вычислительного центра университета).	Определяет архитектуру программы, в соответствии с которой разрабатывает программный код. Определяет язык программирования для разработки продукта. Определяет участки кода, которые необходимо переработать с целью оптимизации и исправления ошибок.
Группа сопровождения	Сотрудники лаборатории «Технологии диагностики и коррекции психоречевого развития ребёнка» (логопед, психолог, дефектолог).	Определяют требования к программному продукту исходя из специфики своего профиля, консультируют остальных разработчиков по реализации тех или иных функций программы, разрабатывают инструкции по установке программы и руководство пользователя.

Выводы. Вышесказанное подводит нас к выводу о том, что применение метода проектов в процессе профессиональной подготовки студентов, обучающихся по различным профилям («Логопедия», «Дефектология» и «Программирование вычислительной техники и автоматизированных систем») может быть эффективным, если организовать их работу над проектом в соответствии с научно обоснованными моделями взаимодействия, идентичных моделям, используемым в профессиональной деятельности. Такой моделью может явиться предложенная нами модель междисциплинарного взаимодействия разработчиков прикладного программного обеспечения, которая позволит сформировать у студентов профессиональные компетенции, востребованные на современном рынке труда.

Литература:

1. Алексеев, И.А. Междисциплинарное взаимодействие специалистов в области дефектологии и информационных технологий в ходе разработки прикладного программного обеспечения для организации логопедической помощи детям с речевыми нарушениями / И.А. Алексеев, А.А. Вебер, А.А. Копорулин // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-2. – С. 7-11
2. Бахтизин, В.В. Модель распределения задач при разработке программных средств на основе гибких методов / В.В. Бахтизин, С.Н. Неборский // Информатизация образования. – 2009. – № 2(55). – С. 74-84
3. Бтемирова, Р.И. Метод проектов в условиях современного высшего образования / Р.И. Бтемирова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – С. 217-219
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров]; под ред. Е.С. Полат. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 272 с.
5. Highsmith, J.A. Adaptive Software Development: A Collaborative Approach to Managing Complex Systems / J.A. Highsmith. – New York: Dorset House, 2000. – 392 p.

УДК 371

преподаватель кафедры графического дизайна и медиатехнологий Амчиславская Евгения Юрьевна
ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры» (г. Белгород)

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ ДИЗАЙНА: ПРАКТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Аннотация. Решение задач системы образования в области дизайна напрямую зависит от развития программы подготовки дизайнеров по различным направлениям деятельности на практике. Современное образование предстает как системное пространство творческой коммуникации, формирующейся в социальной практике. Образовательная практика строится на основе дизайн-образования. В статье делается вывод о том, что внедрение педагогической инновации в образовательный процесс помогает формировать необходимые профессиональные компетенции, а также способствует развитию мягких навыков. В образовательную компетенцию входит ряд структур, функциональных комплексов и систем, композиционных решений, которые необходимы для эффективного развития профессионализма будущего дизайнера. Образовательный процесс зависит от педагогических условий, в которых студент приобретет профессиональные знания, умения и навыки.

Ключевые слова: дизайн-образование, дизайн, практика, компетенции, проектирование.

Annotation. The solution of the task of the education system in the field of design directly depends on the development of the training program for designers in various areas of activity in practice. Modern education appears as a systemic space of creative communication, which is being formed in social practice. Educational practice is based in design education. The article concludes that the introduction of pedagogical innovation in the educational process helps to form the necessary professional competencies, and also contributes to the development of soft skills. The educational competence includes a number of structures, functional complexes and systems, compositional solutions that are necessary for the effective development of the professionalism of the future designer. The educational process depends on the pedagogical conditions in which the student acquires professional knowledge, skills and abilities.

Key words: design education, design, practice, competencies, designing.

Введение. Образование в области дизайна стремительно развивается в РФ за последние годы. Во многом это предопределено резко возросшей активностью граждан нашей страны в плане потребления гражданами дизайнерских услуг в процессе проектирования ремонтных работ в жилищах. Можно сказать, что за последнее время у россиян развилась культура потребления дизайнерских услуг, что детерминировало развитие данного направленбия профессионального образования. При этом крайне важным является в процессе профессиональной подготовки как формирование общекультурных навыков (типа soft scills) , так и профессиональных компетенций [1-10].

Формирование профессиональных компетенций определяет формы и методы педагогической образовательной системы. Для того, чтобы сформировать профессиональные компетенции у студентов-дизайнеров необходимо создание определенных педагогических условий, направленных на психолого-педагогические условия.

Изложение основного материала статьи. В условиях формирования компетенций большую роль играет организация проектного обучения, а также самостоятельная работа студентов-дизайнеров, от которой напрямую зависит формирование способностей по достижению целей в будущей карьерной деятельности. Поэтому для студентов-дизайнеров важно формирование универсальных компетенций, способствующих развитию мягких навыков и умению использовать теоретическую базу знаний на практике.

К основным универсальным компетенциям относятся:

– социальные;
– системно-деятельные;
– самоорганизация и самоуправление;
– ценностно-смысловые и политико-правовые;
– процесс самостоятельной познавательной деятельности.

В формировании мягких навыков в образовательном процессе важно уделять особое внимание развитию качеств: самостоятельности, инициативности, умению работать в коллективе.

Профессиональные компетенции реализуются только в профессиональной деятельности, с учётом классификации по уровню образования (бакалавр, специалитет, магистр).

Профессиональные компетенции:

– владение методов и методик проектирования;
– способность использовать компьютерные технологии;
– владения профессиональными программами;
– обработка информации, сбор поисковых аналогов;
– понимание проектно-образное развитие, системное мышление;
– использование информационных технологий в педагогической деятельности [3].

Дизайн-проектирование представляет собой создание целостности и эстетической ценности предметно-пространственных структур. Рассмотрим реализацию будущих студентов-дизайнеров на примере дисциплины «Дизайн-проектирование». Преподаватель должен профессионально владеть знаниями излагаемого материала. Обладая профессиональным кругозором, преподаватель использует в образовательной системе интерактивную форму занятий, способствует формированию как общих, так и профессиональных компетенций, а также мягких навыков.

Проведение консультации по практической части занятия, уделяя особое внимание подготовке студентов к разработке уникальных проектов. К каждому студенту подобран индивидуальный подход. Использование привычных, традиционных методов обучения не подходят для сегодняшнего представления педагогических методов, так как профессиональная компетентность дизайнера напрямую зависит от его универсальных качеств. Поэтому остро стоит вопрос о совершенствовании учебного процесса, с помощью современных образовательных тенденций.

На сегодняшний день, как одним из самых эффективных, современных методов в образовательном процессе можно акцентировать на деловой игре. Деловая игра представляет собой визуализацию, практическую основу. В данной методике обобщен анализ определенных ситуаций в системе дизайн-проектирования и ситуационно-ролевых игр.

Так как в предложенной игровой модели прослеживаются профессиональные компетенции, присущие профессиональным качествам, полученные знания усваиваются студентами-дизайнерами гораздо проще и быстрее.

Рассмотрим на примере создания дизайна производственного календаря в рамках занятия по дисциплине «Дизайн-проектирование».

Каждый дизайнер в будущем столкнется с созданием верстки календаря, независимо от рабочего места, это может быть работа в фирме с уже разработанным брендом, либо же типография, в которой будут поступать различные заказы на сувенирную продукцию, в том числе на разработку производственных календарей. В игровой форме преподаватель должен распределить роли между студентами, дать задание, в котором будут прописаны требования. Если рассматривать ситуацию работы в типографии, то студентам могут быть предложены роли: менеджера, потребителя, дизайнера, печатника. В данном случае использование элементов графического дизайна в процессе обучения основано не только на теоретическую и аналоговую базу, но и на художественно-эстетические тенденции в современном мире дизайна.

На занятиях по проектированию студентам предложено выполнить задания, в которых они погрузятся в разнообразные проектные проблемы, которые могут возникнуть в дальнейшем по заданной теме.

Роли и состав команды прописываются преподавателем заранее. Сценарий прописывается не до конца, так как студенты должны чувствовать натуральность происходящего, погружение в творческий процесс даст понимание о том, как дизайнер будет действовать в стрессовых ситуациях уже в своей профессиональной карьерной деятельности. Также данный способ развивает вкус, видение лучших вариантов, владение профессиональной критикой.

Цель проведения интерактивных занятий зависит от уровня сложности излагаемого материала, на котором и строится сценарий-практикума. Также метод наиболее эффективен для изложения, сложного лекционного материала, в котором преподаватель излагает ситуацию на примере конкурентной среды. Игровой процесс поможет не только хорошо усвоить материал, но и подготовить студентов к дальнейшей работе с заказчиками. А также студентами будет изучен материал гораздо быстрее и эффективнее. Не только аналоговый поиск и работа над дизайном, но и подготовка к пост-печати, предоставление выбора дизайна, видение как правильно распечатать и «сшить» календарь, умение выбрать выигрышную форму, макет календаря для уже выбранной темы и разработанного дизайна. Дизайнеры получают навык маркетинга, который на сегодняшний день актуален [4].

Педагогический дизайн помогает сделать образовательный процесс рациональным, так как в приоритете создание комфортной образовательной среды. Новаторство в педагогике является одним из наиболее эффективных методик, так как посредством инфографики, наглядности, увлекательных игровых занятий студент лучше воспринимает информацию. Данное явление обусловлено тем, что проживание ситуации погружает личность в нужную атмосферу, в которой студент может почувствовать всё на личном опыте. Таким образом, результативность обучения повышается на 80% и всё это благодаря грамотной визуализации преподавателя [2].

Задачи на практических занятиях:

– обучающие: изучение составляющих разработки календаря, изучение видов. изучение способов создания уникального дизайн-решения;

– воспитательные: умение работать в коллективе, организованность, дисциплинированность, самостоятельность, привитие профессионального вкуса и любви к графическому дизайну;

– развивающие: развитие интереса к созданию современного дизайна, соответствующего тенденциям.

В ходе проведения занятий с использованием игровой методики преподаватель импровизирует и находит новые решения, также как и студенты. Ролевая игра является интерактивным методом. Особое внимание уделяется достижению высокого уровня профессиональной подготовки в области выбранной дисциплины.

Выводы. Таким образом, можно сделать заключение о том, что педагогическая инновационная деятельность сориентирована на профессиональную компетенцию, суть которой заключается в усовершенствовании и модернизации творческого подхода к решению дизайнерской задачи, а также формированию будущих дизайнеров как самостоятельной личности, уверенной в себе и своем творческом потенциале в дальнейшей профессиональной деятельности.

Развитие профессиональных компетенций проходит через динамичный процесс усвоения и модернизации высокого уровня профессиональной подготовки. В стандарте ФГОС ВО, по направлению «Дизайн» указаны компетенции, которые необходимы для инновационной деятельности. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что внедрение педагогической инновации в образовательный процесс помогает формировать необходимые профессиональные компетенции, а также способствует развитию мягких навыков. В образовательную компетенцию входит ряд структур, функциональных комплексов и систем, композиционных решений, которые необходимы для эффективного развития профессионализма будущего дизайнера. Образовательный процесс зависит от педагогических условий, в которых студент приобретет профессиональные знания, умения и навыки.

Литература:

1. Абдуллаева, Г.М. Педагогические условия формирования модели профессиональных компетенций студентов-дизайнеров в вузе / Г.М. Абдуллаева // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 5. – С. 122-126
2. Алиева, А.Р. Профессиональная компетентность и педагогическое мастерство в системе подготовки художников-педагогов / А.Р. Алиева // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 3 (46). – С. 99-100
3. Алиева, А.Р. Теоретические подходы к формированию "гибких навыков" ("soft skills") в процессе подготовки будущих бакалавров и магистров творческих профессий / А.Р. Алиева // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4 (95). – С. 159-161
4. Амчиславская, Е.Ю. Инновационные технологии в обучении студентов-дизайнеров / Е.Ю. Амчиславская // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4 (83). – С. 143-144
5. Амчиславская, Е.Ю. "Гибкие навыки" ("soft skills") как один из компонентов профессиональной компетентности современного дизайнера / Е.Ю. Амчиславская, Ю.В. Сорокопуд // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова. – 2021. – № 2. – С. 59-66
6. Амчиславская, Е.Ю. Специфика формирования "мягких навыков" в процессе профессиональной творческой деятельности (на примере подготовки проектов студентами-дизайнерами) / Е.Ю. Амчиславская // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-1. – С. 15-18
7. Дизайн-образование: проблемы и перспективы / сб. науч. тр. – Краснодар: Кубанский гос. Ун-т, 2016. – 408 с.
8. Хворостов, Д.А. Применение ролевой профессионально-ориентированной игры в подготовке студентов дизайнеров / Д.А. Хворостов // Ученые записки Орловского государственного университета. Научный журнал. Серия (77). – 2017. – С. 345-348
9. Хворостов, Д.А. Специфика использования компьютерных технологий в процессе формирования у студентов ХГФ специальных художественных знаний и умений / Д.А. Хворостов // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. – 2012. – № 9 (29). – С. 86-88
10. Хворостов, Д.А. Современные методы преподавания дизайна среды / Д.А. Хворостов // Европейский журнал социальных наук. – 2015. – № 1-2. – С. 169-174

УДК 378.14

старший преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии Андросова Мария Ивановна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ ПОСРЕДСТВОМ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-психологов в условиях дистанционного обучения на примере студентов Педагогического института ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова». Представлены профессиональные компетенции, формируемые в процессе дистанционного обучения студентов, и приведены сложности, с которыми сталкиваются студенты, а также вузовская система образования при его организации.

Ключевые слова: дистанционное обучение, профессиональные компетенции, профессиональная компетентность, студенты, рабочий учебный план.

Annotation. The article deals with the problem of the formation of professional competencies of future teachers-psychologists in the conditions of distance learning on the example of students of the Pedagogical Institute of the Northeastern Federal University named after M.K. Ammosov. The professional competencies formed in the process of distance learning of students are presented, and the difficulties faced by students, as well as the university education system in its organization are presented.

Key words: distance learning, professional competencies, professional competence, students, working curriculum.

Введение. За основу мы взяли определение Э.Ф. Зеер: «профессиональная компетентность – это интегративное качество личности специалиста, включающее систему знаний и навыков, обобщенных способов решения типовых задач» [2]. В контексте компетентностного подхода также активно используется такой термин, как «профессиональные компетенции» (далее ПК). Зеер Э.Ф. дает следующее определение: «профессиональные компетенции описывают специальные знания и навыки, необходимые для выполнения функциональных задач работниками конкретной профессии» [2].

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим формирование ПК на примере будущих педагогов-психологов (студенческая группа ПиППО-19) психолого-педагогического образования (44.03.02) по профилю «Психология и педагогика профессионального образования» Педагогического института при ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова».

Для ознакомления с особенностями подготовки будущих педагогов-психологов рассмотрим рабочий учебный план (далее РУП) по программе академического бакалавриата психолого-педагогического образования (44.03.02) по профилю «Психология и педагогика профессионального образования» (группа ПиППО-19), чтобы ознакомиться в содержательном плане с профессиональными компетенциями (ПК), на базе которых выстроена в целом образовательная программа.

В рабочем учебном плане представлены три ПК:

– «ПК-1 (способен осуществлять психолого-педагогическую поддержку и сопровождение обучающихся в процессе достижения метапредметных и личностных результатов)»;

– «ПК-2 (способен осуществлять просветительскую деятельность в образовательных учреждениях с целью повышения психологической компетентности участников)»;

– «ПК-3 (способен планировать и реализовывать мероприятия, направленные на сохранение и укрепление психологического здоровья субъектов образовательного процесса)» [1].

Анализ рабочего учебного плана (РУП) академического бакалавриата по психолого-педагогическому образованию (44.03.02) профиля «Психология и педагогика профессионального образования» (группа ПиППО-19) показал, что на формирование профессиональных компетенций (ПК-1, ПК-2, ПК-3) направлено 16 дисциплин из обязательной части рабочего учебного плана, также 16 дисциплин на выбор, 4 вида практики и, включающая в себя все профессиональные компетенций, подготовка к процедуре защиты ВКР [1].

Соответственно, 24 дисциплины, направлены на формирование профессиональных компетенций (ПК-1, ПК-2, ПК-3) у студентов группы ПиППО-19 в период обучения. Так как студенты еще не закончили обучение, мы рассмотрели 1 и 2 курс (1-4 семестры) – 4 дисциплины обязательной части, 4 по выбору и практика [1].

Нами были выбраны несколько дисциплин для определения сформированности профессиональных компетенций в процессе обучения. Для определения сформированности профессиональных компетенций подробнее рассмотрим Рабочие программы дисциплины (РПД) в которых прописаны критерии оценивания (табл.1). И сопоставим с качеством усвоения дисциплин по успеваемости [1].

Таблица 1

Дисциплины, формирующие профессиональные компетенции

ПК	Дисциплины
ПК-1	Б1.О.30 История педагогики и образования Б1.О.31 Экспериментальная психология Б1.О.32 Профессиональная этика в психолого-педагогической деятельности Б1.О.33 Социальная педагогика Б2.О.06(П) Производственная психолого-педагогическая практика
ПК-2	Б1.В.ДВ.05.01 Методика преподавания психологии в учреждениях профобразования Б1.В.ДВ.07.01 Педагогика и психология профессионального обучения
ПК-3	Б1.В.ДВ.04.01 Активные методы профессионального обучения Б1.В.ДВ.06.01 Конфликтология

На 2 курсе студенты в 4 семестре проходят производственную психолого-педагогическую практику Б2.О.06 (П), согласно учебному плану, во время прохождения которой должна быть сформирована ПК-1. По итогам практики студенты оформляют отчет по видам проделанных работ [1].

Практику будущие педагоги-психологи проходят на базе следующих учреждений (табл. 2) [1]:

Таблица 2

Базы практик

№	Наименование учреждений
1	Комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав ГО «город Якутск» [1];
2	ГКОУ «Республиканская специальная (коррекционная) школа-интернат [1];
3	МБОУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения» ГО «город Якутск» [1];
	«Республиканский центр психолого-медико-социального сопровождения» [1];
4	Санаторий-профилакторий «Смена» СВФУ [1];
5	«Республиканский техникум-интернат профессиональной и медико-социальной реабилитации инвалидов» [1];
	Якутская городская национальная гимназия [1];
6	ГКУ РС(Я) «Центр занятости населения города Якутска» [1];
7	МОБУ НПСОШ №2 ГО «город Якутск» [1];
8	МАОУ «Саха Политехнический лицей» ГО «город Якутск» [1];
9	МОБУ СОШ №5 им. Н.О. Кривошапкина ГО «город Якутск» [1];
10	МОБУ СОШ №12 ГО «город Якутск» [1];
11	МОБУ СОШ №21 ГО «город Якутск» [1];
12	МАОУ СОШ №23 им. В.И. Малышкина (с углубленным изучением отдельных предметов) ГО «город Якутск» [1].

Нами был произведен анализ успеваемости студентов группы ПиППО-19 по семестрам 1 и 2 курса обучения. Сводные данные успеваемости по семестрам показал следующие данные (табл. 3) [1]:

Таблица 3

Качество успеваемости по семестрам

семестр	«отлично»	«хорошо»	«удовлетворительно»	«неудовлетворительно»	качество успеваемости по группе
1 семестр	5	10	-	-	100%
2 семестр	4	11	-	-	100%
3 семестр	1	14	-	-	100%
4 семестр	1	5	9		40%

Из данных, зафиксированных в таблице, видно существенное снижение качества успеваемости. Для выяснения причин снижения успеваемости, а также комфортна ли для студентов образовательная среда в условиях дистанционного обучения нами было проведено анкетирование среди студентов Педагогического института [1].

В своей статье «Организация дистанционного образования в условиях вуза» авторов Туласыновой Н.Ю. и Андросовой М.И. мы описали трудности организации дистанционного обучения в условиях Республики Саха (Якутия), с которыми столкнулись все учебные заведения:

– одна из них – это не повсеместный доступ к сети Интернет на территории республики из-за чего некоторые студенты отметили, что им временно пришлось приехать в Якутск и жить в общежитии (18%), или же в период обучения переехать к родственникам (16%) в населенные пункты, где в наличии доступ в Интернет [3];

– также студенты отметили, из-за того, что на территории республики 3 часовых пояса неудобно входить в систему Moodle, если в заданиях (тесты и др.) есть временные ограничения [3];

– еще одна трудность напрямую связана с суровыми климатическими условиями (резко-континентальный климат республики), в силу чего могут случаться аварийные остановки подачи электроэнергии, в связи с этим не все студенты могут полноценно, своевременно обучаться онлайн, но большой плюс в системе Moodle – это то, что теоретический, практический и диагностический блоки можно изучать также самостоятельно, а по запросу можно получать индивидуальные консультации [3].

«Для мониторинга комфортности дистанционной формы обучения срез был сделан среди студентов вторых курсов очной формы обучения Педагогического института – 15 студентов группы ПиППО-19, так как в первом семестре обучение полностью прошло в очной форме, а со второго семестра произошел постепенный переход на дистанционный формат» [3].

Переход на дистанционное обучение подразумевал технические возможности обучающихся в образовательном процессе. Первый вопрос: «Какие технические средства вы используете при дистанционном обучении?». Ответы были следующие:

– планшет – 6,7%;
– персональный компьютер – 26,7%;
– ноутбук – 40%;
– мобильный телефон – 26,6% [3].

Второй вопрос: «Удобен ли дистанционный формат получения образования?». Ответы следующие:

– «да» – 46,6%;
– «да, но труднее, чем очное обучение» – 40%;
– «нет, очень сложно» – 6,7%;
– «затрудняюсь ответить» – 6,7% [3].

Третий вопрос: «Как адаптировались к дистанционной форме обучения?». Ответы на вопрос:

– «плохо» – 6,6%;
– «удовлетворительно» – 26,7%;
– «хорошо» – 40%;
– «отлично» – 26,7% [3].

«Группу риска» составили 33,3% студентов по уровню адаптированности к новому формату обучения [3].

Четвертый вопрос: «Удовлетворены ли вы процессом обучения в дистанционном формате?». Были получены следующие ответы:
– «да» – 53,3%;
– «скорее да, чем нет» – 26,7%;
– «скорее нет, чем да» – 13,3%;
– «затрудняюсь ответить» – 6,7% [3].

Испытали затруднение в выборе ответа – 6,7%, а также неудовлетворенность организацией дистанционного обучения отметили – 13,3% студентов [3].

Пятый вопрос: «Изменился ли объем учебной нагрузки в связи с переходом на дистанционное обучение?». Ответы были следующие:
– «в целом объем учебной нагрузки уменьшился» – 33,3%;
– «в целом объем учебной нагрузки увеличился» – 40%;
– «не изменился объем учебной нагрузки» – 20%;
– «затрудняюсь ответить» – 6,7%.

Увеличение учебной нагрузки в связи с переходом на дистанционное обучение отмечают – 40% студентов [3].

Шестой вопрос: «Хотели бы вы продолжить обучение в дистанционном формате?». Ответы респондентов были следующие:
– «да» – 40%;
– «нет» – 46,7%;
– «затрудняюсь ответить» – 13,3%.

Только 40% респондентов желают и готовы продолжить обучение в дистанционном формате [3].

При организации дистанционного обучения наш вуз использовал платформу Moodle, а также активно была задействована система интерактивного онлайн взаимодействия программа Zoom.

Содержание профессиональной компетенции ПК-1 отражается в способности будущего педагога-психолога осуществлять психолого-педагогическую поддержку и сопровождение обучающихся, чему способствует изучение таких дисциплин как «История педагогики и образования», «Экспериментальная психология», «Профессиональная этика в психолого-педагогической деятельности», «Социальная педагогика», а также прохождение производственной психолого-педагогической практики.

Содержание профессиональной компетенции ПК-2 выражается, как способность будущего педагога-психолога осуществлять просветительскую деятельность в образовательных учреждениях, чему способствует изучение онлайн на платформе Zoom и Moodle таких дисциплин, как «Методика преподавания психологии в учреждениях профобразования», «Педагогика и психология профессионального обучения».

Способность планировать и реализовывать мероприятия, направленные на сохранение и укрепление психологического здоровья субъектов образовательного процесса составляет содержание профессиональной компетенции ПК-3 и формируется при изучении таких дисциплин, как «Активные методы профессионального обучения», «Конфликтология».

В новых реалиях дисциплины и производственная психолого-педагогическая практика проводились онлайн на платформе Zoom и Moodle дополняя друг друга. Производственную практику студенты проходили онлайн без посещения учреждения.

Выводы. Констатируя результаты анкетирования и успеваемости студентов необходимо отметить, что в дальнейшем базовые дисциплины и практики необходимо проводить только в традиционном формате, а дистанционное обучение должно частично касаться только дисциплин по выбору, факультативов и студенческих кружков. Соответственно в дальнейшем придерживаться гибридной формы обучения – гармонично сочетая традиционную и дистанционную формы обучения в условиях вуза.

Литература:

1. Андросова, М.И. Формирование профессиональных компетенций студентов педагогического вуза в условиях дистанционного обучения: магистерская диссертация / Андросова Мария Ивановна. – Якутск, 2022. – 81 с.
2. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-30
3. Туласынова, Н.Ю. Организация дистанционного образования в условиях вуза / Н.Ю. Туласынова, М.И. Андросова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – №11 (101-3). – С. 95-98

Педагогика

УДК 378.14

старший преподаватель Андросова Мария Ивановна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
студент Новгородов Николай Викторович
Институт математики и информатики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПОСРЕДСТВОМ ВОЖАТСКОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация. В статье представлен материал по итогам прохождения вожатской практики студентов 2 курса «Института математики и информатики» ФГАОУ ВО «Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова» лагере дневного пребывания летняя школа «IT и робототехники» на базе «Малой компьютерной академии». Описана особенность вожатской практики, которая была направлена как на сопровождение процесса обучения воспитанников лагеря, так и на организацию досуга. Грамотное сочетание умственного труда с подвижными и спортивными играми способствует гармоничному развитию детей, а также к формированию профессиональных компетенций будущих педагогов.

Ключевые слова: вожатская практика, профессиональные компетенции, будущие педагоги, информационные технологии, робототехника.

Annotation. The article presents the material on the results of the internship of 2nd-year students of the Institute of Mathematics and Computer Science of the Northeastern Federal University named after M.K. Ammosov in the day camp "Summer School of IT and Robotics" on the basis of the "Small Computer Academy". The article describes the peculiarity of the counselor's practice, which was aimed both at supporting the learning process of camp pupils and at organizing leisure time. A competent combination of intellectual work with mobile and sports games contributes to the harmonious development of children, as well as to the formation of professional competencies of future teachers.

Key words: leadership practice, professional competencies, future teachers, information technology, robotics.

Введение. С введением ФГОС 3++ в рабочих учебных планах бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» произошли изменения дисциплин, их содержательного аспекта, также появился новый вид производственной практики – это «вожатская практика», которая связана с новой дисциплиной «Основы вожатской деятельности».

Изложение основного материала статьи. Вожатская практика – это производственная практика, реализуемая для студентов бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» и ориентированная на применение теоретических знаний в практической деятельности. Данный вид практики призван развивать профессионально-педагогическую компетентность студентов в области вожатской деятельности в детских оздоровительных лагерях и образовательных организациях [1]. Преподавателем вуза Ноговицыной Н.М. разработана рабочая программа по дисциплине «Основы вожатской деятельности» для всех факультетов вуза по направлению «Педагогическое образование» и соответствующих профилей, рабочая программа производственной вожатской практики, учебное пособие. У каждого профиля есть своя специфика прохождения практики – это разные базы практики (не только общеобразовательные школы); направленность мероприятий, занятий; отличие содержания деятельности в зависимости от профиля.

При прохождении данного вида практики должны быть сформированы следующие компетенции (табл. 1):

Таблица 1

Формируемые компетенции в процессе вожатской практики

Компетенции	Оцениваемый показатель	Содержание задания
УК-8: способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций.	**Знать:** правила техники безопасности при работе в своей области. **Уметь:** планировать мероприятия по обеспечению безопасных условий жизнедеятельности, в том числе предотвращению чрезвычайных ситуаций.	Составить план по профилактике техники безопасности на период прохождения практики.
ОПК-3: 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.	**Уметь**: определять и реализовывать методы и средства для организации совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности в том числе с особыми образовательными потребностями в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, с требованиями инклюзивного образования. **Владеть:** методами оценивания результатов образовательной деятельности обучающихся (в том числе в условиях инклюзивного образовательного процесса); действиями оказания адресной помощи обучающимся [4].	1. Составить план прохождения практики в соответствии с программой, согласовать и утвердить его. Организовать работу по плану прохождения учебной практики. 2. Составить индивидуальный план прохождения практики в соответствии с программой.
ОПК-4: способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей.	**Уметь:** подбирать творческие задания для учащихся, направленные на изучение и приобщение к общечеловеческим ценностям [4]. **Владеть**: методами организации культурного пространства образовательного учреждения с целью формирования общей культуры учащихся и формированию у них духовных и нравственных ценностей [4].	Руководство проектами обучающихся, организация презентации проектов, обсуждение.
ОПК-6: способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями.	**Уметь:** использовать знания об особенностях возрастного развития обучающихся для планирования учебно-воспитательной работы [4]. **Владеть:** готовностью выстраивать личную траекторию развития обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями.	1. Оформить отчетную документацию в соответствии с требованиями и сдать в установленные сроки. 2. На итоговой конференции выступить с презентацией по практике.

Институт математики и информатики предлагает студентам 2 курса пройти вожатскую практику, как в школах, так и в разных образовательных учреждениях (например, при центрах дополнительного образования; при Дворцах детства, на базе «Малой компьютерной академии» и т.п.).

Летняя школа «IT и робототехники» – это лагерь дневного пребывания, на базе «Малой компьютерной академии» (в дальнейшем МКА) при ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова». Производственная вожатская практика проходила с 13 июня по 24 июня 2022 года. Специфика данного лагеря – это его образовательная деятельность, направленная на расширение знаний воспитанников в определенной области. Помимо

образовательных услуг, как и во всех детских лагерях, проводятся развлекательные мероприятия, игры, психологические тренинги (на сплочение, на развитие коммуникативных навыков, по запросу и др.).

«Малая компьютерная академия» является структурным подразделением дополнительного образования ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (создана в июне 2011 года) [3].

Цели МКА:

– привлечение внимания талантливой молодежи к сфере высоких технологий;

– помощь учащимся общеобразовательных школ и студентам учреждений профессионального образования в освоении современных информационных и коммуникационных технологий.

Задачи МКА:

– профориентационная работа с учащимися школ и студентами;

– повышение уровня компетентности учащихся и студентов в области ИКТ;

– организация участия молодежи в учебно-исследовательской и проектной деятельности в области ИКТ и робототехники;

– разработка учебно-методического обеспечения дополнительного образования по ИКТ и образовательной робототехнике [3].

Исходя из вышеизложенных целей и задач, в функции «Малой компьютерной академии» входит организация досуга детей, обучение их программированию, робототехнике. Каждый год МКА организует курсы по робототехнике во время каникул школьников и во время учебы, как кружок. Проводятся зимние и летние школы «IT и робототехники». Необходимо отметить, что в Малой компьютерной академии обучают студентов «Института математики и информатики» с целью подготовки их как будущих руководителей кружков по робототехнике. Также академия занимается организацией обучающих и методических семинаров, научно-практических конференций, курсов повышения квалификации для действующих педагогов по «IT и робототехнике». МКА ежегодно проводит республиканские соревнования, творческие конкурсы по «IT и робототехнике». Обучают детей в МКА опытные преподаватели и студенты СВФУ ИМИ.

Условия организации учебно-воспитательного процесса в МКА соответствуют высоким стандартам оснащенности, так как все аудитории оснащены компьютерами, проекторами. Для каждого ребенка имеется отдельный компьютер. Учебные классы просторные, большие. В каждом компьютере имеются необходимые программы и доступ к быстрому интернету.

Распорядок летней школы «IT и робототехники»:

10.00 – 12.00 занятия;

12.00 – 13.00 групповая проектная деятельность (выбор темы для своего проекта, составление презентации);

13.00 – 13.30 обед;

13.30 – 14.30 организация досуга воспитанников (подвижные игры и др);

14.30 – 16:30 занятие по робототехнике и Scratch;

16:30 – 18:00 организация досуга воспитанников (тематические мероприятия в игровой форме, экскурсии, спортивные игры и др.).

Занятия по Scratch вели студенты «Института математики и информатики» в паре. Scratch – это блочный визуальный язык программирования и веб-сайт, ориентированный в первую очередь на детей от 8 до 16 лет в качестве образовательного инструмента для кодирования. пользователи сайта могут создавать проекты в интернете с помощью блочного интерфейса [2]. Первое занятие для воспитанников лагеря было ознакомительным. Ребята познакомились с тем, что собой представляет Scratch, его интерфейсом, скриптами, блоками. Вместе выполняли несложные мини-проекты, например, «заставить кота или собаку бегать». Далее ребятам были даны задания на освоение темы и подкрепления изученного.

По робототехнике занятия вел старший преподаватель СВФУ Ситников С.И. Студенты-вожатые ассистировали ему в организации занятий, также могли сопровождать индивидуально тех, кто испытывал затруднение в освоении учебного материала. Первое занятие было ознакомительным.

Второе занятие по Scratch (первая часть) было по «перу», то есть разбор функции «перо». С помощью функции «перо» можно рисовать, но самое важное – это верно написанная программа. Обучающимся были даны задания: «нарисовать светофор», «нарисовать кружочки» и т.п. Данная тема вызвала трудности при понимании материала у обучающихся, так как писать программу для «пера» было трудно, нужен кропотливый просчет.

Второе занятие по робототехнике (2 часть) было посвящено сборке робота. Педагог сначала рассказывал про структуру робота, как нужно его собирать. Первоначально педагогом была продемонстрирована сборка робота, а затем обучающимся предложили по аналогии самим собрать робота. Это задание вызвало живой интерес и эмоциональный отклик – детям очень понравился процесс сборки робота, каждый находил детали для него и думал, как их соединить между собою.

Третье занятие по Scratch (1 часть) было посвящено теме «Циклы». Без циклов в программировании не обойтись. Сначала ребятам прочитали мини-лекцию о том, как работать с циклами, про виды циклов. Далее все вместе выполняли задания, такие как на расчет скорости, выдача загаданного числа. Потом обучающимся были даны задания на самостоятельное решение, например, «переделайте скрипт про угадывание числа так, чтобы компьютер загадывал число от 1 до 100». Если вводится число больше загаданного, то программа должна подать знак, что «слишком много». Если вводится число, меньше загаданного, то программа дает знать, что «слишком мало». С помощью циклов дети смогли создавать более сложные программы и их проекты стали намного интереснее.

Третье занятие по робототехнике (2 часть) было на написание программы. На втором занятии обучающиеся собрали роботы, теперь они должны были запрограммировать своего робота на какое-то действие, например, на ходьбу, на создание круга вокруг себя и т.д.

Четвертое занятие по Scratch (1 часть) было на тему «Операторы и сенсоры». На этом занятии дети научились округлять число, находить модуль числа, объединять несколько слов в одно слово, находить длину строки, также находить какие-нибудь символы, буквы в одной строке. Далее ребятам были даны задания решать различные действия, создать игру «кот и мышь». В этой игре кот должен поймать мышь и сказать «я поймал мышь». Также были задания на смены погоды, приседающая балерина. Это занятие нашло эмоциональный отклик у детей, так как они создавали мини-игры, что очень увлекательно и занимательно и, конечно, познавательно.

Четвертое занятие по робототехнике (2 часть) было на тему «Датчики касания». Ребята учились устанавливать для своих роботов датчики касания. Робот с помощью датчиков касания мог реагировать, отходя назад и меняя свое направление.

Пятое занятие по Scratch (1 часть) было на тему «Переменные». В Scratch переменные используются для хранения и чтения различных значений при создании скриптов. Переменные нужны для создания игр, сложных программ. Ребята вместе с педагогами создали мини-игру, в которой на экране в произвольный момент времени появляются спрайты (это пингвины). Игроку необходимо быстро нажимать на них, чтобы набрать как можно больше очков. При нажатии на спрайт

он будет исчезать на некоторое время, а потом снова появляться. Количество попаданий в спрайт считает переменная-счетчик.

Пятое занятие по робототехнике (2 часть) было продолжением предыдущей темы про датчики касания. Педагогом были подготовлены различные задания по теме. Каждый раз нужно было менять код программы, для того чтобы правильно выполнить задание. У каждого робота датчики касания находились в разных местах, поэтому у каждого обучающегося код программы был индивидуальным.

Шестое занятие по Scratch (1 часть) было практическим – продолжение темы «Переменные»: необходимо было самим создать мини-игру по подобию игры с пингвинами. Дети создали различные игры, и все справились с заданием.

Шестое занятие по робототехнике (2 часть) было на тему «Дроны». Дроны позволяют контролировать территории, обеспечивают безопасность, полезны на труднодоступной местности. Позволяют проводить съемку сверху. Первое занятие по теме было традиционно теоретическим. Дети узнали про дроны, что они из себя представляют, как ими управлять, как их создавать. Большинство детей не имели опыта управления дронами, поэтому им особенно было интересно.

Седьмое занятие по Scratch (1 часть) было на создание игры, то есть был объявлен конкурс «Создай игру на Scratch». Обучающиеся должны были создать игру благодаря знаниям, которые они получили в летней школе. Воспитанники работали индивидуально. Так как создание игры очень времязатратно, то было решено, что данный конкурс будет длиться в течении двух занятий. При возникновении вопросов или трудностей в создании программы, ребята могли обратиться к сопровождающим занятия студентам-вожатым.

Седьмое занятие по робототехнике (2 часть) тема также касалась дронов. На практическом занятии дети сами управляли дронами. Педагогом каждому ребенку был выдан дрон. Благодаря теоретическим знаниям, которые воспитанники летнего лагеря освоили на предыдущем занятии, смогли управлять дронами. Запускали дроны вверх, вниз, по кругу. Многие подчеркнули, что достаточно сложно управлять дронами.

Восьмое занятие по Scratch (1 часть) было по теме «Создание игры». Обучающиеся создали игры в догонялки, лабиринт, приключенческие игры. Эксперты, просмотрев работы детей, выставили соответствующие баллы и назначили призовые места. Детям понравилось участвовать в таком конкурсе, так как у каждого ребенка была индивидуальная, творческая, интересная игра.

Восьмое занятие по робототехнике (2 часть) включало в себя творческое занятие, то есть с помощью конструктора ребята могли сделать что угодно. Например, слона, собаку или кота. Также дети сами программировали своих роботов. Кто-то сумел запрограммировать так, чтобы слон ходил, двигал своим хоботом.

Таким образом, в летней школе было проведено всего 16 занятий по программированию и робототехнике при ассистировании студентов-вожатых. Все воспитанники получили по окончании школы сертификаты о прохождении курса Scratch.

Также необходимо отметить проектную деятельность, которой обучающиеся в парах занимались каждый день в течение 1 часа. Регламент был таким: выбор темы по интересам, сбор необходимой информации, ее обработка, создание презентации с использованием таких программ как PowerPoint, Canva, Google слайды.

Ребята создали проекты по таким темам: «Наше будущее», «ТОП-10 игр в Play Market», «Старая и новая версия игры Spaceward», «Мои любимые герои и фильмы Марвел», «Обзор на игру Among us», «Освоение космоса». Каждая пара выступала перед экспертами. Эксперты отметили интересные проекты и качество выполненных работ.

В летней школе «IT и робототехники» акцент был сделан на программировании Scratch, так как развиваются не только логические навыки у детей, но и творческие. Данная среда программирования дает наглядное понятие из чего состоит программа, как писать программу для игр, как соединить между собою две разные скрипты и т.д.

Для организации досуга детей студентами-вожатыми были проведены различные подвижные игры, спортивные игры, так как дети долгое время находились в статичном состоянии при обучении робототехнике, а для детского организма это огромная нагрузка.

Профориентационная работа была организована в виде экскурсии по университетскому кампусу. Ребята посетили пространство коллективной работы «Точка кипения» СВФУ имени М.К. Аммосова. Для них мини-экскурсию провела программный директор Афанасьева Е.Л. Она рассказала про историю создания «Точки кипения». Чем занимается данная организация, в каких направлениях работает и т.д.

Далее вниманию ребят был представлен ботанический сад – научное подразделение СВФУ имени М.К. Аммосова, который был основан в 2001 году. Он входит в состав Совета ботанических садов Сибири, Совета ботанических садов России, Международного Совета ботанических садов по охране растений. Экскурсия продолжилась по КФЕН (корпус факультетов естественных наук). Ребятам показали учебные аудитории, лаборатории, компьютерные залы, спортивный зал и др. Далее посетили КТФ (корпус технических факультетов). Была представлена информация про учебные подразделения, специальности, профили и необходимые экзамены (ЕГЭ) для поступления в университет. Затем посетили ГУК (главный учебный корпус), УЛК (учебно-лабораторный корпус), стадион «Юность», бассейн «Долгун».

По итогам обучения в летней школе была проведена «IT эстафета». Ребята поделились на две команды. Первый тур представлял из себя разгадывание ребусов про части компьютера. Ребусы были средней сложности, так как некоторые слова не употребляются сейчас, такие как винчестер, поэтому было невозможно быстро угадать на ходу. Второй тур был на составление новых слов с тематикой информатика из слова компьютер. Третий тур – сборка робота на скорость.

Так как в летнюю школу прошли дети из разных школ, улусов, сначала студентами-вожатыми были проведены игры на знакомства, такие как, «Мое имя», «Снежный ком», «Комплимент», построение по одинаковым признакам. Также были игры по станциям, где на каждой станции было особое задание, которое должны выполнить все участники команды. Таким образом, адаптацию воспитанники лагеря прошли быстро. Атмосфера в лагере была дружеская, легкая, приятная.

Выводы. Таким образом, каждый студент, прошедший практику в летней школе получил бесценный опыт в работе с детьми школьного возраста, как в организации их досуга, так и по преподаванию программирования и робототехники, что составляет часть профессиональных компетенций, которые необходимо освоить.

Литература:

1. Агаджанова, А.А. Педагогическая вожатская практика: опыт студентов МПГУ: методическое пособие / А.А. Агаджанова, А.В. Башарина, С.С. Беленко [и др.]; под редакцией Н.Ю. Лесконог, Л.Ф. Шаламовой. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2020. – 176 с. – ISBN 978-5-4263-0959-3. – Текст: электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART: [сайт]. – URL: https://www.iprbookshop.ru/105920.html

2. Википедия: свободная энциклопедия: сайт. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Scratch_(programming_language)

3. Малая компьютерная академия СВФУ: URL: https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/instituty/imi/small-academy-courses-lectures/?ysclid=la0h91ddky400222995 (s-vfu.ru)

4. Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова: сайт. – 2011. – URL: https://s-vfu.antiplagiat.ru/report/source/350?v=1&source=64

УДК 378.14

старший преподаватель Андросова Мария Ивановна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
студент Агеева Виктория Тимуровна
Институт математики и информатики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ

Аннотация. В статье представлены данные опроса студентов Института математики и информатики ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» по отношению к организации дистанционного обучения в период пандемии, связанной с новой коронавирусной инфекцией (COVID-19). Дано описание организации дистанционного обучения в вузе в целом. В тексте представлены онлайн-ресурсы для обучения студентов в дистанционном формате, а также выводы по результатам опроса.

Ключевые слова: дистанционное обучение, традиционное обучение, студенты, онлайн ресурсы, смешанное обучение, гибридная форма организации обучения.

Annotation. The article presents data from a survey of students of the Institute of Mathematics and Computer Science of the Northeastern Federal University named after M.K. Ammosov in relation to the organization of distance learning during the pandemic associated with a new coronavirus infection (COVID-19). The description of the organization of distance learning at the university as a whole is given. The text presents online resources for teaching students in a distance format, as well as conclusions from the survey results.

Key words: distance learning, traditional learning, students, online resources, blended learning, hybrid form of learning organization.

Введение. 2020 год привнес много новых изменений в отечественную систему образования в связи с новой коронавирусной инфекцией (COVID-19). В информации от пресс-службы министерства науки и высшего образования РФ сообщалось о подписании приказа для вузов следующего содержания: «В целях защиты здоровья обучающихся, работников образовательных и научных организаций, в связи с неблагополучной ситуацией по новой коронавирусной инфекции (COVID-19) министр науки и высшего образования РФ Фальков В.Н. подписал приказ, в котором рекомендуется, начиная с 16 марта 2020 года, организовать обучение студентов вне места нахождения вузов, в том числе обеспечить освоение ими образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» [3].

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим происхождение термина «дистанционное обучение». Под дистанционным обучением понимают взаимодействие обучающегося и обучающего между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами интернет технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность [2].

Преимуществами дистанционного образования являются себестоимость дистанционной формы обучения. Так как дистанционное образование стоит намного дешевле, чем традиционное. Сокращение времени на обучение (сбор, время в пути); дистанционное обучение может носить индивидуальный характер, а, следовательно, предоставлять возможность более эффективно настроить процесс обучения, давая возможность обучающемуся самому себе подобрать удобные время и темп обучения; повысить качество обучения за счет применения современных средств, объемных электронных библиотек и т.д.; такой формат обучения чрезвычайно удобен людям с ограниченными физическими возможностями [1].

При дистанционном обучении студенты обучались с помощью таких онлайн-платформ, как «zoom», «meta google», «moodle». Для дистанционной оценки знаний студентов, проставления баллов БРС, текущего и итогового контроля преподавателям Института математики и информатики была предложена система «contest».

Для организации всего учебного процесса университет активно использовал сервис «moodle». В данный сервис были внесены все учебные подразделения, группы. От каждого студента требовалась обязательная регистрация в системе «moodle». Для каждой группы все дисциплины и практики были внесены в «moodle». Страница каждой дисциплины состоит из нескольких блоков (нормативный, теоретический, практический, диагностический, методический), которые должны быть наполнены материалом:

– «нормативный блок» включал в себя рабочую учебную программу (РУП) по дисциплине, календарно-тематический план занятий;

– «теоретический блок» содержал учебную и методическую литературу по дисциплине, а также лекционный материал, к каждой теме;

– «практический блок» состоит из заданий для семинарских, практических, лабораторных занятий; темы рефератов, эссе, курсовых; зачетные и экзаменационные вопросы; список рекомендуемой литературы;

– «диагностический модуль» включает в себя тесты по каждой теме, итоговый тест; задания для контрольных работ;

– «методический блок» содержит методические рекомендации для студентов по освоению дисциплины (к эссе, реферату, докладу, презентации, к выполнению СРС в целом).

По любой дисциплине студент мог нажать строку с ее наименованием найти необходимое задание, лекцию и выполнить СРС по пройденной теме. В этой системе удобные редакторы для создания курсов, присутствует обратная связь (то есть преподаватель может поставить оценку и прокомментировать выполненные задания). Преимущества данной системы состоят в том, что это бесплатное программное обеспечение.

Онлайн-платформа «zoom» стала очень популярной во время пандемии. Преимущества данной платформы в том, что можно провести качественное, дистанционное занятие. Присутствует демонстрация экрана, качественный звук и видео, есть специальная доска, на которой можно показывать примеры и т.д. Онлайн-платформа «zoom» подходит не только для проведения занятий, но и для мероприятий разной направленности. Из недостатков можно выделить , что бесплатная конференция длится только 40 минут, а для более длительной продолжительности конференции необходимо приобрести платную версию.

Платформа «meta google» является бесконечной конференцией, то есть нету ограничения времени, как у «zoom». Также присутствует демонстрация экрана, доска сообщений. Качественное видео и звук. Из минусов при демонстрации экрана не

показываются видео других участников. То есть если преподаватель включит демонстрацию экрана, то не сможет работать с аудиторией, так как он не сможет увидеть лица студентов.

Благодаря системе «contest» студенты могут отслеживать свою успеваемость по той или иной дисциплине. Преподаватели выставляют баллы в систему, а студентам видно, сколько баллов набрано. То есть данная система является онлайн журналом. «Contest» показал себя удобной и полезной системой во время дистанционного обучения.

До пандемии дистанционное обучение тоже присутствовало, но частично. Было много онлайн-школ, которые предлагали репетиторские услуги или даже образовательную деятельность, но большой популярностью они не пользовались, так как не у всех есть хороший интернет, техническая оснащенность, компьютерная грамотность. А в связи с пандемией многое изменилось и дистанционное обучение стало частью нашей повседневной жизни.

Для того чтобы узнать насколько удовлетворены дистанционным обучением студенты Института математики и информатики ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» был проведен опрос. В этом опросе приняло участие 50 студентов – бакалавров и магистрантов. Одной из задач данного анкетирования – это выявление отношения студентов к дистанционному обучению. К тому же, данный опрос помог узнать, с какими сложностями столкнулись студенты во время дистанционного обучения.

Начнем с того, что студенты, обучающиеся по направлениям 44.03.01 «Педагогическое образование» – профиль «Математика», 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) – профиль «Информатика и математика» и 44.04.01 «Педагогическое образование» – профиль «Инновационные процессы и технологии в обучении математике», утверждают, что дистанционное обучение осложняет учебный процесс тем, что многие практические и лабораторные работы удобнее проводить в традиционном формате, так как многие задачи нелегко показать, объяснить дистанционно.

На вопрос: «Удовлетворены ли вы организацией дистанционного обучения в нашем вузе?» ответы были следующие:

– «полностью удовлетворены» – 48%;

– «скорее удовлетворены, чем не удовлетворены» – 48%;

– «не удовлетворены» – 4%.

Очевидно, что студенты в большинстве своем удовлетворены организацией дистанционного обучения в своем вузе.

На вопрос: «Оцените уровень преподавания в дистанционном формате» ответили следующим образом:

– «высокий» – 48%;

– «средний» – 50;

– «низкий» – 2%.

Это объясняется тем, что преподаватели студентов профилей 44.03.01 «Математика», 44.03.05 «Математика и информатика», 44.04.01 «Инновационные процессы и технологии в обучении математике» используют удобные информационные технологии, программы, которые облегчают усвоение сложных тем.

Особый интерес вызывает анализ изменений учебной нагрузки на преподавателей и студентов в связи с переходом на дистанционную форму обучения. На вопрос: «Увеличилась ли учебная нагрузка при переходе на дистанционную форму обучения?» студенты ответили следующим образом:

– «да» – 50%;

– «нет» – 50%.

Опрос показал, что половина опрошенных студентов считают, что дистанционное образование не повлияло на объем учебной нагрузки в процессе обучения. Другая половина отметила, что произошло значительное увеличение учебной нагрузки. Это можно объяснить тем, что в дистанционном формате сложно проводить практические, лабораторные занятия. Поэтому многие задания приходится делать самостоятельно, на что уходит больше времени, чем при традиционном обучении.

Содержание следующего вопроса: «При изучении каких дисциплин посредством дистанционного обучения вы испытываете трудности? (поясните ваш ответ)» и те, кто испытывал трудности (76%) представили следующие ответы:

– «Программирование»;

– «Математический анализ»;

– «Физика»;

– «Информатика»;

– «Дифференциальные уравнения»;

– «Алгебра»;

– «Геометрия»;

– «Числовые системы»;

– «Информационный менеджмент»;

– «Физическая культура»;

– дисциплины гуманитарного цикла;

– большинство профильных предметов.

В пояснениях студенты отметили, что в целом трудность в восприятии учебного материала встречаются в дисциплинах, где требуется много практики. К тому же некоторые отметили, что при дистанционном обучении самое сложное – это самодисциплина: «не у всех есть постоянное рабочее место в доме из-за тесноты и приходится менять локацию, что отвлекает», «много отвлекающих факторов дома»; «Интернет не стабильный, поэтому пробелы могут быть»; «в некоторых селах улусов отмечают частое отключение электроэнергии, что приводит к пропускам занятий» и др.

Также в противовес был задан вопрос: «Какие дисциплины стало легче изучать при переходе на дистанционный формат обучения?» И были получены такие ответы:

– теоретические дисциплины;

– гуманитарные дисциплины («Психология», «Право», «Английский язык»);

– «Информационная безопасность»;

– «Теория вероятностей»;

– никаких изменений в восприятии учебного материала;

– все.

Следующий вопрос: «Для каких видов занятий удобно применять дистанционное обучение?» (возможно несколько ответов). Мнения студентов разделились таким образом:

– лекционные занятия – 98% (из общего числа респондентов);

– семинарские занятия – 50% (из общего числа респондентов);

– практические занятия – 34% (из общего числа респондентов);

– лабораторные занятия – 20% (из общего числа респондентов).

По мнению студентов, дистанционное обучение лучше всего подходит для лекционных и семинарских занятий. А на практических и лабораторных занятиях лучше подойдет традиционное обучение.

В опросе мы также задали вопрос: «Как вы думаете, для какой формы обучения наиболее подходит дистанционный формат получения образования?». Мнения студентов, принявших участие в опросе, следующие:

– бакалаврам, магистрантам и аспирантам заочной формы обучения – 42%;

– бакалаврам, магистрантам и аспирантам очной формы обучения – 36%;

– слушателям курсов повышения квалификации – 22%.

На вопрос: «Какой формат обучения вы считаете самым эффективным?» Будущие математики и программисты ответили следующее:

– «очное обучение» – 6%;

– «дистанционное обучение» – 22%;

– «смешанный (гибридный) формат обучения» – 72%.

Студенты в большинстве своем (72%) посчитали, что в их направлении эффективным является смешанный (гибридный) формат обучения с применением цифровых технологий.

Дистанционное обучение стало отличным выходом для организации образовательного процесса вуза в период пандемии. Но важно помнить, что возможности цифровизированного дистанционного обучения ограничены, так как ничто не заменит живое общение, живое обучение, а тем более при подготовке будущих педагогов. По мнению студентов практические и лабораторные занятия, семинары, должны проходить в традиционной форме обучения.

В дальнейшем дистанционное обучение можно использовать при проведении потоковых лекций (экономия аудиторного фонда), при повышении квалификации (очень важно для нашей республики, так как перелет из районов Крайнего Севера в столицу, ради прохождения курсов повышения квалификации дороже, чем рейсы по стране в целом, т.е. экономически выгодно для удаленных районов) и т.д.

Выводы. Таким образом, студенты Института математики и информатики удовлетворены организацией дистанционного обучения. А в современных реалиях, когда вузы приступили к очной форме обучения, то студенты предлагают гибридный формат, при котором лекционные занятия можно оставить онлайн, а другие виды работ студентов в традиционной форме.

Литература:

1. Артюхов, А.А. Некоторые аспекты теории и практики организации «дистанционного обучения» при изучении географии в основной школе / А.А. Артюхов // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – Выпуск 5. – С. 51-53

2. Приказ Министерства образования и науки Республики Саха (Якутия) от 2 апреля 2020 г. N 01-03/166 «Об утверждении методических рекомендаций «Организация системы дистанционного образования в общеобразовательных организациях Республики Саха (Якутия). Часть II». – http://ivo.garant.ru/#/document/73841520/paragraph/1:0

3. Мильченко, А. Наука против вируса: студентов переводят на онлайн-обучение. – https://www.gazeta.ru/social/2020/03/15/13006021.shtml

Педагогика

УДК 373.24

кандидат биологических наук Анохина Ася Сергеевна
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);
кандидат психологических наук Лаптева Юлия Александровна
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

СОПРОВОЖДЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ ДЕТСКОГО САДА

Аннотация. В статье актуализируется проблема психолого-педагогического сопровождения эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивного образовательного процесса. Обеспечение равных возможностей развития, воспитания и обучения детей в инклюзивной группе требует организации сопровождающей деятельности, в том числе, для решения задач эмоционального развития. Эмоциональное неблагополучие и несформированность возрастных показателей эмоциональных новообразований наблюдается при любом варианте дизонтогенеза. Общие черты эмоционального развития отражают содержание возрастных характеристик становления эмоциональных новообразований в старшем дошкольном возрасте, а специфические черты отражают особенности психологической структуры конкретного типа развития. Отмечается, что современная ситуация развития дошкольников далеко не всегда способствует удовлетворению потребностей ребенка в эмоциональном переживании. В инклюзивный процесс чаще всего вовлечены дети с речевыми нарушениями, расстройством аутистического спектра, синдромом Дауна, задержкой психического развития. Организация сопровождения в условиях инклюзивной группы создает необходимость ориентироваться на закономерности возрастного развития, специфику нарушений, психофизиологические возможности и социальные навыки детей. Инклюзивный процесс требует особого подхода к вопросам создания образовательной среды, обеспечивающей эмоциональный комфорт каждому воспитаннику, с учетом специфики эмоционального развития детей с ОВЗ. Авторы представляют анализ условий организации сопровождения с учетом пяти векторов взаимодействия «ребенок – среда», «ребенок – педагоги», «ребенок – сверстники», «ребенок – родители», «ребенок – его внутренний мир». Делают вывод о том, что реализация сопровождения эмоционального развития детей в инклюзивной группе невозможна без взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: эмоциональное развитие, эмоциональная сфера детей, условия эмоционального развития, инклюзивная группа, сопровождение дошкольников, синдром Дауна, детский аутизм, задержка психического развития.

Annotation. The article actualizes the problem of psychological and pedagogical support of the emotional development of children of senior preschool age in an inclusive educational process. Ensuring equal opportunities for the development, upbringing and education of children in an inclusive group requires the organization of accompanying activities, including for solving the problems of emotional development. Emotional distress and unformed age indicators of emotional new formations are observed in any variant of dysontogenesis. The general features of emotional development reflect the content of the age-related characteristics of the formation of emotional new formations in senior preschool age, and the specific features reflect the features of the psychological

structure of a particular type of development. It is noted that the current situation in the development of preschoolers does not always contribute to the satisfaction of the child's needs for emotional experience. The inclusive process most often involves children with speech disorders, autism spectrum disorder, Down syndrome, and mental retardation. The organization of support in an inclusive group creates the need to focus on the patterns of age development, the specifics of disorders, the psychophysiological capabilities and social skills of children. An inclusive process requires a special approach to creating an educational milieu that provides emotional comfort for each pupil, taking into account the specifics of the emotional development of children with disabilities. The authors present an analysis of the conditions for organizing psychological and pedagogical support, taking into account the five vectors of interaction "child – environment", "child – teachers", "child – peers", "child – parents", "child – his inner world". They conclude that the implementation of support for the emotional development of children in an inclusive group is impossible without the organized interaction of all subjects of the educational process.

Key words: emotional development, emotional sphere of children, conditions of emotional development, inclusive group, support of preschoolers, Down syndrome, childhood autism, mental retardation.

Введение. Реализация задач эмоционального развития детей 5-7 лет с особыми образовательными потребностями вызывает определенные сложности, обусловленные своеобразием их психофизиологического развития и особенностями организации деятельности детей в рамках инклюзивной группы детского сада. Психолого-педагогическое сопровождение эмоционального развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в инклюзивной группе детского сада требует определения условий организации и проектирования содержания коррекционно-развивающих мероприятий, обеспечивающих равные возможности развития, воспитания и обучения детей.

В настоящее время отсутствие полной информации о численности детей с ОВЗ в России связано с тем, что в статистических отчетах представлены данные лишь о детях, включенных в образовательный процесс. При этом инклюзивная практика в дошкольных образовательных организациях осуществляется в группах компенсирующей и комбинированной направленности, часто через включение детей разных нозологических категорий в группу типично развивающихся сверстников [2].

Опыт практической деятельности в инклюзивных группах детского сада позволяет утверждать, что социальная ситуация развития дошкольников далеко не всегда обеспечивает удовлетворение потребностей ребенка в эмоциональном переживании. Вместе с этим становление новообразований в эмоциональной сфере дошкольников при нормальном и нарушенном типе развития характеризуются как общими, так и специфическими чертами, отражающими особенности психологической структуры конкретного типа развития. Однако у педагогов наблюдается системное непонимание механизмов и закономерностей появления эмоциональных новообразований в детском возрасте, возникают сложности при определении их специфики у детей с ОВЗ. Осмысление задач эмоционального развития дошкольников, включенных в содержание каждой из пяти образовательных областей федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, приводит к пониманию детерминированности процесса эмоционального развития условиями воспитания и обучения, созданными в инклюзивной группы детского сада.

Цель статьи: определение условий организации сопровождения эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями в инклюзивной группе.

Изложение основного материала статьи. Реализация инклюзивных форм воспитания и обучения осуществляется в отношении широкого круга детей с ОВЗ, но наиболее активно в группы со здоровыми сверстниками включаются дошкольники с речевыми нарушениями, в том числе с тяжелыми нарушениями речи. Опыт кафедры дошкольной и специальной педагогики и психологии показывает, что в Кузбассе кроме детей с речевыми патологиями в инклюзивный процесс вовлечены следующие категории «особых» детей: дети с расстройством аутистического спектра (РАС), с синдромом Дауна, детским церебральным параличом, нарушениями зрения, слуха, задержкой психического развития. Чаще всего это дети старшего дошкольного возраста.

В научных исследованиях в области специальной психологии и педагогики описаны общие и наиболее распространенные характеристики новообразований эмоциональной сферы детей при искаженном, задержанном, дисгармоничном типах развития. Утверждается, что при организации работы с детьми с особыми образовательными потребностями необходимо ориентироваться на специфику нарушений, психофизиологические возможности, индивидуально-типологические особенности и социальные навыки детей. Эмоциональное неблагополучие и несформированность возрастных показателей эмоционального развития у дошкольников в той или иной степени наблюдается при любом варианте дизонтогенеза.

В дошкольном детстве общение со сверстниками всегда эмоционально заряжено и окрашено. В старшем дошкольном возрасте наиболее интенсивно изменения обнаруживают себя в рамках совершенствования эмоциональной экспрессии, эмоциональной регуляции поведения и социальных эмоций. Новообразованиями эмоциональной сферы становятся способность к восприятию экспрессивных признаков и идентификация их значения в контексте определенных эмоциональных модальностей; эмпатия; способность к эмоциональному предвосхищению. Эти новообразования составляют основу социально-эмоциональной компетентности дошкольников [4].

Показателями эмоционального развития, составляющими основу социально-эмоциональной компетентности детей, считаем: распознавание эмоций разной модальности (в том числе, сложных: гордость, смущение, вина, сопереживание), регулирование эмоциональных проявлений социально приемлемым способом или модулирование эмоциональной реактивности в течение дня, использование эффективных копинг-стратегий в контексте взаимодействия со сверстниками (предотвращение ссор, конфликтов). Становление названных показателей напрямую зависит от умения анализировать собственный и чужой эмоциональный опыт. К концу дошкольного возраста дети хорошо понимают причинно-следственные связи между ситуациями, вызывающими эмоции, проявлениями эмоций и последствиями их выражения в определенных условиях. Дети осознают, что существуют двусмысленные ситуации, в которых у других детей может быть иное мнение и эмоциональные реакции, активно используют юмор.

Социально-эмоциональная компетентность проявляется в стремлении к сотрудничеству с другими и взаимопомощи, которые являются важным источником помощи и безопасности в течение дня. Научиться реагировать социально приемлемым образом в ситуации является ключевой задачей развития дошкольников, что особо значимо в условиях инклюзивной группы.

Вместе с этим становление названных показателей эмоциональных новообразований при нарушенном типе развития содержательно характеризуется специфическими чертами, отражающими особенности психологической структуры конкретного типа развития. Н.В. Капитоненко по итогам экспериментального исследования приходит к выводу, что специфика новообразований эмоциональной сферы у детей с разным типом дизонтогенеза сопряжена с повышенным уровнем эмоционального неблагополучия в виде устойчивых форм негативного эмоционального реагирования и трудностей эмоциональной регуляции значимой деятельности [3].

Так, для детей с РАС социальное взаимодействие представляет серьезную проблему, связанную с ограничением проявления познавательной активности, отсутствием социальной инициативы в общении, наличием ритуального поведения и сенсоаффективной гиперчувствительности [7].

В инклюзивной группе сверстников у детей с РАС даже при наличии склонности к социальному взаимодействию фиксируется меньше взаимных дружеских отношений, они не занимают лидирующие позиции. Специфика восприятия, понимания и идентификации эмоций проявляет себя в:

– специфической задержке внимания и дифференциации лицевой экспрессии из-за дефицита обработки стимулов, связанных с эмоциями;

– низкой способности распознавать негативные эмоции («злость», «страх»), в сравнении с «счастливыми» эмоциями;

– лучше понимают базовые эмоции, чем неоднозначные («спокойствие», «удивление») и сложные социальные эмоции («вина», «гордость»).

Последние данные свидетельствуют о том, что поведенческие проблемы при РАС обусловливают трудности эмоциональной регуляции поведения и способности модулировать эмоциональные переживания. Демонстрируют низкую способность применять конструктивные или социально-приемлемые способы выражения эмоций в общении, часто используют защиту, возражения, плач, прибегают к стратегии избегания и выхода, показывают явные трудности саморегуляции (даже при отсутствии умственной отсталости). Редко применяют эмоциональные знания в различных социальных ситуациях, демонстрируют ограниченный, запрограммированный репертуар сложных эмоций, практически не принимают точку зрения других [7].

В последние десятилетия синдром Дауна привлекал внимание ученых, однако эмоциональное развитие оставалось недостаточно изученным. По мнению R. Pochon, Ch. Declercq, данная область исследования долгое время вызывала ограниченный интерес из-за стереотипа о высокой общительности людей с синдромом Дауна. такой стереотип часто побуждал исследователей набирать детей с синдромом Дауна в качестве контрольной группы. Их исследование показало, что дети от 3 до 8 лет испытывают трудности с распознаванием негативных базовых эмоций. Хорошо распознаваемыми модальностями являются грусть и радость, затем гнев и отвращение, далее удивление, затем страх [8].

При задержанном типе развития проявляется неспособность к волевому усилию, внушаемость, несамостоятельность, психомоторная расторможенность, крайняя импульсивность действий. Это и обусловливает специфику эмоциональных новообразований. Отмечаем, что при разных вариантах задержанного психического развития фиксируются разные особенности эмоциональной сферы детей. Так, в исследованиях Н.В. Капитоненко [3], В.А. Степановой [6] установлено, что дошкольники с ЗПР:

– успешно дифференцируют конкретные по своим проявлениям эмоции, но имеют бедность словаря эмоций, обусловленную недостаточностью средств обозначения эмоциональных состояний разных модальностей;

– лучше распознают эмоциональные состояния персонажей, в контексте чтения рассказов, чем свои собственные эмоции, но испытывают сложности при восприятии и опознании эмоций, изображённых на сюжетной картинке;

– имеют трудности эмоциональной регуляции поведения и деятельности, связанные с несформированностью эмоциональной децентрации;

– демонстрируют нарушения настроения (зависит от формы ЗПР), взрывчатость, аффективную лабильность.

Таким образом, вовлечение в инклюзивный процесс детей с разными вариантами развития требует особого подхода к вопросам создания образовательной среды, обеспечивающей эмоциональный комфорт каждому воспитаннику, с учетом специфики эмоционального развития детей с ОВЗ.

Реализация задач эмоционального развития в рамках инклюзивного образовательного процесса требует планирования психолого-педагогического сопровождения, направленного на создание условий в образовательной среде группы для оптимального решения проблем интеграции ребенка в социальную среду группы и предоставление помощи ребенку в обучении, развитии, самовыражении. С процессуальной стороны в рамках психолого-педагогического сопровождения осуществляется поддержка в преодолении возможных трудностей становления новообразований, обусловленных спецификой эмоционального развития различных категорий детей с ОВЗ.

Технология сопровождающей деятельности должна осуществляться в зоне ближайшего развития ребенка, в процессе его активного взаимодействия со взрослым, основанного на знаниях интересов и потребностей детей, закономерностях возрастного и индивидуального развития, специфики социальной ситуации развития, типологии отклоняющегося развития [5].

Целевым основанием сопровождения эмоционального развития старших дошкольников рассматриваем необходимость создания условий образовательной среды инклюзивной группы для оказания содействия детям в становлении эмоциональных новообразований в соответствии с их возрастными и индивидуальными возможностями.

Т.В. Гребенщикова считает, что сопровождение в группе детского сада организуется с учетом следующих векторов взаимодействия: «ребенок – среда», «ребенок – педагоги», «ребенок – сверстники», «ребенок – родители», «ребенок – его внутренний мир» [1].

Работа по созданию условий в рамках «ребенок – образовательная среда» предполагает организацию и постоянное обогащение предметно-пространственной развивающей среды, потенциально обеспечивающей общение и совместную деятельность детей. Комфортная и безопасная среда обеспечивает в числе прочего возможность уединения. В группе создаются пространства для проживания эмоциональных переживаний, например: «Я – пространство», символом территории служат личные и индивидуальные игрушки, книги, кабинки для вещей; «Уголок уединения» как место безопасности, расслабления; «Уголок гнева», для реализации приемлемых форм освобождения от гнева; «Уголок настроения» с визуализацией переживаемой эмоции.

Построение взаимодействия в системе «ребенок – педагог» предполагает комфортное непосредственное общение педагога с каждым воспитанником группы. Данное условие должно соблюдаться в рамках всех форм взаимодействия с детьми. Показателями его соблюдения считаем:

– понимание и принятие педагогом индивидуальных особенностей ребенка, построенных на доверительных отношениях и эмоциональных связях;

– обеспечение эмоциональной поддержки каждому ребенку в образовательном процессе;

– стабильный позитивный эмоциональный фон жизнедеятельности детей в детском саду.

Поведение педагога задает ребенку эталон его собственного будущего эмоционального поведения. С одной стороны, это требует от педагога усилий по обогащению своего эмоционального поведения, совершенствованию личных умений соблюдать культуру собственных эмоциональных реакций на вербальном и невербальном уровнях. С другой стороны, заставляет понимать эмоциональный настрой ребенка, давать характеристику эмоций ребенка, отмечать его достижения, предвосхищать эмоциональное поведение детей с учетом психологической структуры типа нарушенного развития. Поэтому актуализируется еще одно условие – необходимость повышать культуру эмоциональных проявлений и профессиональную

компетентность в области эмоционального развития дошкольников, в том числе, с ОВЗ, включенных в инклюзивный образовательный процесс группы. Показателями соблюдения условия рассматриваем мотивацию педагогов повышать свою эмоциональную культуру и компетентность в вопросах эмоционального развития детей.

Еще одним условием выделяем необходимость осуществлять учет индивидуальных достижений ребенка в процессе диагностической, коррекционно-развивающей деятельности. Реализация условия предполагает выделение возрастных показателей эмоциональных новообразований, определение оптимального диагностического инструментария, с учётом специфики типа развития, осуществление регулярной плановой диагностики.

Выделение отношений «ребенок – сверстник» обусловлено ролью сверстника в социальной ситуации развития старшего дошкольника. К числу задач сопровождения в инклюзивной группе относятся те, которые связаны с поддержанием желания взаимодействовать со сверстниками, имеющими различные возможности здоровья и особенные потребности. Вместе с этим в старшем дошкольном возрасте активно развиваются социальные эмоции, обеспечивающие способность детей к осознанной эмоциональной идентификации с другими, ориентацией на желание другого, закрепляются нравственные регуляторы поведения по отношению к себе, сверстнику, дети учатся выстраивать конструктивные отношения, разрешать конфликты, предвосхищать эмоциональные последствия своих действий. Это требует от педагога действий, направленных на поддержание позитивного микроклимата в группе и развитие межличностных отношений. Следует учить детей конструктивным способам альтернативного выражения негативных переживаний в эмоционально напряжённых ситуациях; отрабатывать с детьми умения предвосхищать эмоциональные последствия взаимодействия со сверстником, предотвращать ссоры и агрессию, формируя умения поднимать настроение себе и сверстнику, выражать дружескую поддержку.

Реализация направления «ребенок – родитель» исходит из положения о детерминированности эмоционального развития особенностями детско-родительских отношений. Психолого-педагогическое сопровождение предполагает вовлечение родителей в образовательный процесс в рамках организационно-методического направления, что требует осуществление их консультативной поддержки по вопросам эмоционального развития детей.

Организация деятельности в направлении «ребенок – его внутренний мир» требует планирование работы по обогащению эмоционального развития детей. Последовательность и содержание мероприятий должно разрабатываться в логике становления показателей новообразований эмоциональной сферы старших дошкольников, а именно: от овладения языком эмоций к обогащению и дифференциации опыта эмоциональных переживаний, далее к развитию социальных эмоций и овладению конструктивными способами эмоционального реагирования и саморегуляции эмоций. Такие задачи органично встраиваются в целостный педагогический процесс дошкольной образовательной организации и в содержание рабочей программы специалистов детского сада, обеспечивая становление социально-эмоциональной компетентности ребенка.

В настоящее время накоплен огромный арсенал форм и средств эмоционального развития детей дошкольного возраста, соответствующих возрасту детей и их потребностям, содержание которых качественно расширяется и углубляется по мере накопления его эмоционального опыта.

Выводы. Реализация деятельности по сопровождению эмоционального развития детей в инклюзивной группе невозможна без ключевого условия. Таким условием видим необходимость организованного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса: детей, вовлеченных в инклюзивных процесс, родителей, специалистов дошкольной образовательной организации (воспитатели, дефектолог, логопед, педагог-психолог, педагоги дополнительного образования), специалистов ППМС-центра.

Действия взрослых участников сопровождения требуют уточнения и согласования. Возникает необходимость построения организационно-содержательной модели, отработки механизмов взаимодействия воспитателя с другими специалистами и родителями детей по вопросам преодоления трудностей эмоционального развития детей с особыми образовательными потребностями.

Литература:

1. Гребенщикова, Т.В. Педагогическое сопровождение эмоционального благополучия ребенка в дошкольной образовательной организации / Т.В. Гребенщикова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 1. – С. 92-97
2. Зайкова, Р.В. Инклюзивный детский сад: особенности и возможности совместного воспитания детей / Р.В. Зайкова // Вестник педагогических инноваций. – 2014. – № 3(35). – С. 115-119
3. Капитоненко, Н.В. Сравнительное исследование эмоциональной сферы старших дошкольников с нарушениями развития: диссертация ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Капитоненко Наталья Владимировна. – Москва, 2009. – 206 с.
4. Лаптева, Ю.А. Развитие эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста / Ю.А. Лаптева // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2016. – №3. – С. 51-55
5. Лаптева, Ю.А. Модель психолого-педагогического сопровождения эмоционального развития детей в современном детском саду / Ю.А. Лаптева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2018. – № 9. – С. 57-63
6. Степанова, В.А. Проявления эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития в изобразительной деятельности : автореферат дис. ... канд. псих. наук: 19.00.13 / Степанова Вера Анатольевна. – Москва, 2004. – 22 с.
7. Jahromi, L.B. Associations between emotional competence and prosocial behaviors with peers among children with autism spectrum disorder / L.B Jahromi, K.S. Kirkman, M.A. Friedman // American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities. – 2021. – March 01; 126(2): 79-96.
8. Pochon, R. Emotion recognition by children with Down syndrome: a longitudinal study / R. Pochon, Ch. Declercq // American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities. – 2013. – December 38(4): 332-43

УДК 373.6

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Асхадуллина Наиля Нургаяновна
Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Талышева Ирина Анатольевна
Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования ценностных ориентаций и представлений о семье у обучающихся психолого-педагогических классов как одного из условий организованной системной поддержки старшеклассников в профессиональном самоопределении в пользу педагогической профессии. Обоснована необходимость создания психологической безопасности подростков в социуме, требующей концентрации усилий на проблематике семейного воспитания как основы развития ценностных ориентаций и представлений о семье у подростков. Проведен анализ психолого-педагогических работ, посвященных вопросам формирования ценностных ориентаций и представлений о семье у подростков, являющихся идеалом отношений подростка к семье как к высшей ценности для человека. Представлены результаты анкетирования обучающихся профильных психолого-педагогических классов, проведенного в целях определения уровня развития ценностных ориентаций и представлений о семье и роли родителей в формировании этих ценностей у подростков. Установлено, что семья оказывает большое влияние на личностное развитие наших респондентов и способствует формированию у них устойчивого интереса к психолого-педагогическим знаниям и предпочтениям в выборе профессии педагога. В отдельных случаях необходима работа с дистанцирующимися от родителей подростками со стороны педагогов образовательных учреждений.

Ключевые слова: семья, семейные ценности, ценностная ориентация, психолого-педагогические классы, деятельностный подход, психологическая безопасность подростков, личность, профориентация, профессиональный выбор.

Annotation. The article deals with the problem of formation of value orientations and ideas about family among students of psychological and pedagogical classes as one of the conditions of organized system support for high school students in their professional self-determination in favor of the teaching profession. The necessity of creating psychological safety for adolescents in the society, which requires a focus on the issues of family education as the basis for the development of value orientations and ideas about family among adolescents, has been substantiated. The analysis of psychological and pedagogical works devoted to the issues of formation of value orientations and ideas about family in adolescents, which are the ideal of the teenager's relationship to the family as the highest value for the person. The results of questioning the students of specialized psychological and pedagogical classes, conducted in order to determine the level of development of value orientations and ideas about family and the role of parents in the formation of these values in adolescents are presented. It was found that the family has a great influence on the personal development of our respondents and contributes to the formation of their sustainable interest in psychological and pedagogical knowledge and preferences in the choice of the profession of a teacher. In some cases it is necessary to work with adolescents distancing themselves from their parents by teachers of educational institutions.

Key words: family, family values, value orientation, psychological and pedagogical classes, activity approach, psychological safety of adolescents, personality, career guidance, professional choice.

Введение. В современную эпоху изменения социокультурной ситуации в российском обществе оказывают достаточно сильное влияние на формирование ценностных ориентаций подрастающего поколения. Очевидно, что смена социальных ориентиров приводит также и к переоценке подростками семейных ценностей. Педагогическое сообщество, обеспокоенное созданием психологической безопасности подростков в социуме, концентрирует свои усилия на проблематике семейного воспитания как основы развития у них ценностных ориентаций и представлений о семье.

Несомненно, фундаментальной основой в становлении личности подростка является семья. Отношение подростка к своей семье, к школе, к малой родине, к Отечеству – это звенья одной большой цепи формирования гражданского самосознания и самоидентификации личности.

Одной из приоритетных задач образования в настоящее время является формирование семейных ценностей у подростков на основе гармоничного сочетания духовно-нравственных ценностей.

В Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования нового поколения достижение личностных результатов при освоении программы общего образования предполагают организацию учебно-воспитательной деятельности «в соответствии с традиционными российскими социокультурными и духовно-нравственными ценностями» [4, С. 43]. Одними из условий «формирования внутренней позиции личности» выступают семейные ценности и «активное участие подростка в жизни семьи» [4, С. 43].

Обеспечение современной школой системного и гармоничного развития личности подростков осуществляется на основе концепции деятельностного подхода (К.А. Абульханова-Славская, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), что позволяет формировать интерес подростков к семье как социальному институту и принимать активное участие в ее жизнедеятельности. Исходя из теории деятельности А.Н. Леонтьева, всё психическое развитие личности обусловлено интериоризацией индивидом знаний и способов деятельности, общественного опыта, накопленных человечеством [2], т.е. происходит переход значений культуры во внутренний план личности.

Однако в реальности родители и педагоги выражают особую озабоченность по поводу снижения значимости семейных ценностей для подростков. Общеизвестный факт, что «подростковый возраст является наиболее благоприятным периодом для формирования ценностного отношения к семье, браку, который включает в себя определенные знания о семейных ценностях, заинтересованность в создании благополучных собственных семейных отношений» [1]. Соответственно, ключевой задачей для педагога становится воспитание отношения подростка к семье как к высшей ценности для человека [5].

Целью данной статьи является изучение ценностных ориентаций и представлений о семье у обучающихся психолого-педагогических классов Елабужского муниципального района Республики Татарстан для формирования у них профессиональных смыслов и построенных на их основе способов поведения в процессе педагогического взаимодействия субъектов образовательной среды.

Изложение основного материала статьи. В достижении поставленной цели исследования перед нами стояла задача определения уровня развития ценностных ориентаций и представлений о семье у обучающихся психолого-педагогических классов. Для этого нами была разработана анкета «Ценностные ориентации и представления о семье у 15-16 летних подростков». Опрос был анонимный, количество респондентов – 61 человек, из них 62,3% – юноши, 37,7% – девушки.

На вопрос, «какие ценности являются наиболее значимые для вас?», респонденты в порядке приоритета выделили 3 группы ценностей: интеллектуальные ценности – 68,9%; семейные ценности – 62,3%; социальные ценности – 59%. Это говорит нам о том, что интеллектуальные ценности для десятиклассников выходят на первое место в связи с определением подготовки к поступлению в вуз. Тем не менее, семейные ценности остаются значимыми для школьников психолого-педагогических классов.

Однако, на вопрос анкеты о смещении у современной молодежи нравственных ценностей от идеальных к материальным, значительная часть респондентов (67,2%) придерживается мнения, что материальные ценности доминируют над идеальными. Это указывает о насаждении социумом и средствами массовой информации подрастающему поколению идеи о «власти денег в мире».

При определении условий, оказывающих решающее воздействие на формирование семейных ценностей у молодежи, респондентам было предложено выбрать по значимости не более 3 категорий. Из предложенного списка десятиклассники указали следующие: 1 место – «семья, ближний круг» (88,5%); 2 место – «личность молодого человека» (57,4%); 3 место – «интернет-пространство» (54,1%). Полученные данные позволяют проследить звенья одной цепочки: подростки осознают ценность семьи лично для себя и для общества в целом; они определяют свое место в семье. Отсюда следует и выбор подростками второй позиции «личность молодого человека», обусловленный возрастными особенностями и направленностью личности на формирование «самости» (по К. Юнгу «вычленение индивида из окружающего его мира» [7, С. 128]). Подтверждение мы видим в ответе респондентами на вопрос «Ваше положение в семье». 73,8% респондентов выбрали статус «полноправный гражданин» (см. Рисунок 1).

Выбор подростками третьей позиции «интернет-пространство» обусловлен четкими представлениями о семье и семейных ценностях в цифровом мире. Респонденты пользуются в интернет-пространстве ресурсами, поддерживающими их жизненные установки в выборе будущей профессии педагога.

В подтверждение предыдущих вопросов анкеты 88,5% респондентов ответили «да» на вопрос «Нужна ли семья современным молодым людям?».

Кроме этого десятиклассники в подавляющем большинстве (91,8%) чувствуют себя надежно защищенными в своей семье.

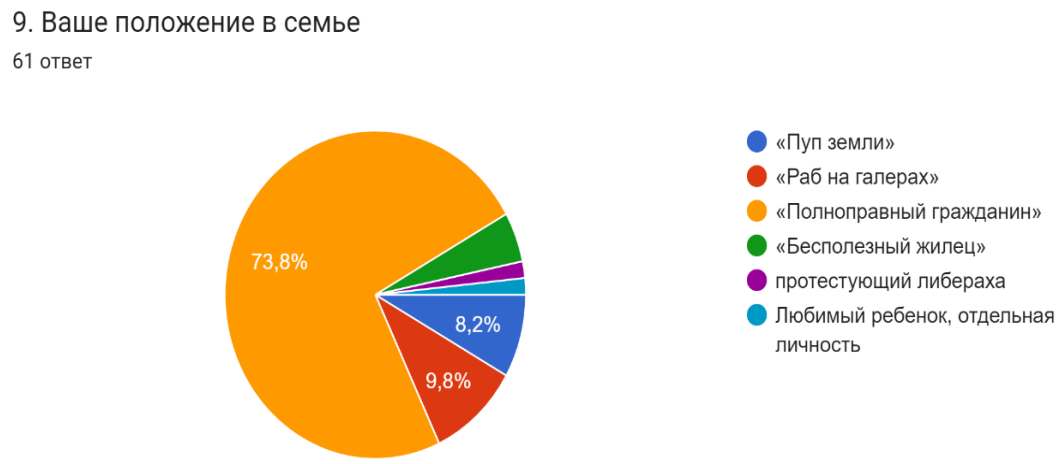


Рисунок 1. Результаты опроса обучающихся психолого-педагогических классов Елабужского муниципального района Республики Татарстан

В исследовании также была поставлена задача определения роли родителей в формировании семейных ценностей у обучающихся психолого-педагогических классов Елабужского муниципального района Республики Татарстан.

Формирование у ребенка семейных ценностей составляет стержневую основу родительского воспитания. Исследование работ отечественных педагогов позволяет нам подтвердить мысль о том, что ценности выступают не только как идеал, на который ориентируется личность в течение всей своей жизни, но и как важное условие ее формирования (В.Н. Дружинина, П.Ф. Каптерев, Б.Т. Лихачев, К.Д. Ушинский и др.).

По мнению Б.Т. Лихачёва, наиболее эффективными семейные ценности становятся в случае их личностного принятия и теоретического осмысления, когда эти ценности становятся нравственными ориентациями самих родителей, и взрослые осознанно и целенаправленно формируют соответствующие ценностные ориентации у детей [3].

Однако содержание семейных ценностей, предлагаемых родителями, не всегда совпадает с личностными ценностями подростков. Как отмечает Н.А. Хижкина, «разнообразие индивидуальных систем ценностей определяется в значительной степени особенностями социального опыта, в ходе которого человек осваивает ценности» [6].

Развитие ценностных ориентаций выступает признаком зрелости личности. Главными действующими лицами в процессе формирования семейных ценностей являются родители, показывая своим примером сущность семейных отношений. Однако ценности нельзя насаждать, чем зачастую грешат родители. Ценности нужно прививать посредством обеспечения ребенку свободы выбора, что является важнейшим основанием нравственных ориентаций личности ребенка.

Для определения роли родителей в формировании семейных ценностей у подростков в анкету для обучающихся 10-х классов психолого-педагогической направленности Елабужского муниципального района Республики Татарстан были включены вопросы, связанные с формированием у подростков духовно-нравственных ценностей и определением степени влияния родителей на этот процесс.

На вопрос, какие традиционные семейные духовно-нравственные ценности кажутся вам наиболее значимыми, было предложено выбрать не более 3-х предложенных вариантов. По результатам ответов мы наблюдаем, что предпочтение отдано «семейному ладу» (75,4%), «отцовству» (57,4%), «материнству» (55,7%), что свидетельствует о желании подростков

находиться в гармоничной семейной среде (Рисунок 2). Возможно, преобладающее количество выбора «отцовства» связано с участием в анкетировании большего числа юношей.

Рисунок 2. Результаты опроса обучающихся 10-х классов психолого-педагогической направленности Елабужского муниципального района Республики Татарстан

Респонденты указали на значимых людей в решении их трудных жизненных ситуаций (см. Рисунок 3).

На Рисунке 3 видно, что почти половина опрошенных (49,2%) главным помощником определили маму. Однако роль отца (14,8%) уступает вере в друзей (23%). Это указывает на то, что подростки не видят заинтересованности отцов в решении своих проблем, либо боятся доверить им свои тайны.

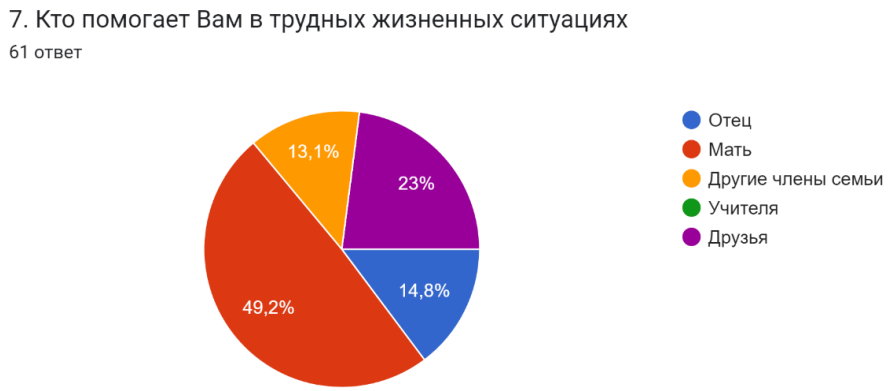


Рисунок 3. Результаты опроса обучающихся 10-х классов психолого-педагогической направленности Елабужского муниципального района Республики Татарстан

Свое положение в семье респонденты указали по следующим позициям: «полноправный гражданин» – 73,8%, «раб на галерах» – 9,8%, «пуп земли» – 8,2%, «бесполезный жилец» – 5,2%, «любимый ребенок, отдельная личность» (1,5%), «протестующий либерал» (1,5%). Соответственно, 83,5% респондентов чувствуют себя комфортно в семье, а 16,5% – дистанцируются от родителей и ценностей, которые предлагают родители своим детям.

Выводы. Таким образом, результаты опроса обучающихся психолого-педагогических классов Елабужского муниципального района Республики Татарстан показали, что развитие ценностных ориентаций и представлений о семье этих школьников совпадают с требованиями к достижению личностных результатов, указанными в ФГОС общего образования нового поколения, когда одним из условий формирования внутренней позиции личности выступают семейные ценности и активное участие подростка в жизни семьи. Очевидным становится то, что семья оказывает большое влияние на личностное развитие наших респондентов и способствует формированию у них устойчивого интереса к психолого-педагогическим знаниям и предпочтениям в выборе профессии педагога.

Участники анкетирования определяют ведущую роль матери в формировании семейных ценностей. Хотя их ожидания роли отца в этом процессе достаточно выражены в анкетных данных.

Опрос показал, что согласованность родительского воздействия на формирование личности подростков придает подростку состояние уверенности в завтрашнем дне, т.е. они менее подвержены негативному влиянию социума, если чувствуют единение со своей семьей («крепкий тыл»).

Кроме этого, результаты анкетирования указывают на необходимость работы с дистанцирующимися от родителей подростками со стороны педагогов образовательных учреждений. Нужна регулярная проработка проблемных зон

подростков школьными психологами, социальными работниками, классными руководителями и другими задействованными в воспитании взрослыми.

Литература:

1. Колбасина, Л.В. Модель формирования семейных ценностей у подростков / Л.В. Колбасина, В.Н. Шульга, Р.Ф. Курмакаев // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2020. – №1 (47). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-semeynyh-tsennostey-u-podrostkov (дата обращения: 21.09.2022).
2. Леонтьев, Д.А. Структурная организация смысловой сферы личности: автореф. дисс.. канд. психол. наук. 19.00.01. / Д.А. Леонтьев. – М., 1988. – 24 с.
3. Лихачев, Б.Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей (теоретико-исторический анализ воспитательных ценностей в России в XIX и XX веках) / Б.Т. Лихачев. – Самара: Издательство СИУ, 1997. – 85 с.
4. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 (ред. от 18.07.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64101).
5. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».
6. Хижкина, Н.А. Влияние семьи на формирование ценностных ориентаций подростков / Н.А. Хижкина // Вестник ТГУ. – 2007. – №10. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-semi-na-formirovanie-tsennostnyh-orientatsiy-podrostkov (дата обращения: 12.10.2022).
7. Юнг, К.Г. Архетип и символ / К.Г. Юнг. – Москва: Издательство «Канон-плюс», 2019. – 336 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Багрецов Дмитрий Николаевич
Уральский государственный юридический институт МВД РФ (г. Екатеринбург)

ИДЕОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И МИРОВОЗЗРЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ЦИФРОВОГО ОБЩЕСТВА

Аннотация. В статье делается акцент на принципиальной значимости патриотического воспитания студентов и говорится о роли преподавателя в этом процессе. Формирование позитивной аксиологии анализируется как необходимая доминанта воспитательного процесса патриотической культуры гражданина. Опираясь на накопленный за годы работы, опыт гражданско-патриотической, военно-шефской и ветеранской работы, авторы предлагают методы формирования патриотического мировоззрения у студентов с учётом цифровых характеристик современной эпохи.

Ключевые слова: цифровизация; формирование патриотического мировоззрения; образовательно-воспитательный процесс; патриотическая культура; Родина; история Отечества; патриотизм; патриотическое мироощущение; преподаватель; наставник; патриотическое воспитание.

Annotation. The article focuses on the fundamental importance of the patriotic education of students and talks about the role of the teacher in this process. The formation of a positive axiology is analyzed as a necessary dominant of the educational process of a citizen's patriotic culture. Based on the experience of civil-patriotic, military patronage and veteran work accumulated over the years, the authors propose methods for the formation of a patriotic worldview among students, taking into account the digital characteristics of the modern era.

Key words: digitalization; the formation of a patriotic worldview; educational process; patriotic culture; Motherland; the history of homeland; patriotism; patriotic attitude; teacher; mentor; patriotic education.

Введение. С профессиональной и общегражданской точки зрения формирование патриотической культуры, базирующейся на позитивной аксиологии, является одной из ключевых задач педагога в современной высшей школе. Однако сегодня развитие патриотизма и формирование на этой основе гражданского общества невозможно без учёта цифровых характеристик современной эпохи. Зацифрованность как одна из самых значимых черт эпохи влияет на мышление подрастающего поколения. В силах педагогов, воспитателей, преподавателей использовать цифровые возможности во благо, для воспитания подрастающего поколения и формирования сильного, ответственного, патриотически настроенного гражданского общества.

В статье делается акцент на принципиальной значимости патриотического воспитания студентов с учётом цифровых характеристик времени. Формирование позитивной аксиологии анализируется как необходимая доминанта воспитательного процесса патриотической культуры гражданина. Опираясь на накопленный за годы работы, опыт гражданско-патриотической, военно-шефской и ветеранской работы, авторы предлагают методы формирования патриотического мировоззрения у студентов с учётом особенностей цифровой эпохи.

Изложение основного материала статьи. Статус преподавателя представляет собой необходимое условие для достижения поставленной цели: это уникальный исторически сложившийся емкий интегрированный феномен, представляющий в целом его правовое положение как работника и педагога и как центральной фигуры вузовской среды в целом. Преподаватель является членом трудового (педагогического) коллектива, заключающим договор с работодателем. Он защищен нормами трудового законодательства. В целом же статус преподавателя вуза как гражданина РФ защищен Основным законом нашей страны – Конституцией, ФЗ «Об образовании» и локальными нормативно-правовыми актами Минобрнауки и самого образовательного учреждения, где педагог исполняет свои прямые обязанности и реализуется в профессиональном и личностном плане [1]. Говоря о статусе педагога вуза и самой высшей школы следует вспомнить исключительно точную и емкую характеристику, данную основателем нашего государства В.И. Лениным в его труде «Письмо ученикам Каприйской школы», где он говорит, что престиж любой школы и уровень подготовки ее воспитанников всецело зависит от авторитета педагогов. Этот постулат и сегодня имеет непреходящее, фундаментальное значение. Однако падение статуса педагога отмечается еще с 90-х. Особенно это актуально для высшей школы. Сходные процессы коснулись армии и медицины, охватив таким образом все три социальные опоры государства. Подобных процессов не отмечалось ни в дореволюционный, ни в советский период. Отсюда напрашивается другой ленинский вопрос – Что делать? – а точнее, какие статусные требования должны быть сегодня выдвинуты к педагогу высшей школы с тем, чтобы закрепить его статус в некоторых нормативных документах вплоть до федерального уровня [2].

В виду информационной перенасыщенности общества исключительно академической составляющей сегодня недостаточно. Однако исторически статус Учителя и наставника был на Руси недосягаемо высок, наравне со статусом Защитника Родины.

Каждый из них был носителем и распространителем патриотической идеи, высказывать и проповедовать которую имели право далеко не все члены общества.

С кризисом патриотического мировоззрения в 80-е – 90-е годы эта доминанта была утрачена, как и идея интернационализма, служившая цементирующей в советском обществе.

Сегодня мы видим возвращение этих идей в повестку дня: Президент России не только поставил вопрос о национальной идее современной России (при существовавшем на тот момент законодательном запрете на идеологию), но и предложил рассматривать в этом качестве патриотизм как квинтэссенцию национальной идеи России на любом историческом этапе. Патриотизм присутствовал и в «русской триаде» К.П. Победоносцева, и в лозунгах «за Веру, Царя и Отечество» или «За Родину, за Сталина!». Таким образом, многократное повторение главой государства мысли, что «у нас нет и не может быть другой идеи, кроме патриотизма» и что «патриотизм и любовь к своему Отечеству является сердцевиной будущего России» служат несомненным свидетельством наличия долгосрочной идеологической программы [4, 5]. Дополнительным свидетельством этого процесса служит активизация пропагандистской машины Запада, чьи усилия по развенчанию патриотической идеологии сегодня направлены главным образом на российскую молодежь, студентов и даже школьников, то есть лиц без социального опыта и внятной гражданской позиции [3].

Сегодня в российском обществе назрела острая необходимость патриотического воспитания в средней и высшей школе, и одна из главных ролей в этом воспитании отводится преподавателю, педагогу. Начиная с десятых годов XXI века, правительство нашей страны вкладывает в развитие патриотической концепции государства особые усилия. В одной из программных речей, посвящённых патриотизму, Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин отметил, что патриотизм должен лечь в основу укрепления государственного строя в самом широком смысле [Пресс-конференция Президента Российской Федерации В.В. Путина 20 декабря 2018 года].

Безусловная актуальность данного вектора воспитательной и социальной работы обусловлена несколькими причинами. Одна из причин уходит корнями в период развала страны в 90-х годах XX века, когда некогда сильное государство потеряло свою целостность – географическую, социальную, политическую и, конечно, идеологическую. Формирование патриотически настроенного гражданского общества будет способствовать восстановлению идеологической целостности и развитию страны на новых фундаментальных принципах и ценностях.

Другая причина актуальности патриотического воспитания связана с цифровизацией общества и с теми проблемами, которые она несёт. Речь идёт прежде всего о молодом поколении, которое, начиная с совсем юного возраста, погружено в масштабный цифровой контент, практически без цензуры, без каких-то отборочных мер. Всё это формирует общество, которому не всегда хватает критического мышления, которое не имеет идеологической опоры и которым легко управлять и манипулировать.

Формирование гражданско-патриотического воспитания в приоритетные направления социальной политики должно учитывать цифровой характер взаимодействия молодого поколения, и вырабатывать те методики, которые будут развивать цифровой контент с учётом новых задач гражданского общества, с учётом формирующейся гражданско-патриотической концепции воспитания.

Стоит отметить, что выведение гражданско-патриотического воспитания в приоритетные направления социальной политики связано с долгосрочной стратегией государства по созданию мощной государственной идеологии, в основе которой лежат идеи объединения граждан, любящих родную страну и делающих всё возможное в её интересах.

Также одной из главных причин выведения гражданско-патриотического воспитания в приоритетное направление является потребность страны в национальном самоопределении и идентификации.

Патриотизм – это позиция личности, которая соотносится с внутренними этическими ценностями и в то же время имеет определённый вектор, направленный вовне, на социум, на место, где живёт человек. Этот вектор определяется стремлением патриотически настроенного гражданина улучшать пространство вокруг себя, стремлением влиять на облик Отчизны и делать что-то полезное и нужное для своей страны и своего народа. Патриотическая позиция включает в себя переживание чувства любви к Родине, долга и ответственности перед страной, чувства причастности к истории своего народа, желание сохранить историческую память и передать её потомкам.

Патриотическое воспитание в тех или иных формах должно быть введено уже с раннего детского возраста. В детских дошкольных учреждениях, в школах, в учреждениях дополнительного образования реализуются занятия, посвящённые родному краю, родной истории, проводятся встречи с интересными людьми, чьи имена прославили нашу страну, организуются походы и экскурсии. Одной из основных площадок, которая должна обеспечивать полноценное патриотическое воспитание молодёжи, является высшее учебное заведение. В вузе обучаются студенты и аспиранты в возрасте, в среднем, от 18 до 25 лет, и в этом возрасте, как правило, закладываются основы гражданского самосознания. Это уже не подростковый период, когда мнение человека может быть сформировано «от противного», в противовес общепринятому, либо под влиянием референтной группы (сверстников или кумиров). Студенчество – возраст большей осмысленности и поиска для себя нравственных и гражданских ориентиров. Поэтому так важно именно в студенчестве предложить молодёжи тот гражданско-патриотический фундамент, на котором они будут строить свою профессиональную и общественную деятельность.

Высшему или среднему специальному учебному заведению необходимо разработать широкую программу гражданско-патриотического воспитания, которая будет включать разнообразные методы и форматы работы. Разные направления патриотического воспитания будут решать разные задачи, но преследовать одну цель – формирование у молодого поколения определённой идеологии, связанной с любовью к Родине и ответственностью перед своей страной.

Методов гражданско-патриотического воспитания очень много. Среди них – создание музеев при вузе, организация различных кружков – краеведческих, туристических, литературных и т.д., проведение тематических выставок, походов, занятий, экскурсий. Но все методы и инструменты должны учитывать цифровой характер современного общества.

К примеру, изучение истории в вузе необходимо современному гражданину для того, чтобы уверенно и эффективно строить современное общество, с учётом менталитета, геополитических особенностей страны, с учётом перспектив и целей государства. Изучение истории в непрофильном вузе в рамках патриотического воспитания можно выстраивать в форматах, которые будут отличаться от привычных пар и учебных занятий. И эти форматы могут учитывать цифровые особенности современного общества.

Изучение истории в вузе может и должно применять цифровые инструменты реализации образовательного контента. Это социальные сети и создания тематических групп в соцсетях, продвижение групп и поддержание активности в них. Это создание образовательных продуктов, доступных онлайн, что позволит охватить как можно большее число слушателей. Это

создание музея онлайн, с интерактивными площадками, с возможностью комментирования, обратной связи, общения молодёжи с представителями музея.

Выводы. В своем учителе и наставнике студент должен прежде всего видеть сторонника безусловно позитивных, исконно российских ценностей, патриота и педагога как созидателя и защитника своего Отечества, как субъекта актуального противодействия всем враждебным влияниям и интенциям современной информационной реальности. Идеология образовательного процесса с необходимостью должна включать создание и развитие патриотической культуры, без которой развитие общества представляется проблематичным. Однако сегодня формирование патриотической идеологии и воспитание гражданского общества на тех позициях, которые зиждутся на любви к Родине, на ответственности перед страной и обществом, не может не учитывать цифровизации социума и особенности мышления подрастающего поколения, связанные с их погружённостью в цифровую среду. Нет необходимости запрещать общение и нахождение молодёжи в интернете, однако необходимо вести социальную политику с учётом цифрового мировоззрения.

У цифровой эпохи есть и преимущества – огромные возможности для работы с информацией. И эти возможности, безусловно, надо использовать при формировании векторов патриотического воспитания, направлений работы с молодёжью. Среди этих возможностей – ведение социальных сетей и чатов, формирование и распространение образовательных продуктов, онлайн-встречи, вебинары, онлайн-обучение, и т.д.

Литература:

1. Мелешенко, Н.Т. О некоторых условиях реализации конституционных положений в сфере образования в Финляндии и России / Н.Т. Мелешенко // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Право. – №2. – 2016. – С. 20-22

2. Осинцев, Д.В. Административно-правовые средства служебной деонтологии в образовательных организациях системы МВД России / Д.В. Осинцев, С.А. Бараковских, С.Г. Сидоров // Российское право: образование, практика, наука. – 2020. – № 5. – С. 82-89

3. Организация культурно-просветительской деятельности молодежи в Российской Федерации / О.Н. Брызгалова [и др.] // Молодежь и наука. – 2019. – № 12. – С. 8-10

4. Patriotic Education of Young People by Means of Internet Projects: Domestic and Foreign Experience / E.V. Luneva [etc.] // Advances in Social Science, Education and Humanities Research: materials of the 1st International Scientific Practical Conference "The Individual and Society in the Modern Geopolitical Environment" (ISMGE 2019). – 2019. – P. 338-341

Педагогика

УДК 371.487

старший преподаватель кафедры дефектологии Баженова Юлия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вятский государственный университет» (г. Киров)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлено теоретическое обоснование проблемы воспитания доброжелательности у младших школьников. Доброжелательность рассматривается как нравственное качество. Предложены педагогические условия воспитания доброжелательности младших школьников.

Ключевые слова: доброжелательность, нравственные качества, нравственное воспитание, педагогические условия, младшие школьники.

Annotation. The article presents a theoretical substantiation of the problem of fostering benevolence in younger students. Benevolence is considered as a moral quality. Pedagogical conditions of benevolence upbringing for junior schoolchildren are offered.

Key words: goodwill, friendly relationship, moral qualities, pedagogical conditions, junior high school students.

Введение. Анализ нормативно-правовой документации, регламентирующей деятельность образовательных организаций, показывает, что одной из тенденций государственной политики в сфере образования является воспитание нравственной личности. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования к числу планируемых личностных результатов освоения основной образовательной программы относят: развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей [1]. Достичь эти личностные результаты можно в процессе воспитания доброжелательности младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Анализ психологической и педагогической литературы свидетельствует о недостаточном количестве исследований по воспитанию доброжелательности младших школьников. Бесспорно, начиная с дошкольного возраста, организуется целенаправленный педагогический процесс по воспитанию доброжелательности и доброжелательных взаимоотношений. Важно продолжать эту работу в начальной школе. Исследованием проблемы воспитания доброжелательности у старших дошкольников занимались Т.И. Ерофеева [4], Т.И. Бабаева [2], М.Н. Сокольникова [6]; у подростков – Н.С. Нажалова [5]. Младший школьный возраст остался без внимания среди исследователей проблемы воспитания доброжелательности. Исследователи выделяют несколько подходов к определению понятия «доброжелательность», «доброжелательные отношения».

Значимым для нас является определение М.Н. Сокольниковой, которая под доброжелательными отношениями понимает «общую положительно-эмоциональную направленность поведения ребенка в его взаимоотношениях со сверстниками, проявляющуюся в умении сочувствовать, понимать состояние детей, готовности оказывать помощь и вступать во взаимодействие со сверстниками» [4].

Е.В. Дмитриева выделяет совокупность качеств, составляющих доброжелательность: добротворчество, милосердие, справедливость, доверительность [3].

В нашем исследовании под доброжелательностью мы понимаем интегративное личностное качество, которое формируется при усвоении моральных норм, принципов и правил, принятых в социуме, характеризующееся позитивной направленностью поведения человека в его взаимоотношениях с другими, проявляющееся в умении распознавать эмоции и чувства другого, в сочувствии, в готовности прийти на помощь.

Доброжелательность как нравственное качество личности – важнейший компонент в структуре нравственного взаимодействия младших школьников со сверстниками и взрослыми. Важно проводить целенаправленную работу по воспитанию доброжелательности у младших школьников.

Мы предлагаем организовать процесс воспитания доброжелательности младших школьников во внеурочной деятельности в соответствии с педагогической моделью, включающей целевой, методологический, содержательный,

процессуальный и результативный блоки; реализовать педагогические условия: учет возрастных особенностей младших школьников; разработка и внедрение авторской программы «Будь доброжелательным!» во внеурочной и рекреационной деятельности; координация взаимодействия педагогов, родителей и младших школьников.

Внеурочная программа «Будь доброжелательным!» рассчитана на общее количество часов – 135 ч.: 33 ч. в 1-м классе, час занятий в неделю. Во 2-м, 3-м, 4-м классах на 34 ч, час в неделю.

При реализации программы мы учитывали возрастные особенности развития доброжелательности. В первом классе: трудности в распознавании сложных эмоций (удивление, спокойствие), в описании своих и чужих эмоций, мимика других людей воспринималась младшими школьниками часто неверно, также, как и истолкование выражения чувств окружающими, что приводило к неадекватным ответным реакциям детей; преобладало сопереживание над сочувствием; в процессе взаимодействия со сверстниками младшие школьники демонстрировали неумение принимать позиции другого, категоричность в оценках, нетерпимость к ошибкам других, неумение учитывать особенности другого в общении и деятельности, незнание моральных и нравственных норм.

Во втором классе − особенности развития доброжелательности младших школьников: трудности в описании своих и чужих чувств; преобладание сопереживания над сочувствием, больше сопереживали тем, кто оказался в положении, которое им самим знакомо; зависимость от взрослого при определении нравственных норм; затруднение в объяснении причин собственного эмоционального поведения; не всегда демонстрировали помогающее поведение; в отдельных ситуация затруднялись в определении нравственных норм.

В третьем классе − особенности развития доброжелательности младших школьников: описывали свои эмоции и эмоции других, могли по пантомимике определить эмоциональное состояние другого, но не всегда могли объяснить причины собственного эмоционального поведения и поведения других; преобладание сопереживания над сочувствием, больше сопереживали тем, кто оказался в положении, которое им самим знакомо; не всегда демонстрировали помогающее поведение; не всегда определяли нравственные нормы.

В четвертом классе − особенности развития доброжелательности младших школьников: описывали свои эмоции и эмоции других, могли по пантомимике определить эмоциональное состояние другого; устанавливали причины своего эмоционального состояния и другого; на ряду сопереживания демонстрировали сочувствие; имели представление о нравственных нормах и могли использовать эти знания на практике; демонстрировали помогающее поведение.

Цель программы – воспитание доброжелательности младших школьников во внеурочной деятельности.

Программа направлена на реализацию следующих задач:

− знакомство с разными эмоциями, особенностями их вербального и невербального выражения;

− развитие умения различать и понимать эмоции и чувства других;

− воспитание гуманного отношения к другим людям, а также к героям художественных произведений, моделируемых ситуаций, мультфильмов и фильмов;

− воспитание активной позиции при выражении сочувствия другому, выражающейся в оказании помощи другому в решении его проблемы.

Ведущими принципами программы внеурочной деятельности «Будь доброжелательным!» являются принципы: деятельностный принцип; принцип индивидуализации; принцип комплексности методов; принцип постепенности; принцип системности.

Темы внеурочных занятий: “Что такое эмоции? Какова их роль в нашей жизни?”, “Что такое чувства?”, “Для чего нам нравственные качества, какие они бывают?”, “Что такое доброжелательность?”.

В первом классе использовались формы работы: диалогические чтения; игры (Ю.Б. Гиппенрейтер «Развиваем эмоциональный интеллект», «Эмоции и поступки»); нравственные беседы; просмотр видеороликов.

Работа первого класса была направлена на решение задач: актуализация знаний об эмоциях и чувствах; умение осознавать и понимать свои эмоции и чувства; умение выражать свои эмоции и чувства; умение распознавать эмоции и чувства другого; умение соотносить свои действия с учетом эмоций и чувств партнера по общению.

Обучающиеся знакомились с эмоциями. Каждому обучающемуся выдавался альбом эмоций. С детьми изучалась «Азбука цветов». Первоклассники объясняли, какие цвета ассоциируются с холодом, с теплом, устанавливали связь эмоции с цветом, выбирали для каждого цвета свою эмоцию, а затем рисовали эмоции. Дальнейшее знакомство с эмоциями мы продолжали игрой в ассоциации, в которой дети по очереди придумывали, каким цветком могла бы быть радость (обида и др.), каким животным, каким запахом, каким звуком.

После этого проводилась работа по вербализации эмоций. Младшие школьники должны были словами описать эмоции. Когда первоклассники знакомились более чем с двумя эмоциями, мы включали в занятия игры на проявление и распознавание различных чувств.

Дополнительно мы использовали методику Ю.Б. Гиппенрейтер «Эмоции и поступки»: игра «Чувства и поступки», «Категории», «Да-нет», «Зоркий глаз».

После знакомства с эмоциями и чувствами мы проводили работу по обучению детей принятию на себя ответственности за свои эмоции и чувства:

1. Работа начиналась с вопросов о том, какие эмоции испытывали дети, когда проснулись, когда пошли в школу, когда сидели на разных уроках. Делался вывод, что эмоции могут меняться в течение дня.

2. Ставился вопрос: а как же изменить неприятные эмоции, как сделать так, чтобы пропали обида, грусть, жалость к себе и т.д.?

Далее проводилась работа по развитию умения соотносить свои действия с учетом эмоций и чувств партнера по общению.

1. Обучающимся демонстрировались видеоролики, в которых персонажи испытывали различные эмоции. После просмотра видеороликов обучающимся задавался вопрос: «Что бы ты сделал / сказал в данной ситуации человеку?».

Моделировались ситуации по приобретению опыта доброжелательного взаимодействия младших школьников во внеурочной деятельности.

Цель ситуаций – искусственное создание ситуаций взаимодействия, в которых младший школьник мог войти в положение собеседника, прочувствовать его состояние на себе, постараться идентифицировать себя с другим человеком.

Использовались различные приёмы. Например, «взаимодействие», «делай, как я» и т.д.

Работа второго класса включала развитие распознавания эмоций и сочувствия. В альбоме эмоций младшие школьники письменно анализировали эмоции других. Далее проводилась работа по анализу своих эмоций: младшие школьники простыми предложениями описывали свои эмоции по отношению к какому-либо событию. На развитие эмоционального компонента была направлена работа по интонационным чтениям интонационные чтения. Младшие школьники читали с интонацией произведения, в которых были представлены нравственные нормы, различные ситуации, в которых главными

персонажами являются люди, оказавшиеся в беде. Проводилась беседа, на которой детям рассказывалось про то, что такое чувства.

Темы внеурочной деятельности: «Что такое сочувствие? Для чего оно нам нужно?», «Что такое нравственные поступки?», «Что значит быть доброжелательным?», «Что такое дружба?», «Как понять, что человеку нужна помощь?», «Давайте делать добрые дела!».

Работа третьего класса предполагала развитие распознавания эмоций, сочувствия, содействия. Проводились тренинги, на которых дети определяли эмоции других людей и после этого описывали, какие чувства они испытывали; занятия о взаимовыручке и помощи с учётом норм нравственности. Во время беседы младшим школьникам рассказывали про помогающее поведение. Проводились игры-драматизации. Сначала игры-драматизации проводились по готовому сценарию. Далее младшие школьники сами дописывали сценарий игры, в которой главный герой оказывается в сложной ситуации и ему нужна помощь.

Развитие содействия представляло развитие у детей навыков общения в различных жизненных ситуациях и формирование адекватной оценочной деятельности, направленной на анализ собственного поведения и поступков окружающих людей. Третий этап соответствует рефлексивному уровню развития доброжелательности, реализующемуся в процессе включения в свободную самостоятельную деятельность ситуаций «сочувствия-действия», направленных на развитие умения взаимодействовать и сотрудничать с ровесниками и взрослыми в различных ситуациях; воспитание желания помочь, поддержать, посочувствовать, порадоваться за другого; обучение детей выделению, анализу и оценке поведения с точки зрения эталонов и нравственных образцов.

Темы внеурочной деятельности: «Что такое содействие?» Для чего оно нам нужно?», «Что делать, если кто-то оказался в беде?», «Что значит быть содействующим?», «Что такое дружба?», «Какое поведение является нравственным?», «Давайте делать добрые дела!».

Работа четвертого класса была направлена на закрепление распознавания эмоций, сочувствия, содействия.

В 4-м классе вводилась деятельность по разработке карты доброжелательности обучающихся. Дети заполняли карту совместно с родителями, отвечая на вопросы «Что видит?», «Что чувствует?», «Что думает?», «Что говорит/ как поступает?» главный персонаж моделируемой ситуации.

Темы внеурочной деятельности: «Другой, не значит плохой!», «Я – гуманный человек!», «Я – нравственный человек!», «Я распознаю эмоции!», «Я сочувствую!», «Я содействую!».

Выводы. Для воспитания доброжелательности младших школьников важно реализовать следующие педагогические условия: учет возрастных особенностей младших школьников; разработка и внедрение авторской программы «Будь доброжелательным!» во внеурочной и рекреационной деятельности; координация взаимодействия педагогов, родителей и младших школьников.

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 22 декабря 2009 г. № 15785). − URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/
2. Бабаева, Т.И. Формирование доброжелательного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстникам в процессе общения. автореферат дис. … канд. пед. наук / Татьяна Игоревна Бабаева. – Ленинград, 1973 – 23 с.
3. Дмитриева, Е.В. Развитие доброжелательности в структуре нравственного воспитания подростков / Е.В Дмитриева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 12-1 (66). – С. 130-134
4. Ерофеева, Т.И. Педагогические условия формирования доброжелательных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста. автореферат дис. … канд. пед. наук / Тамара Ивановна Ерофеева. – Москва, 1986 – 16 с.
5. Нажалова, Н.С. Педагогические условия формирования доброжелательных отношений подростков. автореферат дис. … канд. пед. наук / Наида Сулеймановна Нажалова. – Махачкала, 2015 – 22 с.
6. Сокольникова, М.Н. Воспитание доброжелательных отношений у старших дошкольников на физкультурных занятиях: автореферат дис. … канд. пед. наук / Маргарита Николаевна Сокольникова. – СПб., 2001 – 19 с.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Базаева Фатима Умаровна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. Проблема развития профессиональной культуры студентов в современных условиях инновационного развития и цифровой экономики страны, является одним из наиболее важных вопросов российской образовательной политики. Профессиональную культуру рассматривают как необходимую составляющую профессионализма, которая включает как объективные, так и субъективные качественные характеристики личности специалиста в соотнесении с областью профессиональной деятельности. В рамках данной статьи представлен краткий экскурс условий формирования профессиональной культуры на базе ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет».

Ключевые слова: профессиональная культура, профессиональная деятельность, формирование, профессиональная культура студентов, самоопределение, Чеченская республика.

Annotation. The problem of developing professional culture of students in modern conditions of innovative development and digital economy of the country is one of the most important issues of Russian educational policy. Professional culture is considered as a necessary component of professionalism, which includes both objective and subjective qualitative characteristics of a specialist's personality in correlation with the field of professional activity. This article gives a brief excursus of the conditions of formation of professional culture in the Federal State Educational Institution of Higher Professional Education «Chechen State Pedagogical University».

Key words: professional culture, professional activity, formation, students' professional culture, self-determination, Chechen Republic.

Введение. Профессиональная культура как категория профессиональной деятельности рассматривается учеными с конца XX века. Понятие «профессиональная культура» включает в себя три взаимозависимые части: профессионализм, культура и развитие личности в процессе профессионального образования. Профессиональную культуру рассматривают как

необходимую составляющую профессионализма, которая включает как объективные, так и субъективные качественные характеристики личности специалиста в соотнесении с областью профессиональной деятельности.

Однако процесс трансформация системы образования и реализация новых образовательных и профессиональных стандартов обуславливает переход к новой модели подготовки профессиональных кадров на разных уровнях профессионального образования и, актуализирует процесс формирования новой системы профессиональных ценностней и инновационного мировоззрения профессионального сообщества [9].

По мнению А.В. Торкунова, ректора МГИМО, «именно ценностная модель должна быть положена в основание деятельности университета» [5]. Разделяем точку зрения А.Г. Асмолова, что «без системы ценностных и смысловых установок, рождаемых в значимой деятельности, ничего не получится» [2].

Изложение основного материала статьи. Управленческий потенциал профессиональной культуры мы видим в формировании устойчивых профессиональных ценностей инновационного характера для конкретной профессиональной области знаний. Стоит отметить, что формирование профессиональной культуры студентов неразрывно связано с их социально-культурным и профессиональным становлением, профессиональным ростом в рамках временного периода обучения в вузе.

Формирование профессиональной культуры студентов является объектом управления в вузе, поскольку соотносится с целевой установкой и предполагаемыми результатами организации образовательного процесса в вузе. Посредствам профессиональной культуры формируется коллективное осознание ценностей конкретной профессиональной области, а значит – субъектами коллективной ответственности являются: государство, общество и образование, включая особенности конкретной образовательной организации и социокультурные особенности региона.

Так, А.Г. Асмолов отмечает, что оценка, индикаторы и мониторинг успешности любого социального проекта – это «мотивационные блоки, целевые блоки (ориентированные на локальные программы, внедрение новых ФГОС), блоки оперативных навыков (как достичь программных целей и постановка мотиваций) а также ресурсные блоки, связанные в единую логику мотивации» [2]. В целом модель управления формированием профессиональной культуры может быть представлена четырьмя блоками: мотивационный, ресурсный, целевой, оперативно-технический.

Понимание профессиональной культуры как многомерной категории, включающей культурологический, гуманистический, компетентностный, социально профессионально-ориентированный подходы, определяет ресурсы, средства, методы и условия ее формирования: социокультурное пространство, инновационную образовательную среду и профессиональную среду образовательной организации, внутренние и внешние факторы, которые оказывают влияние на ее формирование.

По нашему мнению, формирование профессиональной культуры студентов педагогического вуза во многом зависит от организационных, педагогических и социальных условий, создаваемых в вузе. Базовым условием формирования профессиональной культуры студентов является развитие социокультурного образовательного пространства вуза, так как по сути социокультурное пространство формируется жизненными приоритетами индивида, средой его обитания и социальной организацией. Данное условие выступает как проецируемая человеком пространственная среда – своего рода физическое и ментальное выражение организации пространства человеком.

В норме профессиональные карьерные и культурные ориентации будущих специалистов должны соответствовать характеру получаемой профессии [3]. Однако учитывая и социальных характер педагогических профессий, пожалуй, стоит говорить и о ведущем блоке формирования профессиональной культуры студента педагогического вуза, как объекта управления, в рамках которого формирование социальной устойчивости является далеко не последним фактором отвечающего вызовам современного общества.

В рамках данной статьи представим краткий экскурс условий формирования профессиональной культуры на базе ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (далее ЧГПУ).

Программа стратегического развития ЧГПУ соотнесена со Стратегией социально-экономического развития Чеченской Республики до 2035 года, в которой развитие системы образования – одно из магистральных направлений развития Чеченской Республики [7]. Решение проблем развития региональной системы образования за счет подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров – ключевая задача Программы стратегического развития университета на 2021-2024 годы. Программа развития ЧГПУ на период до 2035 – это стратегия перехода педагогического вуза к новому формату, соответствующему роли университета в эпоху «экономики знаний», главным ресурсом которой является человеческий потенциал [7].

В настоящее время актуальны вопросы престижности педагогических профессий, низкой мотивации молодежи к поступлению на педагогический факультет и получению современного образования, поэтому основы профессиональной культуры должны закладываться со школьного возраста и должным образом организовываться профориентационная работа на базе каждого учебного заведения по системе (Школа-СПО-ВУЗ-ДПО). Для формирования единых смысловых социально-культурных ценностей и социальной устойчивости студентов в университете разработаны: концепция воспитания обучающихся, рабочая программа воспитания и календарный план воспитания, образовательные и учебные программы. Применяются как традиционные, так и инновационные формы и методы организации образовательного процесса, научно-исследовательской и творческой деятельности обучающихся.

Основной целью Концепции воспитания обучающихся является «создание благоприятных условий для личностного и профессионального становления обучающихся, формирование необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, таких базовых личностных качеств, как духовность, нравственность, патриотизм, гражданственность, трудолюбие, ответственность, инициативность, способность к творческому самовыражению и активной жизненной позиции, приверженность к здоровому образу жизни и культурным ценностям» [5].

В университете регулярно проходят недели факультетов и кафедр, с активными методами привлечения обучающихся к профессиональной деятельности, олимпиады, научно-практические конференции, встречи с работодателями, открытые и проблемные лекции, деловые игры, викторины, брейн-ринги, презентации научных публикаций и учебно-методических материалов преподавателей, творческие мастерские и мастер-классы. Социокультурное образовательное пространство университета включает личностно-значимые профессиональные особенности субъектов образовательных отношений: преподавателей и обучающихся, систему коммуникативных профессиональных взаимосвязей, культуру делового общения, общие профессиональные смыслы и ценности, наличие проектных творческих команд обучающихся и преподавателей, как полисубъектов образовательных отношений [7].

Программирование социально-профессиональной направленности и формирование личностно-значимой профессиональной среды является основой для самоактуализации личности в профессии и профессионального роста.

К необходимым условиям стимулирования личной мотивации и социальной интеграции обучающихся в профессиональную среду ЧГПУ относят:

1. Повышение привлекательности профессиональной среды;

2. Развитие инновационной среды;

3. Практико-ориентированное освоение компетенций и расширение профессиональной среды для карьерного роста студентов;

4. Формирование устойчивых профессиональных связей [8; 9].

Для повышения привлекательности профессиональной среды ЧГПУ ведет активную работу по внедрению инновационных технологий обучения, цифровизации, улучшению инфраструктуры вуза, укреплению материально-технической базы. Получают развитие новые формы и способы взаимодействия, увеличиваются проектные активности, научно-исследовательские работы и новые формы курсовых и выпускных квалификационных работ в формате инновационных предпринимательских стартапов. Формируются устойчивые межличностные и взаимовыгодные связи между преподавателями, студентами и работодателями как субъектами профессиональной среды, направленными на конкретный практический результат (продуктивная деятельность). Соответственно, профессиональная среда способствует формированию и развитию инновационного интеллектуального потенциала личности в рамках социокультурного взаимодействия в процессе профессиональной деятельности.

В настоящее время в ЧГПУ работает система профориентационного сопровождения обучающихся школ, колледжей и студентов вуза, которая не только учитывает все этапы его профессионального становления, но и осуществляется во взаимодействии другими субъектами профессиональной среды (работодателями и научно-производственными инновационными профильными организациями). Для получения обучающимися первичных профессиональных умений и навыков, университетом открыты специализированные профклассы, функционирует центр довузовской подготовки.

Ведущая ценностная мотивация формирования профессиональной культуры повышение качества образования по педагогическим направлениям среди молодежи. Данная модель опирается на методологические подходы, и основные принципы – целостность, приемственность, непрерывность, практикоориентированность и продуктивность деятельности.

Модель управления формированием профессиональной культурой в ЧГПУ можно определить, как инновационно-центричную, ориентированную на выполнение государственного, социального и регионального заказов. В процессе построения модели выделено три базовых принципа управления формированием профессиональной культуры:

1) запрос общества или социальный заказ на новый качественный уровень подготовки специалистов в контексте нормативно-правовой и научно-методической информации;

2) личностная интегрированность в профессиональную среду, принятие индивидом основных ценностей, норм и стандартов поведения при получении специальности и (или) рабочей профессии;

3) социальная интеграция – профориентацияонная форма реализации; профессиональное развитие личности, самоидентификация в процессе выбора профессии и обучения в вузе [7].

Итак, полагаясь на вышесказанное сделаем краткий вывод.

Профессиональная культура представляет собой систему ценностных профессиональных ориентиров и компетенций, регулирующих профессиональное отраслевое сознание и формирующих развитие личности студента и постоянное самосовершенствование в процессе профессиональной деятельности. Модель управления формированием профессиональной культуры студентов состоит из мотивационного, целевого, операционально-технологического и ресурсного блоков. Ведущей ценностной идеей модели современного высшего образования является устойчивое развитие инновационного образовательного комплекса и обеспечение его конкурентоспособными квалифицированными кадрами с высоким уровнем профессиональной культуры.

ЧГПУ является крупным учебно-методическим образовательным комплексом в области педагогического образования на территории Чеченской республики. Анализируя ключевые критерии и условия функционирования университета по материалам программы стратегического развития на период с 2021-2024 гг. нами были выявлены базовые факторы влияющие на процесс формирования профессиональной культуры студентов в рамках организационно-педагогических и социально-педагогических условий: социокультурное образовательное пространство вуза, личностно-значимая профессиональная среда и инновационная образовательная среда, академическая мобильность, социальная устойчивость и профессиональные связи. По мнению ректора И.Б, Байханова «Кадровый потенциал нашей системы образования достаточен для решения самых сложных задач: педагоги Республики доказывают свою состоятельность в различных профессиональных конкурсах и соревнованиях» [4].

Выводы. В целом, формирование профессиональной культуры в системе педагогического образования базируется на принципах и ценностях, лежащих в основе устойчивого развития, определяется целями отраслевого профессионального развития и отвечает за управление развитием личности студента и его профессиональной карьеры на уровне образовательного учреждения с учетом социального государственного, регионального и общественного заказов.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Генерирование возможностей: от человеческого капитала к человеческому потенциалу / А.Г. Асмолов, М.С. Гусельцева // Образовательная политика. – 2019. – № 4 (80). – С. 6-17

2. Асмолов, А.Г. Мотивация учительского труда: социальный проект социального государства / А.Г. Асмолов // Образовательная политика. 2011. – № 1 (51). – С. 2-3

3. Базаева, Ф.У. Формирование карьерных ориентаций в процессе обучения в вузе / Ф.У. Базаева // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2022. – № 1. – С. 13-18

4. Байханов, И.Б. Качество образования как стратегическая цель региональной образовательной политики в наступающем учебном году / И.Б. Байханов // Вестник института развития образования Чеченской Республики. – 2019. – № 17. – С. 5-13

5. Педагогическое образование: вызовы XXI века: сборник научных статей V Всероссийской научно-практической конференции, 18-19 сентября 2014 г.: в 2-х т.Т. 2 / ред. Н.Е. Мажар. – Смоленск: Универсум, 2014. – 256 с.

6. Профессорский форум 2020 / Новости общества в НИУ ВШЭ. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.hse.ru/news/community/418257107.html/ (дата обращения: 02.12.2022).

7. Программа стратегического развития ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» [Электронный ресурс]. – URL: https://chspu.ru/wp-content/uploads/ (дата обращения: 02.12.2022).

8. Редькина, Л.И. Подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях поликультурного регионе / Л.И. Редькина // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51-1. – С. 177-182

9. Ходусов, А.Н. Организация пространства подготовки специалистов в учреждениях профессионального образования / А.Н. Ходусов, С.А. Кононова // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 5. – С. 40-48

УДК 3786:004

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

О ТЕХНОЛОГИЯХ МОБИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ МОБИЛЬНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ ДЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА)

Аннотация. Целью данной статьи является установление различий между терминами «электронное обучение» и «мобильное обучение», а также изучение возможностей конструктора мобильных приложений Adalo для создания программных продуктов образовательного назначения пользователями, владеющими информационной компетентностью на базовом уровне. В статье рассмотрены теоретические основы электронного обучения, описан процесс разработки мобильного приложения для проведения контроля усвоения знаний обучающихся в форме тестирования.

Ключевые слова: мобильное обучение, мобильное приложение, платформа, программа, программное обеспечение, сервис, электронное обучение.

Annotation. The purpose of this article is to establish the differences between the terms "e-learning" and "mobile learning", as well as to study the possibilities of the Adalo mobile application designer for creating educational software products by users who have information competence at a basic level. The article discusses the theoretical foundations of e-learning, describes the process of developing a mobile application to control the assimilation of knowledge of students in the form of testing.

Key words: mobile learning, mobile application, platform, program, software, service, e-learning.

Введение. Активное внедрение механизмов информационных технологий в образовательный процесс, привело к тому, что повсеместно используются различные IT-технологии, в том числе мобильные устройства. Логично полагать, что использование мобильных приложений для контроля знаний обучающихся, будет эффективным и уместным инструментом в образовательном процессе.

В современном обществе необходимо постоянное развитие компетенций, изучение нового, совершенствование в профессиональном и личностном плане. В связи с этим активно развиваются различные онлайн-курсы, которые позволяют человеку учиться в любое удобное для него время, активно обновлять свои знания. Таким образом, одним из наиболее эффективно развивающихся направлений в образовании является электронное обучение, которое начинает показывать положительные результаты.

Изложение основного материала статьи. Электронное обучение или eLearning – это процесс обучения и преподавания с помощью электронных средств, осуществляемый через Интернет, в процессе которого обучающиеся могут получить доступ к учебным материалам онлайн в любое время и в любом месте.

Существуют различные мнения о сущности данного понятия. Рассмотрим поподробнее, что понимается под электронным обучением.

Ермошкин Н.Н. в своей работе опирается на широкое определение термина «электронное обучение», представляя его как обучение, доступное через персональный компьютер. Содержание при этом передается через корпоративную или глобальную сеть на личную рабочую станцию [3].

Схожее мнение выразили Васильева Д.В., Пришутова Е.А., представляя электронное обучение как использование информационных технологий для работы с учебными материалами вне аудитории [1].

Маматов Д.Н. полагает, что следует определить сферу применения электронного обучения. В таком случае его можно трактовать как образование, материалы которого созданы и передаются с применением компьютерных технологий [5].

Отекина Н.Е., согласуясь с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» рассматривает электронное обучение как образовательную деятельность с использованием информации, находящейся в базах данных. Обработка и передача между обучающимися и обучаемыми такой информации реализуется за счет использования информационных технологий, технических устройств и коммуникационных сетей [6, 8].

Воробьева Т.А. говорит об электронном обучении как о совместном процессе деятельности студента и преподавателя, в котором происходит передача знаний и воспитание учащимся, формирующих умения и навыки, с использованием информационных технологий [2].

В нашей работе будем понимать электронное обучение следующим образом: это обучение с использованием информационно-коммуникационных технологий и компьютерных сетей.

Электронное обучение невозможно представить без мобильных приложений, которые, соответственно, и предоставили бы возможность обучения в любое время и на расстоянии.

Форматы мобильных приложений и учебные мобильные технологии, отличаются от электронного обучения. Они обеспечивают высокую включенность учащихся, повышая эффективность усвоения учебного материала.

Мобильные приложения – это формат предоставления обучения, предназначенный для просмотра учебных материалов учащимися на мобильных устройствах в автономном режиме. Хотя курс необходимо сначала загрузить на устройство с помощью подключения к Интернету, последующий доступ к нему можно получить без доступа к Интернету, с мобильного устройства.

Мобильное обучение или mLearning – это обучение с помощью мобильных устройств. Они включают в себя портативные устройства (планшеты и смартфоны), обращается внимание в основном на мобильность учащихся при взаимодействии с портативными технологиями. Основным преимуществом мобильного обучения является то, что оно доступно практически из любого места.

Соболева М.Л., Федотенко М.А. говорят о мобильном приложении как о программном обеспечении, которое разработано с целью работы на мобильных устройствах таких как: телефон, планшет, смарт-браслеты, электронные книги и так далее [7].

Прорабатывая вопрос внедрения мобильного приложения в образовательный процесс, необходимо понимать, каким требованиям оно должно отвечать. Рассмотрим опыт Коптенок Е.В., Марченкова Д.С., Маркелова К.Д., которые выдвинули следующие требования к приложению для организации учебной деятельности студента [4]:

1. Модуль авторизации. При этом возможно авторизация средствами социальных сетей, наиболее популярная из которых Вконтакте.
2. Модуль домашнего задания. Староста имеет возможность редактировать данные в этом модуле.
3. Модуль расписания. Староста также имеет возможность редактировать данные в текущем модуле.
4. Новостной модуль. В данном модуле отражаются новости и объявления с сайта учебного заведения.
5. Модуль навигации. Отображение карты с навигацией между учебными корпусами и аудиториями.

Рассмотрим вариант создания мобильного приложения для пользователей, владеющих информационной компетентностью на базовом уровне, – без написания кода. Для разработки приложения будем использовать No-code-платформу.

No-code – это способ создания IT-продуктов без знания программирования, с помощью специальных платформ. Они работают по принципу конструктора.

Рассмотрим несколько no-code сервисов для создания мобильных приложений: Adalo, Glide, Buble, Tilda Publishing, Integromat.

Работа конструктора Adalo похожа на работу конструкторов по созданию сайтов, в которых с помощью технологии Drag-and-drop располагаются элементы. Затем расположенным объектам задаются пользовательские значения. Программный продукт реализует Adalo персонализацию дизайна, загрузку в App Store и Google Market. Однако присутствует зависимость от облачной платформы и ограничения по пространству.

Glide – более простой сервис, работает на основе Google таблиц, Excel или Airtable. Приложения создаются в виртуальном редакторе, где добавляются элементы управления и функциональные объекты.

Сервис Buble позволяет создавать интерактивные приложения для настольных и мобильных веб-браузеров, включая также все функции, необходимые для создания сайтов, таких как Facebook или Airbnb. Нет жестких ограничений на количество пользователей, объем трафика или хранение данных.

Tilda Publishing – это российский блочный конструктор сайтов, не требующий навыков программирования. При помощи данного конструктора можно создавать: лендинги (посадочные страницы), сайты (многостраничные), интернет-магазины, сайты-визитки, письма и прочее. Присутствует визуальная подача изображений и текста, возможность создания проекта с нуля и по готовым шаблонам. Отметим, что присутствует ограничение по размеру загружаемых файлов, недостаток места на хостинге, сложность в масштабировании и платная подписка на использование конструктора.

Integromat – платформа, на которой можно строить серверную логику, работать со структурами данных и настраивать интеграции. Это визуальный конструктор серверной логики с применением шаблонов и инструментов: формул, переменных, массивов. Присутствует возможность удаления и редактирования записей. Однако, отсутствуют инструменты фронтенд-разработки и имеются тарифные ограничения.

Для создания мобильного приложения в нашей работе был выбран сервис Adalo, за счет его понятного и не перегруженного интерфейса, достаточных функциональных возможностей и возможности бесплатного использования.

В качестве демонстрации функциональных возможностей no-code платформы Adalo (Рис. 1), создадим мобильное приложение для контроля знаний обучающихся в рамках образовательного процесса по дисциплинам «ИКТ» и «Теория информации».

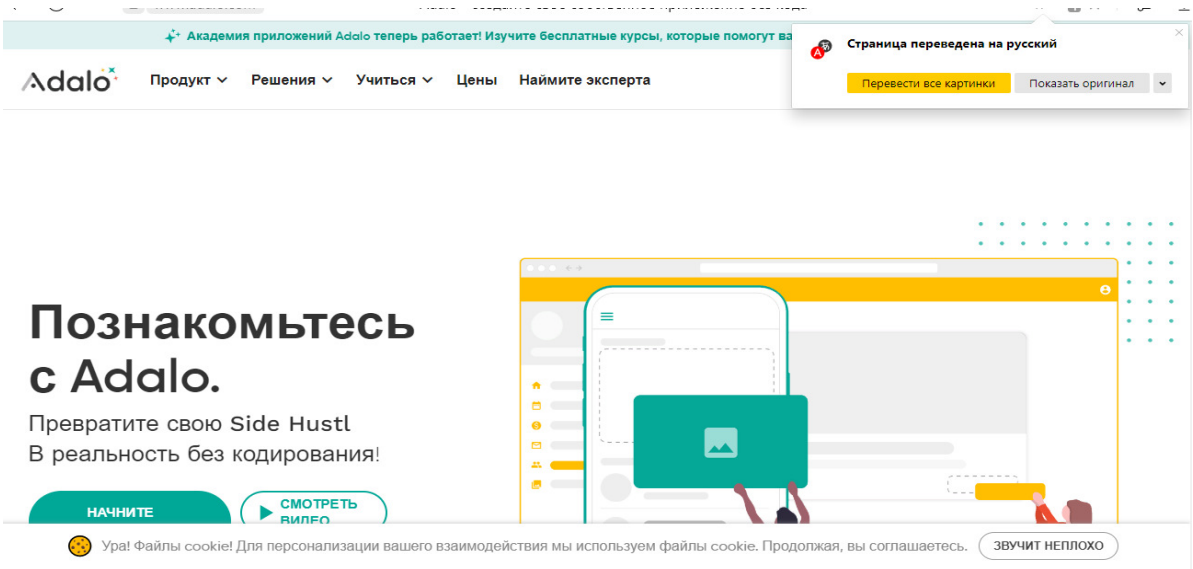


Рисунок 1. Основная страница

Платформа удобна и проста, для пользователей, не имеющих навыков программирования. Все страницы автоматически переводятся на русский язык, присутствуют: готовые шаблоны экранов, видимость и возможность настройки связи между экранами, база данных (пользователи, исполнитель, услуги, заказы услуг, категории и т.д.).

Вначале необходимо зарегистрироваться. Для регистрации потребуется имя, адрес электронной почты, пароль. Перед началом работы потребуется выбрать тип создаваемого приложения – мобильное или веб-приложение. Далее необходимо выбрать, как будет разработано приложение: на основе шаблона или полностью с нуля. После этого следует задать название создаваемого программного продукта и указать основной и дополнительный цвет цветовой схемы. Программа позволяет редактировать шрифт заголовков и основной текста. В бесплатной версии доступно пять шрифтов на выбор.

Слева находится главная рабочая панель Adalo, в ней добавлены основные разделы, с помощью которых строится работа (Таблица 1).

Таблица 1

Реализуемые платформой Adalo функции

№ п/п	Пиктограмма	Реализуемые функции
1.		Добавить объект / экран
2.		Настроить внешний вид приложения (Дизайн)
3.		Обзор экранов, существующих в приложении
4.		Связь с базой данных
5.		Настройки
6.		Публикация приложения
7.		Статистика работы приложения
8.		История разработки (версий)

Верхняя панель состоит из нескольких частей. В центре в раскрывающемся списке открывается список приложений, которые есть у разработчика. Справа – кнопка предварительного просмотра, кнопка «поделиться приложением» и настройка аккаунта (Рис. 2).

Рисунок 2. Верхняя панель

Конструктор автоматически создает в приложении три экрана: экран регистрации, входа и домашнюю страницу. Есть возможность настройки типа навигации по экрану: экран приветствия, главный экран. Знаком «↔» обозначается коннектор, указывающий связь между экранами (Рис. 3).

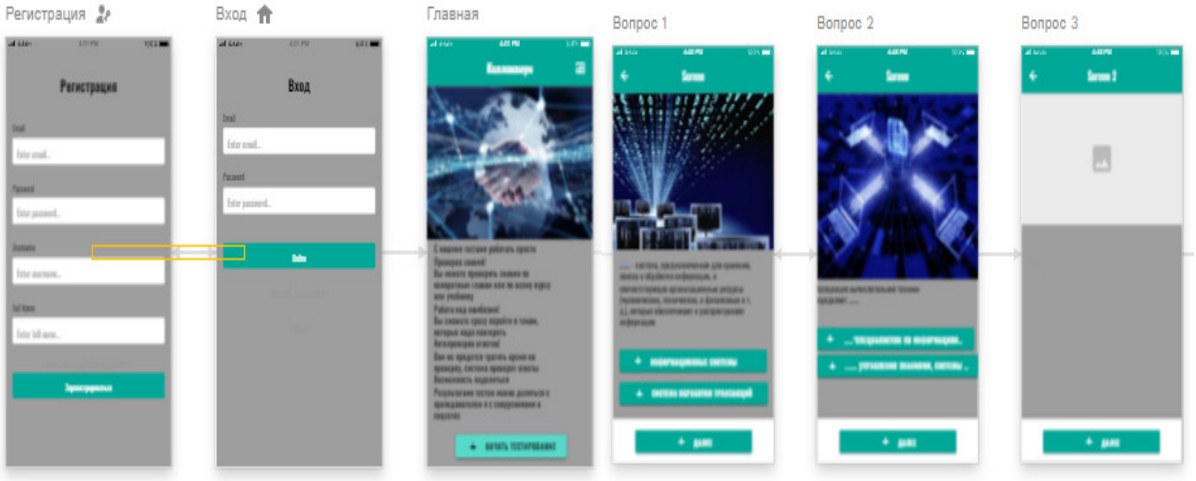


Рисунок 3. Экраны приложения

По клику на экране возможна его настройка. Слева располагается список объектов с возможностью выбора действий. С помощью средств вкладки Screens происходит настройка компонентов, действий и связь их с данными. В настройках экрана также можно поменять его статус – приветственный, экран регистрации/авторизации.

Так как создается приложение для тестирования студентов, то следует перетащить окно с текстовым полем для вопроса и кнопки с выбором ответа. Из недостатков отметим невозможность изменить дизайн кнопки. Связь между экранами появляется автоматически, в настройках экрана.

С помощью Prewiev можно просмотреть, как будет выглядеть приложение на мобильном телефоне, что помогает определить положение текста и утвердиться с выбранным дизайном приложения (Рис. 4).

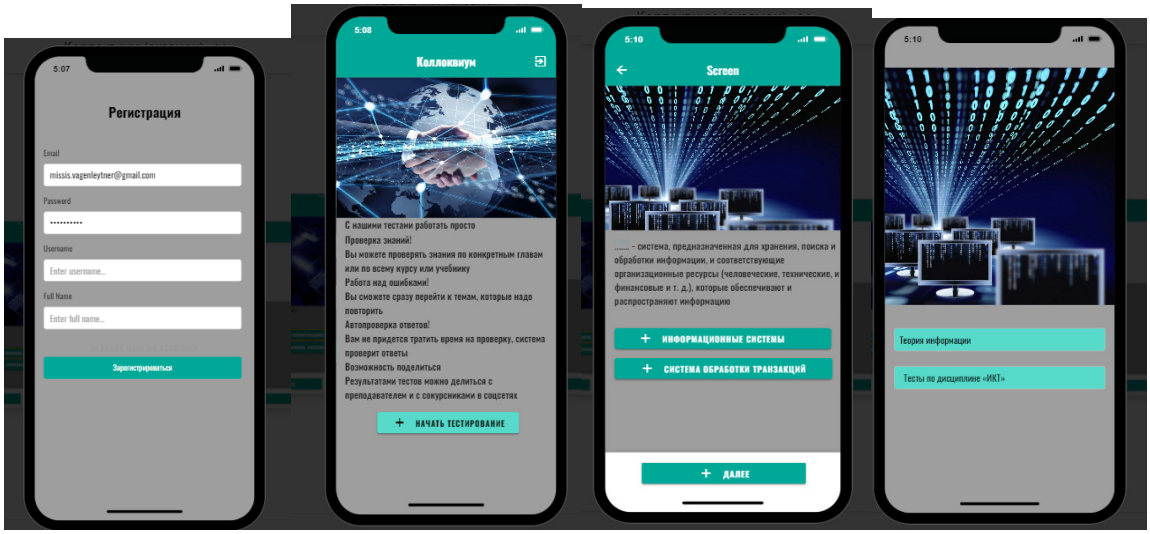


Рисунок 4. Предварительный просмотр

Работа большинства программных продуктов основана на использовании организованных баз данных. В приложении Adalo также присутствует возможность работы с подобными объектами – на вкладке «Базы данных» в меню слева. Коллекция пользователя предоставляется по умолчанию – с возможностью редактирования, но без возможности удаления (Рис. 5).

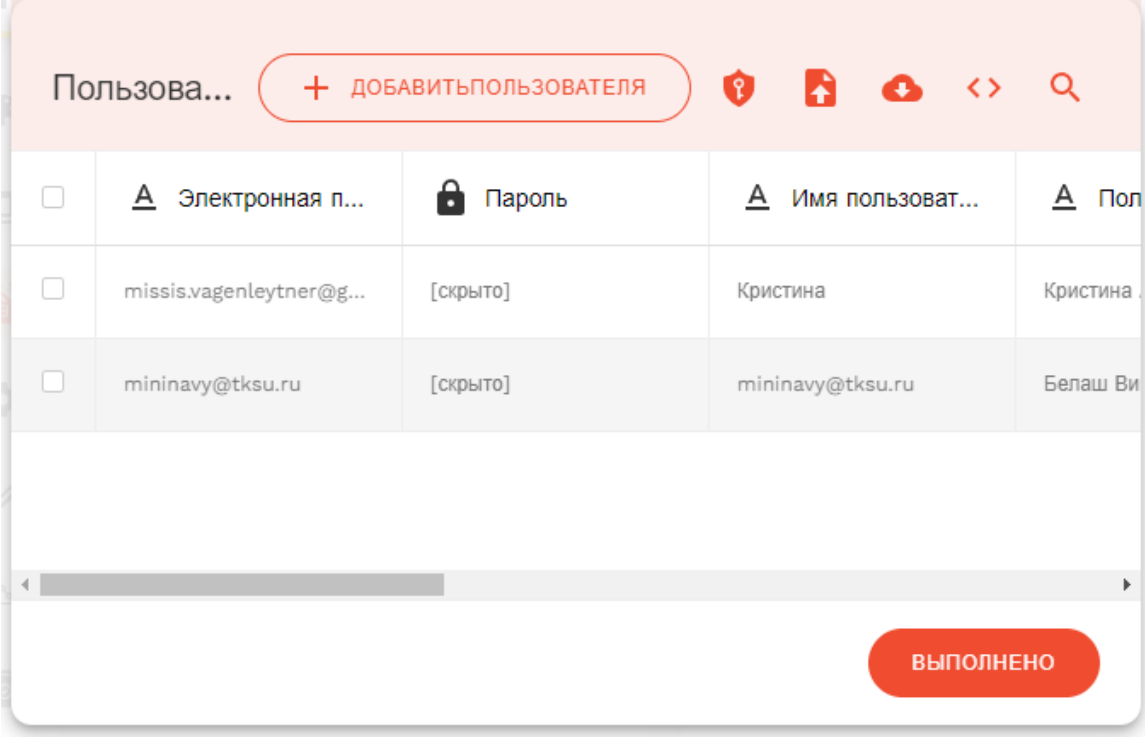


Рисунок 5. Записи в базе данных

Отметим, что при настройке экранов можно столкнуться с проблемой: приложение некорректно работает, появляется ошибка, после которой настройка невозможна. Необходимо перезагружать платформу.

Выводы. Начинающий бизнес, мобильные игры, приложения для обучения организационно представляют собой стандартные приложения с шаблонными сценариями. Кликаете на иконку смартфона, перед вами открывается – Splash Screen (экран-заставка), переходящий в страницу авторизации. На Adalo можно собирать достаточно полезные приложения, не имея навыков написания кода и не покупая платную подписку. Однако, количество элементов и действий в Adalo заметно ограничено – доступны только самые необходимые.

Литература:

1. Васильева, Д.В. Преимущества электронного обучения / Д.В. Васильева, Е.А. Пришутова // Проблемы современной науки и образования. – 2017. – № 15 (97). – С. 38-39
2. Воробьева, Т.А. К вопросу о понятии электронного обучения / Т.А. Воробьева // Идеи и идеалы. – 2014. – Т. 2. – № 1(19). – С. 143-152
3. Ермошкин, Н.Н. Электронное обучение / Н.Н. Ермошкин // Образовательные технологии. – 2013. – № 2. – С. 51-56
4. Коптенок, Е.В. Разработка приложения для организации учебной деятельности студента / Е.В. Коптенок, Д.С. Марченков, К.Д. Маркелов // Исследования молодых ученых: Материалы VII Международной научной конференции,

Казань, 20-23 февраля 2020 года / Под редакцией И.Г. Ахметова. – Казань: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство Молодой ученый", 2020. – С. 6-8

5. Маматов, Д.Н. Электронное обучение в образовании / Д.Н. Маматов // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2014. – С. 385-386

6. Отекина, Н.Е. Электронное обучение, дистанционные образовательные технологии / Н.Е. Отекина // Инновационная наука. – 2017. – Т. 2. – № 4. – С. 127-128

7. Соболева, М.Л. Мобильное обучение, мобильное приложение, электронный образовательный ресурс, средство обучения: суть и взаимосвязь понятий / М.Л. Соболева, М.А. Федотенко // Информатика в школе. – 2019. – № 9(152). – С. 42-48

8. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 07.10.2022) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 13.10.2022) // Консультант плюс. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/

Педагогика

УДК 373

доктор педагогических наук, профессор Белова Светлана Владимировна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова» (г. Элиста);
старший преподаватель кафедры технологии и менеджмента профессионального образования Боваев Очир Дмитриевич
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова» (г. Элиста);
магистрант направления «Педагогическое образование» Ханаев Александр Сергеевич
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова» (г. Элиста)

ГУМАНИТАРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ИЗУЧЕНИИ СТУДЕНТАМИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И РОБОТОТЕХНИКИ

Аннотация. Поставлен вопрос о методологии исследования гуманитарных проблем в рамках изучения студентами цифровых технологий и робототехники. Рассмотрены возможности становления профессионала в контексте гуманитарной модели профессионального образования. Уточнены понятия человекосообразного и гуманитарного принципов образования. Раскрыты характеристики гуманитарного принципа. Предложены пути включения гуманитарной составляющей, отражающей ценностно-смысловую сторону образования, в содержание изучения студентами цифровых технологий и робототехники. Они связаны, главным образом, с коммуникативными отношениями участников образовательного процесса и возможностями познания личностью себя как носителя разума и автора творческого продукта.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессионал, цифровые технологии, робототехника, человекосообразное образование, гуманитаризация образования, гуманитарный принцип.

Annotation. The question was raised about the methodology for the study of humanitarian problems in the framework of the study by students of digital technologies and robotics. The possibilities of becoming a professional in the context of the humanitarian model of professional education are considered. The concepts of human-like and humanitarian principles of education are clarified. The characteristics of the humanitarian principle are revealed. The ways of including the humanitarian component, reflecting the value-semantic side of education, in the content of students' study of digital technologies and robotics are proposed. They are connected mainly with the communicative relations of the participants in the educational process and the possibilities of a person to know himself as a bearer of reason and the author of a creative product.

Key words: vocational education, professional, digital technologies, robotics, humanoid education, humanitarization of education, humanitarian principle.

Введение. Традиционная система образования ориентирована за запросы индустриализации и связана с конвейерным производством, с поточными методами строительства, со стандартизированными технологическими операциями, которые основывались на труде специалистов массовых профессий. Очевидно, что образование в 21 веке, веке небывалого прогресса и новых технологий, требует иных подходов. Многие процессы, связанные с рутинной работой, с каждым годом все более автоматизируются и роботизируются. Интересны в связи с этим неоднозначные перспективы, которые открываются перед человечеством в фантастическом будущем, которое может стать реальностью. «Представьте себе, что каждая частичка воздуха, капля дождя, каждый блик света на камнях, каждый нанобот и элемент микросхемы, выходящей с заводского конвейера, – все это на самом деле станет частью общей системы принятия решений, элементами суперкомпьютера, решающего куда и как эволюционирует Вселенная» [11].

Можно сколько угодно гадать и фантазировать о возможных перспективах, которые открывает сегодня искусственный интеллект, новые технологии и робототехника, но уже вполне определенно можно утверждать, что тема отношений человека и машины, человека и новых технологических процессов требует психолого-педагогического, гуманитарного ракурса рассмотрения. Речь об основах образования, которое направлено на становление самосознания человека, являющегося творцом, а не функциональным дополнением к машине. Нельзя не согласиться со О.Н. Смолиным, полагающим, что вопрос об увеличении вложений в человеческий потенциал, наряду с вложениями в современные технологии, остаётся ключевым для перспектив развития страны и преодоления внешнего давления [9].

Технологизация и роботизация шагают ускоренными темпами по планете. И потому не удивительно, что в программе бакалавриата инженерно-технологического факультета Калмыцкого государственного университета по направлению подготовки «44.03.05 Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) появились дисциплины «Основы робототехники», «3-D моделирование и прототипирование», «Технологии виртуальной реальности». У студентов они вызывают неподдельный интерес. И понятно, что конструкторско-творческий, проектно-исследовательский потенциал этих предметов огромен. Вместе с тем, встает задача «гуманитарного» изучения данных дисциплин, если мы мыслим о профессиональном образовании в контексте его гуманитарной модели и если важна ориентированность на становление профессионала, выступающего носителем ценностей своей профессии.

Профессионал, о котором идет речь, умеет превращать знания в ресурс и является субъектом собственной деятельности. В его подготовке ключевая роль отводится овладению целостным знанием, умению входить в существующие

профессиональные сообщества и строить новые, вырабатывать собственную позицию [5]. Здесь важны вопросы междисциплинарных связей в образовании, баланса естественнонаучного и гуманитарного знания. Данные вопросы в педагогике освещены в ракурсе идеи создания в обществе единой духовной культуры и единой социоприродной системы [3]. Подробно изучены методологические основы гуманитаризации профессионального образования [2]. Но на уровне преподавания технических дисциплин и включения гуманитарной составляющей в содержание и процесс их изучения проблема остается открытой. В данной статье мы представляем наше видение особенностей решения данной проблемы в рамках профессиональной подготовки будущих специалистов, связанных с точными дисциплинами. Мы опираемся здесь на методологию гуманитарного подхода ([5]; [6]) и междисциплинарных когнитивно-дидактический исследований ([8]; [12]).

Изложение основного материала статьи. Гуманитарность как особое качество образования, в определенной степени, соотносится с идеей человекосообразности образования. Принцип человекосообразности необходим в образовании, если мы ориентируемся не на исполнителей, а субъектов профессиональной деятельности. Данный принцип, по определению И.А. Колесниковой, указывает на объективную необходимость приведения любой педагогической деятельности в соответствие с мерой человеческого качества (человеческим измерением), а также на соотнесение любых профессиональных действий педагога со свойствами человека, с его природой [6].

Термин «человекосообразное образование» был введен в конце 1980-х годов и был связан с педагогическим экспериментом по разработке такого обучения, главной задачей которого было усиление роли личности ученика, опора на его внутренний личностный потенциал. Имелось в виду образование человека во всей его многогранности. Человекосообразность образования предполагает, что каждый человек имеет заложенный в нём потенциал и устанавливает главную задачу образования – выявить, раскрыть и реализовать этот потенциал, и принцип человекосообразности формулируется как идея о том, что образование есть средство выявления и реализации возможностей человека по отношению к окружающему миру и самому себе [10].

Следует различать человекосообразное образование от человеко-ориентиро- ванного или человеко-центрированного. Здесь сообразность понимается как соответствие образу, а центрированность - это указание на то, что образ человека выступает как объект воздействия. Иногда ставят знак равенства между человекосообразным образованием и человекообразующим, главной характеристикой которого считается выращивание «человечности» и смыслопоисковая деятельность.

С позиции человекосообразного образования важно выходить на уровень смысла человека. Как говорит А.В. Хуторской, у каждого человека есть своя система координат, по отношению к которой он живет и действует, устанавливает ценностные основания, реализует свой путь, и главным инструментом выявления его смыслов, а также инструментом смыслополагания выступает рефлексия [10]. Однако в исследованиях, посвященных этой проблеме, мы не находим конкретных методов и инстументов, позволяющих качество человекосообразности постигать в рамках изученения точных и технических дисциплин. В частности, в рамках предмета «Технология и робототехника» мы ставим целью формирование творческой позиции личности, выступающей не «приложением» к технике, а понимающей роль этой техники как посредника в живых человеческих отношениях. И нужно, на наш взгляд, в решении этой цели искать ответы в способах организации образовательного процесса и коммуникативного взаимодействия студентов.

Основные черты человекообразующего образования: выявление и поддержание собственно человеческого, индивидуального, самобытного в человеке; соблюдение принципа природосообразности; эвристическая направленность обучения; продуктивность образования; рефлексия как основа педагогической работы. Но надо заметить, что такой тип образования не ставит специальную цель познания личностью собственного сознания. Сознание, в данном случае, есть интегративный способ бытия человека, проявляющийся в способности осваивать условия и формы своей жизнедеятиельности, относиться к ним и делать их предметом практического преобразования [5]. Следовательно, говоря о гуманитарности образования, нужно иметь в виду ценностно-смысловой аспект содержания образования и ориентированность на то, что результатом собственно человеческого развития/эволюции является опыт самосознания личности. И потому требуется включение в содержание образования гуманитарного компонента, связанного с познанием не столько объекта, сколько самого познающего субъекта.

В нашем исследовании мы рассматриваем возможности построения процесса изучения цифровых технологий и робототехники с позиции принципа гуманитарности. Возьмем для примера дисциплину «Основы робототехники». Целью ее освоения является формирование знаний, умений и навыков по синтезу автоматизирванных систем, анализу их работы, по современным областям их применения. Изучение данной дисциплины направлено на решение задач формирования знаний в области применения автоматизированных, мехатронных и робототехнических систем; умений выбирать необходимые типы робототехнических и мехатронных систем; навыков определять для них способы и системы управления. Содержание дисциплины охватывает круг вопросов, связанных с основами мехатроники, объединяющей механизмы прецизионной механики с электронными, электротехническими и компьютерными компонентами с целью проектирования и производства качественно новых модулей, машин, систем и робототехнических комплексов [7]. Возникает логичный вопрос: «где» искать гуманитарность в таком «однозначном» содержании? Ответ дает сам рассматриваемый нами принцип: гуманитарные смыслы лежат в ракурсе понимания роли места человека и человеческих ценностей в профессиональной деятельности.

Принцип гуманитарности предполагает обращенность к человеческим ценностям и смыслам, к проявлению человеческого. Гуманитарное знание связано с истолкованием смысла бытия (М.М. Бахтин, М.К. Мамардашвили и др.). Такое знание выступает не на предметном уровне, а на метапредметном и личностном уровнях. Анализ исследований показывает, что гуманитарный принцип, понимаемый как система мер по его воплощению в реальную педагогическую практику, требует реализации в содержании образования следующих компонентов:

- интегрированность во все курсы комплекса современных знаний о человеке, человеческой личности и путях решения актуальных проблем человечества, преобразуемость этих знаний в умения самопознания, самореализации, саморазвития;
- аксиологичность (акцент на смысле, понимание и освоение гуманистических ценностей);
- субъекториентированность (создание условий для выявления позиции обучающегося, интерпретации знаний на индивидуально-личностном уровне, с опорой на собственный опыт);
- диалектичность и полисемичность (переосмысление знаний, поиск новых значений);
- проблемность и диалогичность;
- осмысленность и рефлексивность;
- экзистенциональность [4].

С учетом понимания гуманитарного принципа, нам видится важным в процессе изучения студентами цифровых технологий и робототехники стимулирование их интереса к познанию собственной личности и своих смыслов взаимодействия с миром техники и виртуальности. Также важно направлять внимание студентов к способам организации их работы и общения друг с другом, предоставлять возможность выходить на уровень рефлексии. Проекты и презентации,

которые характерны для данного предмета, должны быть не просто моментом контроля, а средством диалогического общения студентов и поводом для изучения особенностей взаимодействия людей друг с другом и с миром машин. «Зачем создается тот или иной механизм (машина)?», «Какова роль человека в управлении данной технологией/машиной?», «Как должны развиваться человеческие общности в условиях развития технического и технологического прогресса?» – подобные вопросы должны определять направленность дискуссий студентов. И это означает, что нельзя игнорировать в процессе изучения точных дисциплин вопросы философии образования, связанные с пониманием бытия человека.

Также одним из путей гуманитаризации профессионального образования будущих специалистов, связанных с миром современных технологий и техники, нам видится возможность включения в его содержание элементов искусства, выступающего средством целостного познания человека и человеческой психики. А потому, на наш взгляд, перспективно объединять в процессе изучения цифровых технологий и робототехники «физику» и «лирику», когда студенты дают художественное прочтение тем изобретениям, которыми они занимаются, и выходят на уровень постижения экзистенциальных проблем. Примером такого выхода в межпредметные связи можно назвать нашу работу со студентами, когда включались в занятия по основам робототехники обсуждение фантастического рассказа Рэя Брэдбери «Электронное тело пою» и анализ эссе студентов «Техника в моем доме». Также студентам предлагалось сделать авторское прочтение своего проекта (изделия), анализируя его включенность в систему отношений и представляя его как некий «текст». Это пример образовательного процесса, разворачивающегося в контексте текстуально-диалогической деятельности, которая выступает одним из ведущих методов реализации принципа гуманитарности [1]. В таком случае в центре внимания оказывается личность не в роли пользователя технологий и техники, а в роли автора, связанного посредством предмета (машины, проекта) диалогически с «адресатом». Здесь акцент переходит с объекта на субъекта деятельности, который исследует собственные творческие возможности и способы включенности в коммуникативные связи.

В результате открытой анкеты среди будущих учителей технологии (28 чел.) нами было выявлено, что многие студенты подчеркивали важность такой работы, в которой они имели возможность самовыражаться и совместно исследовать. В большинстве анкет на вопрос «Что больше всего нравится в работе над проектом?» были ответы типа: «Мои собственные возможности и творческая реализация».

Также наши студенты принимают участие в работе детского технопарка «Кванториум», созданного как учреждение дополнительного образования для детей в возрасте от 10 до 18 лет в Республике Калмыкия в 2019 году. Они приобщаются к созданию уникальной среды развития детей по научно-исследовательским и инженерно-техническим направлениям, которая оснащена высокотехнологичным оборудованием. Рефлексия такого участия и взаимодействия с детьми и молодежью становится важной частью содержания профессионального образования в контексте изучения цифровых технологий и робототехники. Студенты инженерно-технологичекого факультета КалмГУ, которые проходят практику и обучение в «Кванториуме», предлагается осмыслить свой опыт «проживания» деятельности как культуротворчества.

В своей книге «Форма жизни № 4: Как остаться человеком в эпоху расцвета искусственного интеллекта» Евгений Черешнев, размышляя о человеке и его мозге, говорит, что мы отличаемся от животных способностью объединяться в группы для выполнения каких-либо сложных задач. «Сегодня десятки тысяч людей совместно строят космические корабли и программируют искусственный интеллект – задачи, доступные только высокоорганизованным системам с развитой специализацией групп, а не отдельным людям» [11]. Именно это делает нас людьми – способность организовывать сообщества и совместно решать задачи, среди которых важно является задача очеловечивания наших социальных систем и нашей деятельности.

Выводы. Итак, можно резюмировать, что если идти в изучении технических дисциплин в сторону гуманитаризации, то следует особое внимание уделить возможностям самопознания, осмысления ценностей изучаемого материала и характеру взаимодействия студентов. Принцип гуманитарности, как показывает наше исследование, определяет задачи и роль проектной и других видов деятельности в процессе изучения студентами технологии и робототехники, которые связаны не столько с управлением механизмами, сколько с динамикой отношений, с атмосферой взаимодействия, с развитием мышления и опыта самопознания, с эмоциональными переживаниями и личностными отношениями. Опыт самопознания и рефлексии своего уровня осознанности связаны с когнитивными процессами. Так как когнитивные процессы индивида социально обусловлены и культуроспецифичны [8], важно создавать среду социально-культурных отношений, в которой рождаются совместно выработанные критерии тех или иных технических, технологических проектов и происходит рефлексия (саморефлексия) индивидуального вклада в общую работу, рефлексия ответственности за результат.

Исследование вопросов реализации принципа гуманитарности в подготовке будущих профессионалов, имеющих дело с цифровыми технологиями и техникой, будет способствовать организации в вузе такого открытого образовательного пространства, которое адекватно природе человека и природе процесса познания. А тогда есть надежда, что в условиях расширения возможностей «думающих» машин человек не потеряет свое «человеческое лицо» и не превратится в «деталь» машины.

Литература:

1. Белова, С.В. Гуманитарное образование: текстуально-диалогическая модель образования / С.В. Белова // Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 19-27
2. Белова, С.В. Особенности гуманитарной модели профессионального образования будущих учителей технологии / С.В. Белова, С.Н. Ботова, Т.С. Хазыкова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 65. – Ч. 4. – С. 35-37
3. Гольдфейн, М.Д. К вопросу о взаимосвязи естественнонаучного и гуманитарного знания / М.Д. Гольдфейн, А. В. Иванов, А.Д. Урсул, Г.Е. Заиков, А.М. Кочнев // Вестник Казанского технологичесского университета. – 2014. – С. 341-347
4. Журавлева, О.Н. Гуманитарность как методологический принцип обновления содержания современного образования / О.Н. Журавлева, Т.Н. Полякова // Человек и образование. – 2009. – № 1. – С. 9-13
5. Исаев, Е.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: Учеб. Пособие / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 432 с.
6. Колесникова, И.А. Педагогическая праксеология. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Е.В.Титова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
7. Кочетов, В.И. Системы ЧПУ и робототехника: учебное пособие / В.И. Кочетов. – Воронеж: Воронежская государственная лесотехническая академия, 2005. – 155 с.
8. Кларин, М.В. Когнитивно-дидактические исследования: анализ проблемного поля // Отечественная и зарубежная педагогика / М.В. Кларин. – 2017. – № 6. – С. 94-103
9. Смолин, О.Н. Наука и образование в условиях санкций: первоочередные антикризисные меры / О.Н. Смолин // Народное образование. – 2022. – № 5. – С. 7-21

10. Хуторской, А.В. Научная школа человекосообразного образования: концепция и структура / А.В. Хуторской // Известия Волгоградского государственного. – 2009. – С. 4-10
11. Черешнев, Е. Форма жизни № 4: Как остаться человеком в эпоху расцвета искусственного интеллекта / Е. Черешнев. – М.: Альпина Паблишер, 2022. – 484 с.
12. Ядровская, М.В. Моделирование в реализации когнитивного обучения / М.В. Ядровская // Образовательные технологии и общество. – 2012. – № 2. – С. 602-617

Педагогика

УДК 159.9
студент Большова Александра Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Краева Ирина Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Шкунова Анжелика Аркадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

БИЗНЕС-ПРОФАЙЛИНГ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье рассматривается история появления профайлинга и основные исследователи в этой области. Также была проведена параллель между профайлингом и профессиональной деятельностью педагога и возможность применения данной методики в образовательном процессе. Далее было исследовано, что бизнес-профайлинг можно использовать не только в экономической сфере, но и в педагогике. Это обусловлено тем, что современному педагогу важно выявлять опасность в поведении обучающихся с целью предотвращения опасных ситуаций. Также были описаны типологии обучающихся по которым можно оценить отклонение от нормы. Для подтверждения теории о необходимости использования профайлинга в деятельности современного педагога был проведен опрос среди студентов педагогического университета. В результате было выяснено, что бизнес-профайлинг, как и сам профайлинг в целом необходимо внедрять в обучение современных педагогов.
Ключевые слова: профайлинг, современный педагог, бизнес-профайлинг, безопасность, террористические угрозы, педагогика, обучающиеся, поведение.
*Annotation***.** The article discusses the history of profiling and the main researchers in this field. A parallel was also drawn between profiling and the professional activity of a teacher and the possibility of using this technique in the educational process. Further, it was investigated that business profiling can be used not only in the economic sphere, but also in pedagogy. This is due to the fact that it is important for a modern teacher to identify danger in the behavior of students in order to prevent dangerous situations. The typologies of students were also described by which the deviation from the norm can be assessed. To confirm the theory of the need to use profiling in the activities of a modern teacher, a survey was conducted among students of the pedagogical University. As a result, it was found out that business profiling, as well as profiling itself in general, needs to be introduced into the training of modern teachers.
Key words: profiling, modern teacher, business profiling, security, terrorist threats, pedagogy, students, behavior.

Введение. Взаимодействие педагога и обучающегося является важным элементом в образовательном процессе. Особенно значимым сегодня является предотвращение появления чрезвычайно опасных ситуаций в образовательной организации. Ведь число террористических актов и прочих опасных явлений в образовательном учреждении сильно возросло.

Так как педагог напрямую контактирует с обучающимся, в первую очередь, он может отследить нежелательное поведение одного или нескольких из них. Однако стоит вопрос в компетентности проведения анализа поведения обучающихся. От этого зависит степень эффективности принятия мер по решению выявленного отклонения.

Целью публикации является обзор особенностей профайлинга в педагогической деятельности.

В работе были поставлены следующие задачи:

– провести теоретический обзор профайлинга и его роль в педагогике;
– определить важность использования бизнес-профайлинга во взаимодействии педагога и обучающегося.

Изложение основного материала статьи. Изучая различную литературу, необходимо говорить о том, что профайлинг существовал даже в средневековое время, но конкретизировали его как направление относительно недавно в 1974 году американским криминалистом Джоном Эдвардом Дугласом. Одна из первых попыток применения методик профилирования была предпринята британским хирургом Томасом Бондом в 1888 году. Используя психологию и свои профессиональные знания, ему удалось создать портрет серийного убийцы Джека Потрошителя. К сожалению, полученные результаты были не проверены, так как преступника не нашли. Если говорить о становлении профайлинга более подробно, то можно выделить следующих ученых, которые оказали непосредственное влияние на это направление исследования:

1. Зигмунд Фрейд стал одним из влиятельных психологов 20 века и, в своем роде, основателем психоанализа.
2. Карл Юнг, в свою очередь, основал аналитическую психологию, которая является одним из направлений в глубинной психологии [13].
3. Альфред Адлер также реализовал в своей деятельности множество исследований, которые так или иначе связаны с формированием общих поведенческих реакций под воздействием окружающей среды [1].
4. Карен Хорни исследовала формирование личности, обращая все внимание на влияние окружающей среды в данном процессе [8].

Изначально профайлинг широко применялся в криминалистике, для того чтобы создать модель личности преступника. В России система профайлинга начала свое активное действие в 1990-е гг. Для работы с преступниками использовались уже полученные опытом давние исследования по составлению психологического портрета и другие психологические исследования в целом. Успешное применение профайлинга в криминалистике способствовало внедрению профайлинга и в другие сферы деятельности.

Так, следует рассмотреть введение профайлинга в деятельность современного педагога. Безусловно, учитывая тенденции образования сегодня, например, гуманизация, ориентирование на самореализацию и самообучение,

сотрудничество и другие, можно сказать, что методика профайлинга действительно актуальна в педагогике. Вообще, обратимся к термину профайлинг, который относится к профессиональной терминологии и образовано от британского слова profile (профиль). Под профайлингом понимают комплекс методов и методик оценки и прогнозирования деятельности индивида, основываясь на анализе наиболее информативных признаков [6]. Если рассматривать его как деятельность, то его основная роль заключается в наблюдении и проведения анализа окружающей среды, поведения людей, установке причинно-следственной связи, а также в поиске нестандартных решений поставленных вопросов. Таким образом, возвращаясь к педагогике, одной из главных ее задач является – налаживание эффективного взаимодействия преподавателя и обучающегося. Для этого преподавателю необходимо уметь найти индивидуальных подход к каждому ученику. Именно на основе полученных результатов, в виде понимания его особенностей характера, актуальных норм и ценностей, взглядов на жизнь в целом, можно достичь поставленных задач и эффективного результата коммуникации. По нашему мнению, именно профайлинг способен помочь в полной мере реализовать важные задачи педагогики и, в целом, увеличить эффективность учебного процесса.

Бизнес-профайлинг на сегодняшний день можно встретить в бизнес сферах, а в деятельности современного педагога он не упоминается вообще. Однако данный термин напрямую можно связать и с педагогикой. В бизнесе, например он помогает выявить ложь, преступления, а также разрешить кадровые вопросы и вопросы с ведением бизнеса в том числе [5].

Педагогу бизнес-профайлинг может помочь в взаимодействии с обучающимися. Обладая данной методикой, педагог сможет выявить и предотвратить какие-либо противоправные и опасные действия обучающихся. Таким образом можем сказать, что бизнес-профайлинг – это сопровождение профайлером (в нашем случае это педагог), который ведет переговоры с обучающимися [2]. Педагог, обладающий навыками профайлера, может наблюдать за обучающимися, отслеживать их поведение как на учебном занятии, так и непосредственно во внеучебное время. Поэтому бизнес-профайлинг так или иначе можно отнести не только к бизнесу, но и к педагогике. Навыки профайлера среди современных педагогов встречаются очень редко, что снижает эффективность их работы. Несомненно, сегодня важно включать в обучение и повышение квалификации педагогов обучение профайлингу [3].

Как уже говорилось выше бизнес-профайлинг помогает педагогу выявить риски в не безопасном поведении обучающихся или в предумышленном планировании каких-либо опасных действий. В современных условиях уровень террористических угроз вырос значительно сильно [6]. Важно понимать, что на сегодняшний день только человек способен в большей степени определить особенности поведения других людей и считать какую-то внутреннюю информацию о них. Некая субъективность, которой обладает человеческое восприятие, может быть преодолена за счет применения специальных методик и технологий. С помощью проведения профайлинга, обучающихся можно оценить по трем критериям, а именно по поведению, внешности и личным вещам [2].

Выделяют несколько типов обучающихся, которые имеют характерные признаки. Классический тип обучающегося, полностью соответствующий целям обучения и нахождения в образовательном учреждении, характеризуется поведением, нацеленным на обучение и позитивные коммуникации с обучающимися и педагогами, также внешним видом, который соответствует установленной форме и дресс коду и личным вещам, необходимым для образовательной деятельности. Если же эти данные изменились, то на это появились какие-то значимые причины, как внутренние, так и внешние.

Существует еще три типа обучающихся:

1) Несоответствие поведения с установленными видами деятельности в образовательном учреждении. Это могут быть прогулы по неуважительной причине, снижение успеваемости, проявление агрессии и вспышек гнева, отдаленность, подавленность и др.

2) Отклонение от установленных норм дресс кода. У обучающихся появляется нестандартный, вульгарный внешний вид с обилием пирсинга, татуировок, яркого макияжа и т.д.

3) Присутствие у обучающихся опасных вещей. К ним относятся остро-режущие предметы, электрошокеры, психоактивные вещества и др. [4, 7].

Выявление отклонений у обучающихся перечисленных выше должно осуществляться с использованием логического анализа. Полученные данные после наблюдения или проведенного опроса необходимо рассматривать с учетом здравого смысла и формальной логики. Иначе, резкое необоснованное обвинения обучающегося в его опасности может привести еще к большим отрицательным последствиям относительно взаимодействия с другими.

Нами был проведен опрос среди студентов педагогического университета об актуальности профайлинга в деятельности педагога на сегодняшний день. Будущие педагоги в их деятельности следуют современным тенденциям и внедряют в учебный процесс различные инновации, которые способствуют повышению качества образования в целом. На основе этого данные, полученные в опросе, являются наиболее актуальными, в связи с тем, что будущие педагоги в большей мере не опираются на традиционные методы обучения. Результаты опроса показались нам вполне ожидаемыми и актуальность изучения направления профайлинга в системе образования.

Результаты ответов респондентов

Вопрос	Кол-во ответов
1. По вашему мнению, методики профайлинга способствуют увеличению эффективности учебного процесса? – да – нет	 98 8
2. “Стали бы вы использовать в своей будущей деятельности педагога профайлинг?” – Да. Это поможет мне понимать обучающихся лучше и увеличить эффективность учебного процесса. – Нет. Изучение профайлинга сложный процесс и не имеет высокой необходимости. – Затрудняюсь ответить	 89 11 6
3. В процессе вашего обучения сталкивались ли вы с изучением профайлинга? – да – нет – нет, но хотел(-а) бы	 55 46 5
4. По вашему мнению, умение педагога применять методики профайлинга способны предотвратить теракты в образовательных учреждениях? – да – нет	 89 17
5. В вашем ВУЗе есть курсы по изучению профайлинга? – да – нет – не знаю	 89 13 4

Всего в опросе приняли участие 106 студентов педагогического университета. Результаты опроса показали, что большинство респондентов считают, что методы профайлинга способствуют увеличению эффективности учебной деятельности. Действительно, чтобы создать более комфортные условия обучения для обучающегося, педагогу необходимо составлять его психологический портрет личности и учитывать его индивидуальные особенности. Также, значительное большинство опрошенных студентов хотели бы внедрять в будущем в свою педагогическую деятельность профайлинг. Данный результат показывает готовность студентов к нововведениям и избегания стандартных подходов к обучению. Именно саморазвитие преподавателя способствует улучшению результатов обучения в целом. Несмотря на готовность активно внедрять их в свою деятельность, знания студентов в данном направление невысоки. Это подтверждают результаты опроса, в котором видно, что студенты в процессе учебы не сталкивались с изучением профайлинга, а также в их учебном заведении в целом отсутствуют курсы по изучению данной проблемы. Также, изучая профайлинг, необходимо понимать, что его истоки начинаются с внедрением его в криминалистическую деятельностью. Соответственно, профайлинг в педагогике может способствовать распознаванию у обучающихся и преподавателей вероятностного риска осуществления экстремальных и противоправных деяний в отношения себя и окружающих. Результаты опроса также доказывают мысль о том, что методики профайлинга вполне могут помочь в обеспечении безопасности образовательного учреждения. Таким образом, проведенный опрос среди будущих педагогов, доказывает главную мысль исследования о том, что внедрение профайлинга в педагогику необходимо и актуально.

Выводы. Таким образом, овладения навыками профайлера современному педагогу необходимы и актуальны в нынешней системе образования. Такой педагог в своей деятельности сможет составить полноценный профиль обучающегося со всеми его особенностями, оценивая влияния различных специфических и психологических факторов на него. Данная наука сегодня только набирает обороты в изучении. Соответственно, профильного обучения данного направления в наше время не так много, но оно постепенно набирает обороты и внедряется не только в иностранную систему образования, но и в российскую. Сегодня многие университеты и различные образовательные платформы внедряют курсы по изучение профайлинга, как отдельной науки, что позволяет современному педагогу быть более подготовленным процессу обучения. К сожалению, в сфере педагогики профайлинг не набрал как таковой популярности сегодня, но с учетом его прогрессирования, по нашему мнению, его активное внедрения случится в недалеком будущем.

Бизнес-профайлинг актуален для педагогов как никогда, ведь угроза безопасности постоянно увеличивается в образовательных организациях. Каждый педагог должен уметь оценивать обучающихся и с точки зрения логики выявлять их опасные намерения и предотвращать чрезвычайные ситуации.

Литература:

1. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – Москва: Академический проект, 2007. – 232 с.
2. Ветрова, Т.В. Место профайлинга в системе наук о человеке. Виды и отрасли профайлинга / Т.В. Ветрова, В.М. Статный // International journal of professional science. – 2019. – №12.
3. Липатов, А.А. Профайлинг как эффективный метод деловых коммуникаций / А.А. Липатов. – 2019. – С. 639-641
4. Логинов, О.А. Профайлинг в общеобразовательном учреждении / О.А. Логинов // [сайт], 2022. – URL: https://infourok.ru/profayling-v-obscheobrazovatelnom-uchrezhdenii-3310855.html (дата обращения: 30.10.2022).
5. Полтавская, Ю.Ю. Бизнес – профайлинг как инструмент интеллектуального анализа данных / Ю.Ю. Полтавская // [сайт], 2022. – URL: https://veorus.ru/деятельность/всероссийский-конкурс-научных-работ-молодежи/XVI-конкурс-в-2013-году/Poltavskaya%20Y.Yu.-EGR-2013.pdf (дата обращения: 30.10.2022).
6. Волынский-Басманов, Ю.М. Профайлинг. Технологии предотвращения противоправных действий / Ю.М. Волынский-Басманов и др. // Закон и право, 2012. – №1

7. Силецкая, А.В. О релевантности понятий социальная перцепция и профайлинг / А.В. Селецкая // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2020. – №3.
8. Хорни, К. Самоанализ / К. Хорни. – Москва: Акад. Проект, 2006. – 206 с.
9. Юнг, К. Конфликты детской души / Карл Густав Юнг. – Москва: Канон, 1995. – 333 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Боташева Фатима Юсуфовна
Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск);
старший преподаватель Бостанова Мадина Магомедовна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени
Умара Джашуевича Алиева (г. Карачаевск);
старший преподаватель Чомаева Зухра Умаровна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени
Умара Джашуевича Алиева (г. Карачаевск)

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье анализируются уроки с использованием информационных технологий. Они требуют особого подхода в условиях современного информационного общества. В таких случаях педагог должен владеть определенными навыками и умениями по применению ИКТ. Это нужно для управления учебным процессом. Актуальность темы определяется тем, что достижения информационных технологий в совершенствовании процессов самоконтроля и воспитания человеческой личности очень важны. Практическая значимость исследования заключается в том, очень важна роль современных информационных технологий в дальнейшем совершенствовании нормального процесса общения и повышении эффективности межличностных отношений. При этом роль преподавателя имеет большое значение. Он является организатором и руководителем образовательного процесса. Правильная организация процесса должна создать возможности для поиска и эффективного использования возможностей информационных технологий.

Ключевые слова: эффективность, информация, технологии, образование, электронный ресурс, образовательный процесс, преподаватель.

Annotation. The article analyzes lessons using information technology. They require a special approach in today's information society. In such cases, the teacher must have certain skills and abilities in the use of ICT. This is necessary for the management of the educational process. The relevance of the topic is determined by the fact that the achievements of information technology in improving the processes of self-control and education of the human personality are very important. The practical significance of the study lies in the fact that the role of modern information technologies is very important in further improving the normal process of communication and increasing the effectiveness of interpersonal relationships. In this case, the role of the teacher is of great importance. He is the organizer and leader of the educational process. The correct organization of the process should create opportunities for finding and effectively using the possibilities of information technology.

Key words: efficiency, information, technologies, education, electronic resource, educational process, teacher.

Введение. Человеческое общество требует решения некоторых сложных вопросов, таких как объединение людей в ту или иную общину. С этой целью более совершенные информационные системы не могут заменить человеческое общение, но информационные технологии могут повысить эффективность их участия и автоматизировать творческую деятельность людей [1].

Цель: рассмотрение особенностей занятий с использованием информационных технологий.

Задачи:

– проанализировать способы создания условий для мотивации деятельности обучаемых на занятиях;
– разобрать модернизацию проведения занятий как мотивационную нагрузку;
– рассмотреть методы дистанционного образования.

Изложение основного материала статьи. Развитие современной науки и техники совершенствует образовательный процесс, с другой стороны, приводит к утрате учащимися устойчивого интереса к знаниям, поскольку вместо настойчивого творческого поиска и твердой воли учащегося сегодня его место занимает бездеятельность, нежелание учиться. Иными словами, они становятся «рабами готовой информации», поскольку компьютеры, калькуляторы облегчают умственную работу человека, освобождая его от умственного напряжения [2].

При этом важное значение имеет роль преподавателя, который является организатором и руководителем образовательного процесса. Потому что правильная организация процесса должна устранить указанные выше недостатки и создать возможности для поиска и эффективного использования возможностей информационных технологий. От того, как педагог определяет и выполняет свои обязанности, зависит правильная организация процесса [3].

В образовании есть особенности использования уроков, организованных с использованием информационно-коммуникационных технологий. Воспитательные аспекты таких уроков заключаются в следующем:

– преподаватель учитывает не объем и правильность знаний учащегося, а степень информированности;
– проверить уровень знаний и умение практиковать знания на данный момент;
– рассмотрение ответов студента с их плюсами и минусами.

Еще одним важным аспектом использования компьютерных средств является использование инновационных методов, носящих характер коллективных исследований. Эти методы направлены на поиск решений проблем самостоятельной творческой деятельности студента и принятие самостоятельных решений [4].

Поэтому использование информационных технологий на уроках у учащихся вызывает интерес на уроках, вызывает желание осваивать новые знания. Эти уроки повышают мотивацию ученика к получению знаний.

Всем ясно, что нынешняя общеобразовательная школа все время встречается с проблемой уменьшения мотивации к учебе и недостатком познавательной инициативности детей. Вопрос увеличения мотивации обучения требует от педагога свежего способа к ее решению. Например, разработки новых организационных видов и методических способов обучения. В процессе обучения большое значение имеют не только знания, но и впечатления, полученные ребенком от урока [5].

Развитие мотивации – это организация условий для возникновения побуждений к учению.

Развитие серьезной мотивации может реализовываться путём решения следующих задач:

1. Составление специально разработанной системы упражнений, в результате выполнения которых дети чувствовали бы итог своей работы.

2. Система дидактических методов педагога, к примеру, присутствие стимулов и поощрений, которые содействуют развитию мотивации.

3. Предельно действенное применение на занятиях аудиовизуальных возможностей обучения, компьютерных технологий и интернет ресурсов.

4. Использование эмоциональной среды во время занятий [6].

Очень важно насыщение учебного материала наглядностью, красочностью. В качестве подобной наглядности можно употребить мультимедийные презентации. При помощи мультимедиа обучаемого можно быстрее заинтересовать и научить, На него оказывается не только информационное, но и экспансивное воздействие. Презентация позволяет преподавателю педагогу самостоятельно спланировать обучающий материал, отталкиваясь от характера избранной темы, дисциплины. Это дает возможность провести занятие так, чтобы достичь наибольшего результата [7].

Самым значимым способом образования мотивации является соответствие обучающего материала годам и увлечениям обучающихся. Кроме этого, значительная мотивационная тяжесть зависит от модернизации проведения занятий [8].

Модернизация действий во всем мире приобретает интернациональный характер по превращению общества в иной вид. Интернационализация базируется на перекрестном общении и коммуникации между отдельными национальностями. Согласно этого определения, принятого в исследованиях Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), интернационализация обучения на международном и отраслевом уровнях обычно осознается как процесс, посредством которого цели, функции и организация представления обучающих материалов услуги приобретают международное значение [9].

Существует особый вид обучения - дистанционное обучение.

Его отличительной чертой является интерактивность согласованности всех членов образовательного процесса. Присутствие учителя не требуется потому, что дистанционное обучение – цикл независимого исследования темы. При дистанционном обучении осуществляется индивидуальный способ учебы. Дистанционному обучению характерны обще дидактические правила обучения. Употребление последних информационных и телекоммуникационных технологий дает возможность реализовать согласованность участников дистанционного обучения, невзирая на их геолокацию [10].

Существует несколько методов дистанционного обучения:

– Метод обучения при помощи согласованности обучаемого с обучающими данными при наименьшем участии педагогов, учителей, консультантов. Для реализации этого способа педагогами, тьюторами организовываются всевозможные образовательные способы.

– Метод персонального занятия, характерными особенностями которого являются связи одного обучаемого, с одним педагогом, тьютором. Этот метод может осуществиться в дистанционном обучении при помощи факса, mail, Скайп [11].

– Метод, базирующийся на объяснении учебной темы педагогом. Данный метод используется учителем, тьютором, когда обучаемых много. На базе сегодняшних информационных технологий данный способ имеет новое значение. Так, лекции становятся электронными лекциями. Электронную лекцию готовят и составляют педагоги, тьюторы. Это может быть отбор статей, а также учебных данных, натаскивающих детей к диспутам.

– Метод, содействующий инициативной согласованности между всеми членами учебного процесса. Это метод нацелен на групповую деятельность обучающихся и является более приемлемым для дистанционного обучения. Он нацелен на обширное применение исследовательских методов преподавания. Деятельностью педагога является то, что он задает проблему для обучающихся. Затем ему надо основать и придерживаться такого круга коммуникации, при котором обучаемые смогут трудиться в согласии. Педагог отвечает за ведение диспута, а также за сбор данных, составление плана работы, анализируемых проблем и вопросов [12].

– Метод проектов нацелен на сложный ход обучения, дающий возможность обучаемому показать независимость в составлении, образовании и проверке своей учебно-познавательной работы. Базой данного метода является формирование познавательных, креативных увлечений, умений независимо развивать свой запас знаний.

– Метод проблемного обучения нацелен на анализ трудных познавательных задач, выполнение которых представляет значительный практический или теоретический интерес. Интерес обучаемых при этом заостряется на существенных вопросах. Они мотивируют познавательную инициативность, содействуют формированию умений и навыков для разрешения этих вопросов. Педагог должен быть только лишь тьютором.

– Исследовательскому методу обучения свойственно присутствие ясных целей, взвешенного и аргументированного контента, обширного применения методов изучения, применения научных методов шлифовки и отображения итогов [13].

Методическим отличием удаленного обучения является то, что приобретение знаний, умений и навыков, имеющихся в учебных программах, реализовывается не в обычных видах обучения, а способом независимой работы обучаемого при содействии всевозможных орудий – носителей данных. Ядром хода удаленного обучения является не обучение, а учение, то есть независимая познавательная работа обучаемого по получению знаний, умений и навыков. При этом обучающемуся надо не только обладать навыками пользования компьютером, но и методами анализа учебных данных, с которыми он сталкивается во время удаленного обучения [14].

Выводы. Обучаемые очень впечатлительны и любознательны. Педагог должен обращать внимание на это при планировании занятий, прорабатывании контента обучения, предпочтении учебно-методического комплекса, которые определяют эмоционально-мотивационный мир обучающегося. Именно впечатления и пытливость должны стать базой для развития стабильной мотивации в процессе обучения [15].

В зависимости от способа коммуникации педагогов и обучаемых, подчеркнуты методы удаленного обучения:

– метод обучения при помощи согласованности обучаемого с обучающими данными;

– метод персонального занятия;

– метод, базирующийся на объяснении учебной темы педагога;

– метод, для которого характерно активное взаимодействие между всеми участниками учебного процесса;

– метод проектов, нацеленный на сложный ход обучения;

– исследовательский метод обучения.

В целом информационные технологии – это удобство, действенность, увлекательность. Технические орудия обучения – это совокупность технических механизмов с дидактическим снабжением, употребляемые в учебно-воспитательном процессе с целью его оптимизации для показа и шлифовки данных. Без надлежащей технической помощи образовательных образцов нельзя добиться нужного уровня нынешнего образования, основать обстановки для разностороннего формирования личности.

Литература:

1. Блэр, Р. Инновационные подходы к преподаванию языков / Р. Блэр. – Нью-Йорк: Ньюбери Хаус. – 2010.

2. Голаева, А.Х-М. Педагогические методы использования интерактивных технологий на занятиях как способа повышения мотивации учащихся / А.Х-М. Голаева, М.А. Эльканов, А.А. Эльканова. – Ялта: Педагогический вестник, 2022

3. Голаева, А.Х-М. Основные функции учителя при применении информационно-коммуникационных технологий на занятиях / А.Х-М. Голаева, М. А. Эльканов, А. А. Эльканова. – Ялта: Педагогический вестник, 2022.

4. Каракетова, С.А. Инновационные технологии в образовательном процессе / С.А. Каракетова // В сборнике Инновационные процессы в системе образования: теория и практика. Материалы региональной научно-практической конференции. – 2019. – С. 69-74

5. Каракетова, С.А. Управление системой образования в условиях модернизации / С.А. Каракетова // В сборнике Инновационные процессы в системе образования: теория и практика. Материалы региональной научно-практической конференции. – 2017. – С. 116-119

6. Каракетова, С.А. Инновационные технологии в образовательном процессе / С.А. Каракетова, Д.К. Алиева. – Алтай: Мир науки, культуры, образования. – 2022. – №3(94). – С. 179-181

7. Конопляник, Л. Интерактивные методы обучения иностранным языкам в высшей школе в: Материалы II Международной научной конференции «Современные тенденции обучения второму языку в школы и высшие учебные заведения» / Л. Конопляник. – Горловка: HDPIM, 2011. – С. 84-85

8. Кипкеева, З.К. Влияние знания иностранного языка на развитие социального процесса / З.К. Кипкеева, Е.А. Лепшокова. – Ялта: Педагогический вестник. – 2021. – № 20. – С. 18-20

9. Койчуева, Л.М. Факторы, влияющие на взаимосвязь самосознания и уровня толерантности подростка / Л.М. Койчуева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – Санкт-Петербург. – 2022. – № 5 (207). – С. 560-563

10. Лепшокова, Е.А. Особенности процесса обучения чтению / Е.А. Лепшокова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Материалы XII Международной научно-практической конференции. – Карачаевск: Изд-во КЧГУ, 2017. – С. 142-148

11. Лепшокова, Е.А. Предлог и послелог в предложении и речи в английском и карачаево-балкарском языках / Е.А. Лепшокова, С.М. Лепшокова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 3-2 (57). – С. 104-107

12. Лепшокова, Е.А. Агентивные суффиксы в словообразовании английского языка / Е.А. Лепшокова // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 5-1. – С. 120-123

13. Лепшокова, Е.А. Фразеологические единицы и история их развития / Е.А. Лепшокова // Образование. Наука. Инновации. – Ростов на Дону: Южное измерение. – 2013. – № 6 (32). – С. 133-137

14. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в образовании. Учебное пособие для студентов педагогические колледжи / Е.С. Полат. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000.

15. Пометун, О.И. Текущий урок. Интерактивные технологии обучения, научный метод / О.И. Пометун. – Киев, Издательство А.С.К., 2004.

Педагогика

УДК 336

старший преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки,
подполковник полиции Братусин Алексей Радиславович
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПАРАДИГМЫ ВЫЗОВОВ И ПЕРСПЕКТИВ

Аннотация. В статье поднимается проблема изменений в системе высшего образования, обусловленная рядом ключевых и неизбежных запросов. Эти запросы продиктованы рядом ошибок, связанных с устареванием жестких административных мер, регламентирующих процесс создания основных образовательных программ, а также отсутствием сотрудничества с работодателями. Авторы убеждены, что интересный и прогрессивный опыт ряда ведущих вузов страны представляет собой спектр новых возможностей и перспектив для всей высшей школы в стране в целом. К таким возможностям следует отнести следующие: системный и структурированный подход, креативные и технологические решения, ценности высшей школы, наставничество и экспертность, академическое лидерство, повышение квалификации преподавателей. Ключевым аспектом высшего образования является преподаватель. Для преподавательской деятельности в современных условиях необходимы три важных составляющих. Среди них наставничество, академическое лидерство и адаптивность. Без академических лидеров в стремительно меняющемся, турбулентном мире изменения в парадигме перспектив и ответов на вызовы, не возможны априори. Возможно, должен быть создан институт развития высшей школы, где будут адаптивные, быстрые, важные, необходимые для бизнеса, работодателей, и главное, – преподавателей, формы повышения квалификации и интеграции.

Ключевые слова: высшее образование, многоуровневость образования, бакалавриат, специалитет, профессиональные образовательные стандарты, трудовые функции, система национальных квалификаций, цифровые компетенции.

Annotation. The article raises the problem of changes in the higher education system due to a number of key and unavoidable requests. These requests are dictated by a number of errors related to the obsolescence of strict administrative measures regulating the process of creating basic educational programs. The authors are convinced that the interesting and progressive experience of a number of leading universities in the country represents a range of new opportunities and prospects for the entire higher school in the country as a whole. Such opportunities include the following: a systematic and structured approach, creative and technological solutions, higher school values, mentoring and expertise, academic leadership, teacher training. The key aspect of higher education is the teacher. Teaching in modern conditions requires three important components. Among them are mentoring, academic leadership and adaptability. Without academic leaders in a rapidly changing, turbulent world, changes in the paradigm of perspectives and responses to challenges are not possible a priori. Perhaps an institute for the development of higher education should be created, where there will be adaptive, fast, important, necessary for business, employers, and most importantly, teachers, forms of professional development and integration.

Key words: higher education, multi-level education, bachelor's degree, specialty, professional educational standards, labor functions, system of national qualifications, digital competencies.

Введение. Сегодня весьма остро стоит вопрос о многоуровневой системе образования, которую нужно сохранять, несмотря на спорное отношение к Болонскому процессу. Причем сохранить эту многоуровневость, по мнению ряда

экспертов, координирующих работу высшей школы, среди которых О.Ю. Васильева, О.Н. Смолин, Л.Н. Духанина и другие, нужно и в системе «бакалавр-магистр», и рассматривать в качестве одного из ключевых и перспективных направлений работы, следует реализацию многоуровневого специалитета.

Решение данной проблемы является серьезным вызовом, ответом на который может служить практика разработки, развития собственных основных образовательных программ высшего образования (ООП ВО). Изначально, этот процесс может быть запущен и апробирован в ведущих вузах страны, а затем эти программы могут быть распространены и на другие вузы.

Подход к решению этих сложных задач должен быть регламентирован принципами альтернативности и конкурентоспособности при сохранении специалитета, т.е. свободой и конструктивной инвариантностью выбора программ вузами, работодателями, студентами. Жестким административным мерам уже нет места в новой реальности современной образовательной среды. При таком подходе студенты смогут сами определять, бакалавриат или специалитет необходим им для построения своей индивидуальной образовательной траектории, учитывая при этом мнение работодателей и потребности рынка труда в целом.

При разработке новых основных образовательных программ, регламентируемых национальными профессиональными стандартами, необходимы специалисты, которые прекрасно владеют пониманием, какими должны быть этапы и технологии разработки авторского онлайн-курса [1; 3]. Эти электронные учебные курсы (ЭУК) должны разрабатываться не только в соответствии с требованиями ЕИС (единой информационной среды) конкретного вуза, но и с учетом требований и критериев контекста методологической проблематики современного высшего образования [2]. Тогда на приоритетные позиции проблемного поля будет выдвинут вопрос об инновационных подходах к контролю и интерактивному оцениванию знаний обучающихся в цифровой образовательной среде вуза, к профессиональным экзаменам в новом формате (с учетом основных трудовых функций), а также вопрос о преимуществах и недостатках внедрения дистанционного обучения, потому что реализация всех возможных образовательных сценариев и инвариантность дизайна педагогического контента тяготеют к цифровой трансформации во всех сферах [4]. В настоящее время неизбежно внедряется переход на индивидуальные образовательные траектории и онлайн-обучение, т.к. этого требуют инновационные запросы образовательной среды и целевой аудитории, требующей сквозных цифровых технологий и сервисов, масштабной диджитализации, к которой они привыкли и адаптивны в поле коммуникации в социальных сетях и глобальной сети Интернет [5].

Изложение основного материала статьи. На заседании Всероссийской научно-практической конференции, инициированной Российской Академией образования, на тему: «Новый вектор развития высшего образования в России: проблемы и перспективы на современном этапе» в своем докладе «Система квалификаций в высшем образовании как инструмент развития человеческого капитала», председатель Совета по профессиональным компетенциям в сфере образования Л.Н. Духанина подчеркнула, что «…вузы всегда были и будут тем пространством, которое обеспечивает движение страны вперед. Это пространство формирования новых знаний и инноваций, при этом вузы работают на международных рынках, содействуют развитию городской региональной среды, формируют местные сообщества, что, безусловно, транслирует огромный спектр проблем и задач в сфере высшего образования» [9].

В настоящее время, самое главное ожидание от высших учебных заведений связано с высоким качеством реализуемых в РФ образовательных программ. Создаваемая в Российской Федерации система национальных квалификаций обусловлена необходимостью формирования современного гибкого механизма кадрового обеспечения в процессе решения приоритетных задач как научно-технологического, так и социального вектора развития страны.

Находящаяся на стадии активной разработки система национальных квалификаций позволяет фактически «пересобрать» не только систему образования, но и систему подготовки кадров на основе профессиональных стандартов. Профессиональные стандарты – это ключевой элемент национальной системы, который создается фактически всем профессиональным сообществом. Он проходит несколько стадий профессионального общественного обсуждения и является ориентиром для образовательной организации при разработке образовательных программ, по которым готовят студентов [6].

Объединение процедуры государственной итоговой аттестации с профессиональным экзаменом позволяет работодателям еще в большей степени влиять на программы подготовки студентов. Система квалификации предполагает, что человек может зафиксировать и подтвердить документально в результате независимой оценки свой уникальный компетентностный профиль, например, за счет микроквалификации, опыта работы, обучения, неформального образования.

Совет по профессиональным квалификациям прилагает большие усилия для внедрения инструментов национальной системы квалификации, который строит свою работу, совместно с Российской академией образования.

1 сентября 2021 года вступил в силу разработанный профессиональный стандарт «Руководитель образовательной организации высшего образования», который описывает требования к квалификации ректора, президента и научного руководителя университета. Фактически данный профессиональный стандарт касается становится более чем тысячи ректоров, президентов и директоров филиалов, начальников военных училищ и ведомственных вузов и более двухсот тысяч работников [10].

На языке системы профессиональных квалификаций есть такое понятие, как «обобщенная трудовая функция», под которой понимают совокупность тех трудовых функций, которые сложились при реализации человеком своих трудовых обязанностей. В процессе работы над профессиональным стандартом «Педагогический работник высшего образования» выявлено, что это очень сложный профессиональный стандарт, потому что он описывает деятельность преподавателей, которые работают абсолютно по разным образовательным программам, в разных системах. Это и ВУЗы, подчиняющиеся и находящиеся в ведении Министерства образования и науки, и Министерств культуры, спорта, обороны, сельского хозяйства и др. В данный стандарт авторам и разработчикам Совета профессиональных компетенций и Российской Академии образования удалось ввести выделение трудовых функций, выделение на каждом уровне квалификации подуровней квалификации, и для разных должностей предусмотреть не просто четкое деление по подуровням квалификации, но и разное деление по подуровням тех или иных трудовых действий [7].

Вопрос о цифровых компетенциях педагогов может служить примером реализации новых задач в данной области. Фактически они пронизывают и преподавание, и научную деятельность, и участие во внешних коммуникациях ВУЗа. Расширяются и усложняются они по мере роста квалификации педагогического работника. Умение применять современные технологические средства обучения должно быть свойственно всем педагогическим работникам. Весь документооборот в образовании полномасштабно переходит в электронный формат, даже подписание контрактов будет заверяться электронной подписью в цифровой среде, не говоря уже о сквозных цифровых технологиях, соответствующих не только компетенциям цифровой экономики, но и запросу со стороны целевой аудитории, активно потребляющей диджитал-контент в обучении и тяготеющей к нему в силу индивидуально-типологических, когнитивных, социально-психологических и личностных особенностей.

Актуализация содержания образовательных стандартов должна соответствовать времени, чтобы оценить, соответствует ли работник профессиональному стандарту.

Таблица 1

Положительные эффекты профессионального экзамена по мнению соискателей

Критерий оценки эффективности	Сущностная характеристика и эффект
Качество знаний	Проверка полученных знаний, умений и навыков
Тематическое поле	Широкий охват тем, проверяемых в рамках профессионального экзамена, интересные форматы заданий
Удобство организации и реализации процедуры	Динамичность процедуры сдачи экзамена по сравнению с классической государственной итоговой аттестацией
Оценка	Независимость оценки

По мнению ряда экспертов, результаты апробации сопряжения государственной итоговой аттестации выпускников СПО и высшего образования формате профессионального экзамена, что дает хорошие результаты и может быть весьма перспективным ресурсом для вузов (Таблица 1). По итогам сдачи такого экзамена человек попадает в Федеральный реестр квалифицированных работников, и этот фактор является его колоссальным преимуществом на рынке труда при трудоустройстве. Такие профессиональные экзамены проводятся в электронной среде с защитой персональных данных с выделенными каналами связи [8].

Очень важным моментом для сегодняшних образовательных реформ является диада «предпринимательское мышление – академическое образование». Эта идея связана с тем, что глобальная цель – решение проблем, связанных с инновационным развитием системы высшего образования, поиском ориентиров, технологий, конвергенций, новых форм работы. Все эти проектные задачи могут стать достойным ответом на запрос экономики, бизнеса, сферы труда, работодателей.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что в настоящее время создается, апробируется и доказывает свою эффективность достаточно большое количество инструментов и технологий, повышающих качество образования не на словах, а на реальных моделях. Идея создания систем национальных квалификаций родилась достаточно давно. Истоком послужило большое количество жалоб со стороны работодателей на качество реализуемых программ профессиональной подготовки. После изучения международного опыта, удалось увидеть, что есть такая система, которая позволяет измерять качество на языке трудовых действий. Назрела необходимость в работе над сотрудничеством в процессе разработки совместных адаптивных программ на основе креативности и высокой мотивированности на результат.

При анализе прогрессивных проектов перестройки системы высшего образования, эксперты и руководители профессиональных сообществ высшей школы высокого уровня, рекомендуют использовать в работе системный и структурированный подход, креативные и технологические решения, популяризировать ценности высшей школы, активно использовать такие ресурсы, как: наставничество и экспертность, академическое лидерство, повышение квалификации ППС. При таком подходе это будет проблемное поле контекста парадигмы вызовов и перспектив.

Литература:

1. Боцоева, А.В. Этапы и технологии разработки авторского онлайн-курса в контексте методологической проблематики современного высшего образования / А.В. Боцоева, Т.А. Иваненко, А.А. Чупрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-3. – С. 40-43
2. Боцоева, А.В. К вопросу об инновационных подходах к контролю и интерактивному оцениванию знаний обучающихся в цифровой образовательной среде вуза / А.В. Боцоева, С.К. Гучетль, Л.А. Лазаренко // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73-1. – С. 343-346
3. Братусин, А.Р. Методологические подходы к созданию авторского онлайн-курса в современной образовательной среде высшей школы / А.Р. Братусин // В сборнике: Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар, 2022. – С. 50-54
4. Братусин, А.Р. К вопросу о преимуществах и недостатках внедрения дистанционного обучения в условиях пандемии / А.Р. Братусин // В сборнике: Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России. Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции. Редколлегия: А.С. Дудко, А.А. Фролов, Ю.А. Напалков [и др.]. – Краснодар, 2021. – С. 34-36
5. Братусин, А.Р. О необходимости перехода на индивидуальные образовательные траектории и онлайн-обучение в контексте инновационных запросов образовательной среды / А.Р. Братусин, С.А. Списивцев, А.Ю Расторгуев // В сборнике: Новая наука: новые вызовы. Материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции. Под общей редакцией Е.А. Янпольской. – 2020. – С. 42-49
6. Инновационное развитие: потенциал науки и современного образования: сборник статей VII Международной научно-практической конференции, Пенза, 05 ноября 2020 года. – Пенза: "Наука и Просвещение" (ИП Гуляев Г.Ю.), 2020. – 220 с. – ISBN 978-5-00159-597-7. – EDN WCRJGV
7. Иванова, Н.Л. Профессионалы и проблема внедрения инноваций в вузе / Н.Л. Иванова, Е.П. Попова // Вопросы образования. – 2017. – №1. – С. 184-206
8. Кондакова, В.О. Феномен инновационного и традиционного в высшей школе: социологический аспект / В.О. Кондакова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 24 (314). – С. 474-477. – URL: https://moluch.ru/archive/314/71526/ (дата обращения: 26.11.2022).
9. Современное просветительство для интеллектуального будущего страны. К 5-летию Российского общества «Знание» / [Л.Н. Духанина и др].; под. ред. В.Э. Багдасарян. – Москва: Российское общество «Знание», 2021. – 372 с.
10. Профессиональный стандарт «Руководитель образовательной организации высшего образования». https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=106550

УДК 378

кандидат филологических наук Бунеева Елена Васильевна
Институт Министерства внутренних дел России (г. Воронеж),
Воронежский государственный педагогический университет (г. Воронеж)

ЛИТЕРАТУРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ И.А. БУНИНА

Аннотация. Данное исследование посвящено педагогическому осмыслению литературной антропологии И.А. Бунина. Актуальность работы обусловлена необходимостью использования богатейших педагогических возможностей русской классической литературы в современных исторических социо-культурных реалиях. Цель статьи – рассмотреть художественную антропологию И.А. Бунина под педагогическим углом зрения, раскрыть воспитательные возможности художественной литературы, вывести ее из области академического знания узких специалистов-филологов на новый интегральный уровень восприятия и осмысления. Для достижения данной цели использовались описательный и сравнительно-исторический методы, метод комплексного анализа художественной педагогической литературы. В статье раскрываются ключевые понятия «литературно-педагогическая антропология», «классическая литература», «русский национальный характер», «ценностные архетипы», рассматриваются актуальные проблемы становления русского человека в русской классической литературе а примере творчества И.А. Бунина. В исследовании определяется сходство и отличие художественной и литературно-педагогическая антропологий, указывается на литературно-педагогический синкретизм, базирующийся на общей исторической и философской, православной платформе. Обозначается место педагогической реальности во «внетекстовой реальности» художественного произведения.

Ключевые слова: литературно-педагогическая антропология, Русский мир, русский национальный характер, отечественная педагогика, творчество И.А. Бунина.

Annotation. This study is devoted to the pedagogical understanding of literary anthropology by I.A. Bunin. The relevance of the work is due to the need to use the richest pedagogical possibilities of Russian classical literature in modern historical socio-cultural realities. The purpose of the article is to examine the artistic anthropology of I.A. Bunin from a pedagogical point of view, to reveal the educational possibilities of fiction, to bring it out of the field of academic knowledge of narrow philologists to a new integral level of perception and comprehension. To achieve this goal, descriptive and comparative-historical methods, the method of complex analysis of fiction pedagogical literature were used. Russian Russian national character, value archetypes, the key concepts of "literary and pedagogical anthropology", "classical literature", "Russian national character", "value archetypes" are revealed in the article, the actual problems of the formation of a Russian person in Russian classical literature are considered by the example of I.A. Bunin's creativity. The study identifies the similarities and differences between artistic and literary-pedagogical anthropologies, points to literary-pedagogical syncretism based on a common historical and philosophical, Orthodox platform. The place of pedagogical reality in the "extra-textual reality" of a work of art is indicated.

Key words: Russian literary and pedagogical anthropology, the Russian world, Russian national character, domestic pedagogy, creativity of I.A. Bunin.

Введение. Каждая новая историческая эпоха, неизбежно рождала новое художественное и литературное направление, которое требовало рождения новых героев – героев, удовлетворяющих появлению человека нового типа. Наверное, особенно ярко это проявлялось на рубеже веков в литературе, философии, педагогике, социологии и других отраслях гуманитарного знания, когда само время, переходя в новое качество, провоцировало перевороты не только в истории, но и в сознании человека, давало ему новое мирочувствование, подвигало на поиск новых ориентиров в жизни. Для России это даже закономерно, ведь не случайно, что все определяющие ее дальнейшую судьбу события происходили именно в этот период рубежа: начиная с крещения Руси и заканчивая революционными преобразованиями в начале и в конце прошлого столетия.

Именно в такой рубежный период довелось жить и творить нашему земляку, первому Нобелевскому лауреату по литературе (1933) И.А. Бунину, объединившему два века и три литературные эпохи – литературу «золотого века», Серебряного века и всей первой половины XX века.

Изложение основного материала статьи. И.А. Бунин – писатель с глубинной, генетической памятью. Как раз она позволяла автору оценивать современную ему действительность, прежде всего в соотнесении ее с национальной исторической судьбой его родины, его народа, а не с насущными задачами социального преобразования жизни.

По мнению одного из ведущих воронежских исследователей творчества И. Бунина, О.А. Бердниковой: «Антропологический» спектр проблем творчества И.А. Бунина особенно нуждается сегодня в новом взгляде…» [3, С. 46]. Ключевое положение бунинской художественной антропологии сформулировал русско-немецкий философ Ф.А. Степун: «Всякий метафизический антропологизм, составляющий силу Достоевского, глубоко чужд Бунину…Человек присутствует в художественном мире Бунина как бы в растворенном виде: не как сверхприродная вершина, а как природная глубина» [13, С. 110]. Эпиграфом к антропологии И.А. Бунина могло бы стать тютчевское: «Все во мне, и я во всем!..» Сам писатель (И. Бунин), продолжает Ф.И. Тютчева и вдохновляет Ф. Степуна «Жизнью Арсеньева», где четко формулирует свою позицию: «Нет никакой отдельной от нас природы, каждое малейшее движение воздуха есть движение нашей собственной жизни» [6, С. 464].

Педагогический угол зрения на художественную антропологию актуализирует воспитательные возможности художественной литературы, выводя ее из области академического знания узких специалистов-филологов, на новый интегральный уровень восприятия и осмысления.

Своевременным ответом на первую русскую революцию стали произведения И.А. Бунина, которые можно считать зрелым плодом размышлений автора о русском национальном бытие – повесть «Деревня» и последовавшие за ней «крестьянские рассказы». Однако большинство критиков, как правых, так и левых, встретили эти произведения с возмущением. Справедливо утверждение Т.А. Никоновой: «И.А. Бунин принадлежит к числу художников, которых современники не понимали даже тогда, когда принимали» [11, С. 29].

М. Горький очень точно и своевременно, практически сразу после выхода повести «Деревня», определил не только художественный, но и социально-политический масштаб произведения, в его письме И.А. Бунину мы находим следующие строки: «пройдет ошеломленность /…/, серьезные люди скажут: помимо первостепенной художественной ценности своей «Деревня» И.А. Бунина была толчком, который заставил разбитое и расшатанное русское общество серьезно задуматься уже не о мужике, не о народе, а над строгим вопросом – быть или не быть России?» [5, С. 473].

Внимание к повести не угасало и в советское время: она стала самым изучаемым произведением писателя в этот период. Это не удивительно, ведь «Деревня» вполне подходила под графу «резкая социальная критика устоев» – примерно в

таком духе она долгое время и трактовалась. Наше время дает основание посмотреть на повесть иначе: современные исследователи в большей степени обращают свое внимание на национальный и религиозный аспекты повести. Ю. Мальцев, один из первых исследователей, по-новому взглянувших на творчество И. Бунина, отмечает, что писателю «чужд мелочный социологизм в разработке этой темы /…/ Бунина интересовал характер русского народа как таковой, его странная загадочность («Я должен заметить, что меня интересуют не мужики сами по себе, а души русских людей вообще»)» [9, С. 161].

Надо отметить, что И. Бунин довольно жестко оценивает русский национальный характер. Именно особенностями этого характера автор объясняет неприглядный быт русской деревни и образ жизни русского мужика. «Одна из самых удивительных черт русского характера, которой не устает поражаться Бунин, это абсолютная неспособность к нормальной жизни, экзистенциальная тоска и отвращения к будням» [9, С. 164]. И. Бунин, по мнению П.Б. Струве, становится первым русским дворянином, который «перестал каяться», избавился от комплекса вины перед мужиком и перестал его идеализировать, тем самым пошел в разрез традиции XIX века.

Ю. Айхенвальд придерживается несколько другой позиции: «Так Бунин – одна из разновидностей «кающегося дворянина». /…/ Если он так неумолимо показывает деревенскую голь, то именно этим карает себя и тем больнее сделает он самому себе, чем сильнее заклеймит рабье лицо современной деревни» [1, С. 130].

Однако у И. Бунина нет того нарочитого натуралистического ужаса, который читающая публика могла увидеть в рассказах писателей из крестьян (С. Подъячева, И. Вольнова), умышленно сгущавших краски.

«Пугает, томит русская деревня на страницах Бунина – но ни разу читатель не испытывает такого впечатления, что автор выдумал, сочинил или хоть сгустил краски» [1, С. 132].

Поэтически эту мысль о «Деревне» через сто лет после издания повести, уже в XXI веке оформил подвижник литературы Воронежского края – прозаик, поэт, публицист, краевед – земляк И. Бунина В. Будаков в стихотворении «Восходит тихо рожь» с подзаголовком «В тамбовском поле, под тамбовским небом… Иван Бунин. «Жизнь Арсеньева», связавшим два программных произведения писателя:

«Деревни» крик. Ни слова – на потребу,
Он отметал подмен искусных ложь!..[4, С. 158].

«Деревня» поражает глубиной изображения Буниным русской жизни и его предвидением будущей трагической судьбы русской деревни и России в целом, неотделимой от судьбы каждого русского человека. В своей повести Бунин ищет ответы, на вечно актуальные для своей родины вопросы: что есть русский человек, как вывести Россию из нищеты, почему обречена на вечное страдание и поругание бунинская Молодая – русская женщина, кто виноват в «погибели» России? И, выходя в повести на уровень общенациональный, писатель отвечает на вечный для русского человека вопрос «кто виноват»: «Сам народ». Вернее, те общие черты народного самосознания, которые способствовали тому, что происходило в России в переломные, кризисные эпохи ее истории: «та вечная русская потребность праздника», та «исконная мечта о молочных реках, о воле без удержу, о празднике».

Таков Серый, сиднем сидящий в новом доме без крыши и ждущий неизвестно откуда помощи и поддержки – один из типов русского мужика, точно увиденный автором.

Героев повести «Деревня» преследует ощущение разомкнутости своей жизни, ее неединичности. «Каждый из них живет в ощущении неокончательности того мира, который ему явлен. Оттого и «грустит, жалкует, сам над собой плачет» даже самый нелепый бунинский герой, ощущая себя в мире не истинном» [11, С. 43]. У каждого своя дорога к истинному.

Точнее других поддается объяснению «неотступная дума» Кузьмы, «странного русского типа», столь показательная для русской народнической литературы конца XIX века. Путь Кузьмы характерен для правдоискателя, который ищет ответ на мучающий «всех русских самоучек» вопрос: «Что делать?», – в плане прямого социального действия. «Растравляя душу статьями Толстого, сатирами Щедрина» [6, С. 152], он все томится думой о пропащей своей жизни и не может ответить самому себе на вечный для русского человека вопрос: «Для кого и для чего живет на свете?». «Странник – народ, а скопец и учитель – не народ? Рабство отменили всего сорок пять лет назад, что ж и взыскивать с этого народа? Да, но кто виноват в этом? Сам же народ!» [там же, С. 161]. Результатом народнических поисков героя становится справедливый вывод: «Мы – дурновцы!».

Поиск истинны, стремление к пониманию основ и цели своего существования, к жизни с чистой совестью – все это базовые ценностные архетипы русского народа.

Родство со своим наследием – единство культурное, историческое, духовное, единство места и единство впечатления четко прослеживается в романе И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева». Этот роман-исповедь, на страницах которого происходит становление русского человека во всей его полноте. Несмотря на внешнюю автобиографичность повествования, Ю.В. Мальцев, подчеркивая уникальность романа, указывает на ряд весьма существенных жанровых отличий через противопоставление произведения И.А. Бунина трилогии Л.Н. Толстого и повести С. Аксакова, «где повествующее «я» не становится персонажем, а эпическое прошлое остается «абсолютным прошлым» (по терминологии Бахтина), не связанным и не взаимодействующим с настоящим» [9, С. 303]. Действительно, повествующее «я» у Бунина стало персонажем, а прошлое растворилось в настоящем и будущем и слилось в едином пространственно-временном потоке. Анализ пространственно-временной структуры произведения, его основных мотивов также опровергает понимание романа только как автобиографического. Текст «Жизни Арсеньева» построен так, что в нем, наряду с биографическим, историческим, социально-бытовым хронотопами, постоянно присутствует план «инобытия», метафизического времени-пространства, «внутреннего» повествования с иным хронотопом, который по ходу развития сюжета приобретает все большее значение и главенствует над другими пространственно-временными структурами.

Возвращаясь к жанровой характеристике произведения, отметим, что «отделение» героя от автора вовсе не исключает переплетение их судеб, которое, конечно, не могло ускользнуть от внимания специалистов: оба учились в одной гимназии в Ельце, получили религиозное воспитание в семье, Алексей Арсеньев, как и Иван Бунин, бросил гимназию и даже пробовал себя на литературном поприще. Одной из главных скреп в становлении героя и автора является любовь к своему городу, своему краю. На страницах романа Елец предстает во всей своей многогранности, многоликости и глубине: «И.А. Бунин старался запечатлеть город таким, каким он был. Писатель видел его и в историческом ракурсе, и в политическом, и в социальном, и в культурном» [Там же, С. 495]. Возникает ощущение, что эта любовь имеет какое-то генетическое происхождение. Маленький Алеша постигает город не столько зрительно, сколько чувственно – через запахи и ассоциации, преданья старины: «…в Арсеньеве действует вневременный «русский дух» [10, С. 24]. Так называемый ген любви к Родине позволяет герою прочувствовать город, который «во времена княжеств Суздальского и Рязанского принадлежал к тем к тем важнейшим оплотам Руси, что, по слову летописцев, впервые вдыхали бурю, пыль и хлад из-под грозных азиатских туч… /…/ А какой пахучий был этот город! (курсив наш – Е.Б.) [6, С. 314]. Это дыханье старины – единое для И. Бунина и А. Арсеньева. Дыханье как базовая потребность, обеспечивающая саму жизнь, определяет у И.А. Бунина становление и развитие человека, физическое и духовное.

Ю. Мальцев дает очень точное определение: «Жизнь Арсеньева» – это не воспоминание о жизни, а воссоздание своего восприятия жизни и переживание этого восприятия» [9]. «Восприятие жизни» не ограничивались в романе впечатлениями от Ельца. География романа поистине обширна: также в юности Алеша Арсеньев посетил Севастополь, Полоцк, Харьков, Полтаву, Орел, Витебск, и это далеко не полный список. Каждый город по-своему запечатлелся в памяти героя: в Харькове поразили «мягкость воздуха и то, что света в нем было больше, чем у нас»; Севастополь «белый, нарядный и жаркий», показался «чуть ли не тропическим городом»; Орел удивил гостеприимством и «неожиданно-чудесными знакомствами», рождающими в душе «неопределенные, сладко волнующие чувства», Москва осталась в памяти «блеском солнечной оттепели /…/ лубочной картинностью кремлевских стен, палат, дворцов». Символично, что Санкт-Петербург, по своему замыслу наименее русский город России, оставляет у Алеши резко негативное впечатление: город предстал перед ним в «его темном и сложном зловещем величии». И в этом мы находим художественное выражение впечатлений самого автора: «О том, что в «бесконечно грустное окно» в предвечернюю снежную муть с высоты шестого этажа дешевых «номеров» глядел на петербургские улицы не только Алексей Арсеньев, но и сам Бунин, свидетельствует тот факт, что подобное «восприятие» Петербурга – города туманного, слякотного, неприютного – не раз будет отражено в произведениях писателя, например, в рассказе «Петлистые уши» [10, С. 237].

Родной и такой любимый Буниным и Арсеньевым Елец предстает перед читателем не только прекрасным древним городом, писатель показывает и его неприглядную сторону: «… бедные и грязные улицы, спускающиеся к оврагам, к зловонному притоку нашей реки, в котором мочат, гноят кожи /…/ где в огромном количестве шумно работает, курит, сквернословит какой-то страшный род людей, – могучих, невероятно сальных и грубых…» [6, С. 325]. Размышляя над этим очевидным контрастом Е.П. Белозерцев пишет: «Реальность, правда, простота, с какой И.А. Бунин показывает Елец, поражают. Как по-настоящему нужно было любить свою родину, слиться с ней, чтобы изобразить не только красоту древнего города, но и его «мерзкие места» [2, С. 495]. Не только «в бунинской природе растворен человек» (по Степуну), но и в бунинском городе.

Те же основания – любовь к своему Отечеству, ощущение себя неотделимой его частью, частью Русского мира – дают право другому русскому писателю Ф.М. Достоевскому обнажать «мерзкие места» человеческой души, русской души. Этим, по мнению Н.Н. Скатова, объясняется неугасающий интерес к творчеству писателя западных исследователей: «Больному человечеству писатель ставил диагнозы всечеловеческого, мирового масштаба. Но выявлял он их на русской почве. И не случайно. Западный мир недаром почти немедленно стал жадно внимать Достоевскому и в то же время как раз в связи с Достоевским не прочь был потолковать о загадочности и неблагообразии «русской души» [12, С. 127].

Современный российский философ Ф. Гиренок, размышляя над страницами бунинских произведений, сравнивает европейский и русский способы сохранения «закрытого бытия» исторической и вписанной в нее личной памяти, без чего невозможна идентификация личности в то й или иной культуре. Исследователь отмечает, что порождающим механизмом европейской культуры стал музей, нашей – иконостас. В музей нужно войти, чтобы открыть его изнутри для себя. Тайное, скрытое становится явным, переживаемым физически, умопостигаемым, что лишае культуру мистериальных истоков. Иконостас, по утверждению Ф. Гиренока, становится точкой интенсивности русской культуры, тем местом, где встречаются не познающий и познаваемое, но абсолютное и относительное, икона – окно, позволяющее увидеть эту встречу. Русский иконостас закрывает алтарь от мирян, повышая статус истины – мистерии. В этом контексте И. Бунин возвышает наши чувства до понимания символического смысла того, что физически в России уже не существует и что мы уже никогда не увидим. «Бунин, как иконостас отделяет от нас жизнь дореволюционной России «Я последний, – говорит Бунин, – чувствующий прошлое время наших отцов…» [7, С. 116-117].

Выводы. Становление человека в русской литературе неизбежно должно послужить становлению современного человека через литературу – через узнавание себя и о себе, через принятие и пробуждение генетической, родовой памяти. Чтобы, когда пришло время самому «обрабатывать» дерево жизни рука потянулась не к дубине, а к иконе, и Лик, на ней запечатленный, освящал жизненный путь до конца дней.

Такое понимание есть суть литературно-педагогической антропологии и ее отличие от антропологии художественной. В отличие от художественной, литературно-педагогическая антропология не замыкается на определенную литературную эпоху или направление, не исчерпывается творчеством конкретного автора или писателей-единомышленников, не организуется комплексом художественных приемов или мотивов, не ограничивается набором философских воззрений, а указывает на литературно-педагогический синкретизм, базирующийся на общей исторической и философской, православной платформе.

Ю.М. Лотман, размышляя о тексте как о смыслопорождающем устройстве, отмечал взаимодействие текста с «внетекстовой» реальностью и культурным пространством: «…создаваемое текстом вокруг себя смысловое пространство вступает в определенные отношения с культурной памятью (традицией), отложившейся в сознании аудитории» [8, С. 162]. Такое восприятие литературного произведения, позволяет утверждать, что во «внетекстовой реальности» реальности педагогической должно быть отведено значимое место. Педагогическое осмысление развития человека в русской классической литературе призвано и должно послужить развитию настоящего и эволюции будущего человека в духовно-нравственном направлении. Думается, что творчество И.А. Бунина, безусловно, заслуживает подобного осмысления со стороны современников.

Литература:

1. Айхенвальд, Ю. Силуэты русских писателей в 2 т. Т.2 / Ю. Айхенвальд. – М.: Республика, 1998. – 285 с.
2. Белозерцев, Е.П. Образование: историко-культурный феномен. Курс лекций / Е.П. Белозерцев. – СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. – 704 с.
3. Бердникова, О.А. «Так сладок сердцу Божий мир…»: Бог, природа и человек в поэзии И. Бунина (к вопросу о пантеизме) / О.А. Бердникова // Метафизика И.А. Бунина. – Воронеж: Воронежская областная типография – издательство им. Е. А. Болховитинова, 2008. – 251с.
4. Будаков, В.В. «В славянском поле под славянским небом (Памяти И.А. Бунина)» / В.В. Будаков // Подъем. – 2020. – № 6. – С. 156-157
5. Бунин, И.А. Собрание сочинений в 9 т. Т. 3 / И.А. Бунин. – М., 1965-1967.
6. Бунин, И.А. Собрание сочинений в 4-х т. Т. 3 / И.А. Бунин. – М.: Правда, 1988. – 544 с.
7. Гиренюк, Ф. Удовольствие мыслить иначе / Ф. Гиренок. – М.: Академический Проект, 2008. – 235 с.
7. Лотман, Ю.М. Текст как смыслопорождающее устройство / Ю.М. Лотман. – СПб: Семиосфера, 2000. – 704 с.
8. Мальцев, Ю. Иван Бунин / Ю. Мальцев. – М.: Посев, 1994. – 432 с.
9. Михеичева, Е.А. «Письма как комментарий к роману И. Бунина «Жизнь Арсеньева» / Е.А. Михеичева // Метафизика И.А. Бунина. – Воронеж: Воронежская областная типография – издательство им. Е.А. Болховитинова, 2008. – 251 с.
10. Никонова, Т.А. «Новый человек» в русской литературе 1900-1930-х годов: Проектив. модель и худож. практика / Т.А. Никонова. – Воронеж: ВГУ, 2003. – 228 с.

11. Скатов, Н.Н. Сочинения в 4 т. Т. 1. Пушкин / Н.Н. Скатов; Рос. акад. наук, Ин-т русской литературы. – СПб: Наука, 2001. – 720 с.
12. Степун, Ф.А. Встречи / Ф.А. Степун. – М.: Аграф, 1998. – 252 с.

Педагогика

УДК 377
кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Спиридонова Диана Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Чеснокова Полина Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. На протяжении многих лет основными формами организации обучения являются лекционные и практические занятия. Если лекция предполагает передачу знаний от педагога к обучающимся, то практическое занятие направлено на закрепление изученного материала, приобретение умений и навыков. Связь теории и практики является основным элементом организации образовательного процесса. Теоретические знания, не закрепленные на практике, теряют смысл и не имеют никакой ценности. Особенно, практические занятия важны в системе среднего профессионального образования. Обучающиеся получают знания, приобретают умения и навыки, которые необходимы для организации профессиональной деятельности. Организация практических занятий в средних профессиональных образовательных учреждениях требует особого внимания, так как практические занятия позволяют создать условия, приближенные к будущей профессиональной действительности.
Ключевые слова: практические занятие, образовательное учреждение среднего профессионального образования, семинар, круглый стол, урок производственного обучения.
Annotation. For many years, the main forms of training organization have been lectures and practical classes. If the lecture involves the transfer of knowledge from the teacher to the students, then the practical lesson is aimed at consolidating the studied material, acquiring skills and abilities. The connection of theory and practice is the main element of the organization of the educational process. Theoretical knowledge that is not fixed in practice loses its meaning and has no value. Especially, practical classes are important in the system of secondary vocational education. Students gain knowledge, acquire skills and abilities that are necessary for the organization of professional activity. The organization of practical classes in these educational institutions requires special attention, since practical classes allow you to create conditions close to future professional reality.
Key words: practical lesson, educational institution of secondary vocational education, seminar, round table, industrial training lesson.

Введение. В современном мире каждое образовательное учреждение, в особенности образовательная организация среднего профессионального образования отождествляется с зеркалом современного общества. В подобном обществе возникают и охраняются наиболее важные стороны жизнедеятельности каждого человека, существующие вне стен колледжа. Здесь зарождается особый настрой сознания и ценностная ориентация студентов, формируется культура и бережное отношение молодого поколения к себе, окружающему миру и государству.

Практическое занятие является основополагающим звеном в структуре самостоятельной работы студентов. На данных занятиях происходит глубокое осмысление уже изученного материала при непосредственном участии преподавателей. Большое значение имеет организация практического занятия, поскольку от этого напрямую зависит эффективность и качество усвоения пройденного студентами учебного материала. В системе среднего специального образования практические занятия являются основными в ряду других учебных занятий по различным дисциплинам, поскольку формируют у студентов критическое мышление, способность к анализу и логическим рассуждениям [3].

Согласно действующему законодательству Российской Федерации главной целью образовательного процесса на сегодняшний день является целостное развитие личности обучающегося. Средством же развития личности, раскрывающим ее потенциальные внутренние способности, является самостоятельная познавательная и мыслительная деятельность. Студент профессионального образовательного учреждения – личность, которая способна быстро ориентироваться в динамично развивающемся и обновляющемся информационном пространстве, способна принимать обоснованные решения и решать жизненные проблемы на основе полученных знаний, умений и навыков. Добиться поставленных задач и сформировать высококвалифицированного, грамотного специалиста способствует отработка знаний, умений и навыков на практике. Стоит отметить, что на рынке труда ценятся те выпускники учреждений среднего профессионального образования, которые имеют опыт практической работы и способны применить полученные знания. Образовательный процесс должен способствовать развитию профессиональных компетенций, необходимых для выполнения трудовых обязанностей [1].

Изложение основного материала статьи. В современной организации учебного процесса в рамках среднего профессионального образования существует классический набор форм организации обучения. Ведущей формой обучения является практическое занятие. Практическое занятие – вариативная форма организации целенаправленного взаимодействия (деятельности и общения) преподавателя и обучающегося, систематически применяемая для коллективного решения задач образования, воспитания и развития. Практическое занятие в отличие от лекции более регламентированная форма, потому как здесь преподаватель контролирует и управляет учебным процессом и деятельностью обучающихся.

Данная форма обучения призвана стимулировать обучающихся к развитию и росту в учебной деятельности. К примеру, если на практическом занятии преподаватель применяет групповую форму обучения, то основной задачей становится стимулирование обучающихся к какой-либо совместной работе. Если же на занятие предполагается применение форм индивидуального обучения, то стимулирование направляется на деятельность одного обучающегося, то есть на раскрытие собственных идей мировоззрения, позиций, личностных качеств. Таким образом, основной целью практического занятия

является создание комфортных условий, при которых обучающийся будет чувствовать свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения [9].

Организационные формы обучения практического занятия разделяются в зависимости от того, сколько обучающихся принимают в нем участие:

– фронтальная форма предполагает работу над которой работают все обучающиеся;

– групповая форма предполагает работу обучающихся в микро-группах;

– индивидуальная форма предполагает индивидуальную работу обучающегося над заданием.

Необходимо отметить, что при организации обучения в форме практического занятия:

– ведущей целью является формирование практических умений и навыков, как профессиональных, так и учебных;

– каждая процедура процесса обучения должна быть регламентирована. Очень важно донести до обучающихся правила работы в группах и количество времени, в течение которого студенты должны выполнить задание [2].

В настоящее время существует большое количество классификаций, среди которых одной из распространенных является классификация практических занятий по характеру выполняемых заданий. Так, выделяют:

– ознакомительные практические занятия, которые направлены на закрепление изученного материала и выявление пробелов по теме;

– аналитические практические занятия, целью которых является получение новой информации основе обобщения и систематизации полученных знаний;

– творческие практические занятия связаны с получением новой информации посредством самостоятельно выбранных подходов к решению поставленной задачи [7].

Один из основных и часто применяемых видов практического занятия является семинар. Семинар – это занятие, которое направлено на закрепление теоретического материала под руководством педагога. Такой вид практического занятия может проводиться в индивидуальной или групповой форме с применением современных технологий обучения. Индивидуальная форма работы предусматривает выступление обучающегося с докладом и презентацией, тогда как групповая форма предполагает проведение беседы по определенной теме, коллоквиума, организацию круглого стола или группового опроса.

Рассмотрим процесс организации семинарских занятий в конкретном учреждении профессионального образования. Так, в Шахунском колледже аграрной индустрии реализуется дисциплина «Правовые основы профессиональной деятельности», предполагающее проведение лекционных и практических занятий. В рамках указанной дисциплины педагогом запланирована лекция на тему: «Понятие трудового договора, его виды и особенности». В соответствии с учебным планом после лекции проводится семинарское занятие по данной теме для закрепления материала и получения дополнительных знаний. Педагог предлагает студентам подготовить к семинарскому занятию доклады с презентацией на следующие темы: трудовая книжка, испытательный срок, права и обязанности работника, права и обязанности работодателя, переводы и перемещения в соответствии с трудовым законодательством, основания прекращения трудового договора, а также особенности заключения трудового договора с несовершеннолетними. На семинарском занятии по теме: «Трудовой договор» студенты выступают с докладами по выбранной теме и показывают подготовленные презентации. После каждого выступления педагог организует обсуждение, чтобы студенты запомнили основные моменты и смогли применить полученные знания на практике [6].

Также одной из форм семинарского занятия является групповой опрос. Групповой опрос представляет собой устную форму семинара, которая предполагает работу всех обучающихся. Например, в рамках дисциплины «Правовые основы профессиональной деятельности» может быть проведено практическое занятие, которое предполагает организацию круглого стола. Круглый стол может быть посвящен теме: «Роль и значение трудового договора в юридической практике. Можно ли работать без заключения трудового договора?». Круглый стол предполагает дискуссию, в которой каждый обучающийся высказывает своё мнение с опорой на аргументы. Обучающиеся могут высказать свою позицию по данному вопросу. Студенты не должны бояться того, что их мнением может быть ошибочным. Каждый имеет свою позицию, которую нужно отстаивать посредством аргументации.

Говоря об организации образовательного процесса в учреждениях среднего профессионального образования, стоит уделить внимание производственному обучению. Производственное обучение направлено на формирование и развитие профессиональных умений и навыков, а также предполагает создание условий, приближенных к реальному производству. На основе вышесказанного следует сказать, что одним из важных видов практического занятия в учреждениях среднего профессионального образования является урок производственного обучения. Урок производственного обучения предполагает, что мастер производственного в течение установленного времени в специально отведенной аудитории руководит учебной и производственной деятельностью группы обучающихся. Производственное обучение играет важную роль при подготовке квалифицированного специалиста к труду по выбранной профессии. Основополагающей целью данного обучения является развитие у обучающихся профессионального мастерства и формирование практического опыта, умений и навыков в профессиональной деятельности в соответствии с государственными стандартами профессионального образования. Во время производственного обучения имеющиеся знания совершенствуются, углубляются и расширяются. Соответственно, есть рекомендации, которым следует уделять внимание, чтобы производственное обучение было более эффективным:

– построение учебного плана таким образом, чтобы изучение специальных предметов (теоретические занятия) шло на опережение производственного обучения (практические занятия);

– квалифицированность мастеров производственного обучения, которые нацелены на развитие молодых профессионалов из студентов колледжа, а также ориентируются на личное развитие в преподаваемых направлениях;

– обучение должно строиться на взаимосвязи в деятельности преподавателей специальных предметов и мастеров производственного обучения.

Для полноценного функционирования и обеспечения образовательного процесса производственного обучения колледжи должны быть оснащены специальным техническим оборудованием. Современным колледжам следует располагать парком современного оборудования для проведения качественного производственного обучения. К примеру, специально оборудованные помещения, в которых стоят тренажеры, аппараты и целые производственные линии, где проводятся учебные и практические занятия.

Таким образом, производственное обучение направлено на подготовку высококвалифицированных специалистов, а также ориентировано на обеспечение конкурентоспособных и компетентных профессионалов на рынке труда, которые нацелены на создание успешной карьеры и готовы к постоянному профессиональному росту.

Необходимо отметить, что во время проведения практических занятий от преподавателя среднего профессионального образования требуется проявление большей активности и творческих способностей, чтобы повысить интерес обучающихся к изучаемой дисциплине, а также оказать влияние на эффективное усвоение полученных знаний. Поэтому по каждой

конкретной теме практического занятия можно применять интерактивные формы, методы обучения или их комбинацию. Например, работа в малых группах, творческие задания, ролевые игры, деловые игры и т.д.

Урок производственного обучения нацелен оказать влияние на мотивы обучающихся в условиях определенной ориентированности на получение конкретной профессии. Именно от того, как преподаватель представит практическое занятие, будет зависеть заинтересованность обучающихся специальным предметам и производственному обучению [3].

Представленные теоретические основы организации урока производственного обучения, рассмотрим на примере ГБПОУ «Шахунский колледж аграрной индустрии». В колледже осуществляется образовательная программа «Мастер по ремонту и обслуживанию инженерных систем жилищно-коммунального хозяйства». В соответствии с учебным планом, обучающимся необходимо освоить такую дисциплину, как электротехника. Студенты должны научиться осуществлять техническое обслуживание системы освещения и осветительных сетей объектов жилищно-коммунального хозяйства и др. В рамках лекционных занятий педагоги рассказывают теоретический материал, который необходимо закрепить на практике. Данная теория не имеет смысла, если студент не сможет применить её на практике. Соответственно, учебным планом предусмотрены практические занятия, которые проводятся в специально оборудованных аудиториях. В данном случае необходимо наличие моделей электрических сетей и другого оборудования. В рамках урока производственного обучения мастер демонстрирует обучающимся особенности работы с электрическими сетями, что необходимо учитывать. После чего студенты должны самостоятельно выполнить задание, применив знания, полученные на лекционном занятии. Стоит отметить, что в ходе такого практического занятия создаются условия будущей профессиональной деятельности обучающихся, что помогает изучить особенности и приобрести необходимые умения и навыки [5].

Выводы. На основе вышесказанного можно сделать вывод о том, что практические занятия как форма организации обучения в системе среднего профессионального образования играет важную роль в образовательном процессе. Особая роль практическим занятиям отводится в учреждениях среднего профессионального образования, где, прежде всего, необходима практика, позволяющая закрепить теоретические знания. В данных образовательных учреждениях педагоги организуют семинарские занятия в виде выступлений с докладами или круглого стола. Наиболее важным и значимым видом практического занятия является урок производственного обучения. Такой урок позволяет студентам приобрести практические навыки для своей профессиональной деятельности, а также окунуться в рабочую атмосферу. Практические занятия предназначены для отработки полученных знаний во время теоретического обучения. Такой вид занятий оказывает влияние не только на умственную, но и на практическую деятельность обучающихся. В ходе обучения студенты приобретают полезные навыки, которые помогают быстро ориентироваться в постоянно развивающемся и обновляющемся информационном пространстве, принимать обоснованные решения и решать возникшие проблемы на основе полученных знаний, умений и навыков.

Литература:

1. Бичева, И.Б. Организация контактной самостоятельной работы в профессиональной подготовке педагогов / И.Б. Бичева, С.Н. Казначеева // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2020. – № 4 (36). – С. 372-385
2. Быстрова, Н.В. Интерактивные формы проведения практических занятий в вузе / Н.В. Быстрова, П.Н. Чеснокова, Д.А. Спиридонова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73-2. – С. 50-53
3. Быстрова, Н.В. Роль инновационных технологий при формировании ключевых профессиональных компетенций у студентов вуза / Н.В. Быстрова, П.Н. Чеснокова, М.Н. Уракова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-3. – С. 51-54
4. Власова, В.И. Система практической подготовки студентов педагогических вузов в современном российском высшем образовании: состояние, проблемы, перспективы / В.И. Власова, Е.В. Сыпко // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 2 (93). – С. 19-22
5. Маркова, С.М. Особенности производственного обучения / С.М. Маркова, О.А. Зиновьев, М.Н. Уракова // В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород, 2021. – С. 31-32
6. Маркова, С.М. Педагогические характеритики элементов содержания производственного обучения / С.М. Маркова, О.А. Зиновьев, М.Н. Уракова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-3. – С. 237-239
7. Маркова, С.М. Дидактические основы содержания практического обучения / С.М. Маркова, Е.А. Уракова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-1. – С. 246-249
8. Методическая деятельность педагога профессионального обучения / С.А. Зиновьева, Н.В. Быстрова, А.Н. Гриценко, М.Н. Уракова // Школа будущего. – 2020. – № 5. – С. 204-213
9. Проектирование учебной деятельности студентов вуза / С. Цыплакова, Н. Быстрова, Н. Тюмина, Д. Сергеева // Школа будущего. – 2018. – № 1. – С. 97-103

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Светлана Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Воронина Ирина Романовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРАВОВЫХ ДИСЦИПЛИН В КОЛЛЕДЖЕ

Аннотация. В процессе исследования авторами определено, что электронное обучение представляет собой способ организации образовательного процесса с использованием новейших телекоммуникационных и информационных технологий в рамках интерактивного взаимодействия педагога и студентов. Выявлено, что электронные средства обучения представляют собой программные средства, которые отражают определённую предметную область и наиболее полно реализуют образовательный потенциал интерактивного взаимодействия педагога и студентов в процессе квалифицированной профессиональной подготовки. Роль электронного обучения в системе среднего профессионального образования крайне высока. Электронное обучение позволяет организовать образовательную деятельность студентов на расстоянии, увеличивает долю самостоятельной работы будущих специалистов, а также даёт возможность получить профессию без непосредственного присутствия в профессиональном образовательном учреждении.

Ключевые слова: электронное обучение, профессиональное обучение, профессиональное образование.

Annotation. In the course of the study, the authors determined that e-learning is a way of organizing the educational process using the latest telecommunications and information technologies as part of the interactive interaction between the teacher and students. It was revealed that electronic learning tools are software tools that reflect a specific subject area and most fully realize the educational potential of interactive interaction between a teacher and students in the process of qualified professional training. The role of e-learning in the system of secondary vocational education is extremely high. E-learning allows organizing educational activities of students at a distance, increases the share of independent work of future specialists, and also makes it possible to get a profession without being directly present in a professional educational institution.

Key words: e-learning, professional training, professional education.

Введение. В современных реалиях общественный прогресс и развитие государственной экономики непосредственным образом предопределяют модернизацию системы образования, в частности, системы профессионального обучения. Одним из направлений развития на сегодняшний день является повсеместное внедрение электронного обучения в образовательную практику. электронное обучение позволяет существенно упросить процесс обучения, сделать его наиболее оптимальным и эффективным. Современное электронное обучение позволяет студентам получать профессиональное образование на расстоянии по ряду профессий. В реалиях пандемии, острых политических событий возможность получения профессионального образования посредством электронного обучения является актуальной проблемой.

Всё вышесказанное непосредственно относится и к специалистам в области права. Современные правоведы, обучающиеся в образовательных учреждениях профессионального обучения, могут поэтапно повышать свою правовую компетентность посредством электронных форм обучения. В настоящее время насчитывается огромное количество электронных средств обучения, позволяющих оптимизировать процесс обучения праву. Важнейшими навыками в области подготовки юристов являются анализ и характеристика нормативно-правовых актов, изучение и интерпретация судебной правоприменительной практики, что может осуществляться путем применения электронных учебно-методических кмплексов. Всё же, необходимо заметить, что юристам также нужна реальная практика в стенах профессиональных образовательных учреждений. Это говорит о том, что помимо электронного обучения, большое значение имеет практическое обучение, ведь без него будущие специалисты не смогут выработать у себя практические умения и навыки.

Изложение основного материала статьи. Оптимальной формой электронного обучения в настоящее время является создание электронных курсов, непосредственно направленных на формирование у студентов знаний, умений и навыков в рамках юридических дисциплин. Важно понимать, что создание, разработка и внедрение электронного курса представляет собой сложную и комплексную задачу, требующую усердия и наличия знаний в области применения современных телекоммуникационных и информационных технологий. Электронные курсы повышают уровень и качество интерактивного взаимодействия педагога и студентов, позволяют оптимизировать учебный процесс. Создание и повсеместное внедрение электронных курсов в процесс профессиональной подготовки необходимо также для развития прогресса системы профессионального образования.

В настоящее время электронное обучение представляет собой инновационный способ организации образовательного процесса, необходимый для обеспечения профессиональной подготовки будущих специалистов. Различные телекоммуникационные и информационные технологии используются повсеместно во всех профессиональных образовательных учреждениях страны. Электронное обучение позволяет организовать учебно-воспитательный процесс на расстоянии, оно имеет множество преимуществ по сравнению с традиционным обучением.

Многие авторы научных статей, публикаций и иных исследований по-разному трактуют и отражают сущность понятия «электронное обучение», из-за чего на сегодня сложилось большое количество определений электронного обучения, но не все они полностью отражают его значение. Поэтому при изучении сущности понятия «электронное обучение» необходимо проанализировать существующие определения различных авторов.

Так, электронное обучение, по мнению Н.С. Мальченко, представляет собой целостную систему и форму обучения, имеющую отличительные особенности, такие как: обучение на расстоянии друг от друга субъектов, интерактивное взаимодействие субъектов, использование специальных технических, компьютерных, мультимедийных и информационных средств обучения и компьютерных программ.

Т.В. Омельченко в статье «Использование в учебном процессе видео фрагментов при обучении студентов юридическим наукам» определяет электронное обучение в качестве учебно-воспитательного процесса, организуемого посредством применения современных новейших электронных и информационных технологий.

В свою очередь, А.Б. Кайдарова в своих научных трудах утверждает, что электронное обучение представляет собой процесс обмена, передачи и обсуждения различной информации, развитие необходимых умений и навыков, происходящее посредством взаимодействия преподавателя со студентами, с использованием информационных образовательных ресурсов и интерактивном участии в образовательном процессе всех его субъектов.

Исследователь А.С. Муртузалиева считает, что электронное обучение представляет собой деятельность по организации образовательного процесса с применением сетей интерактивной диалоговой связи и новейших информационных технологий, которые являются важнейшими компонентами данного вида обучения [7].

Многие исследователи проблемы электронного обучения в своих трудах отмечают, что наибольшую роль в организации обучения на расстоянии играют визуальные телекоммуникационные компьютерные технологии и новейшие информационные технологии, позволяющие транслировать изображение, видео, звук и различные материалы на пользовательские экраны всех субъектов образовательного процесса. Электронное обучение – это комплексная система обучения, основанная на осуществлении организации образовательного процесса посредством воздействия и управления образовательным программным обеспечением, которое задействует средства осуществления взаимодействия на расстоянии.

Среди основных современных тенденций в рамках информатизации современной системы профессионального образования можно выделить следующие:

– формирование открытых учебных ресурсов;

– стандартизация в разработке электронной учебной среды, а также электронного образовательного контента;

– расширение использования дистанционных технологий обучения и технических средств обучения по всем имеющимся направлениям профессиональной подготовки;

– расширение индустрии производства электронного образовательного контента: электронных учебных курсов, электронных учебников;

– переход современных профессиональных образовательных учреждений на работу в широкополосных высокочастотных каналах передачи информационных данных.

Тенденции информатизации современной системы образования обуславливают необходимость повсеместного внедрения в образовательный процесс электронного обучения. Важно понимать, что электронное обучение расширяет границы образования и профессиональной подготовки, а не сужает их. Оно даёт возможность студентам наиболее полно освоить профессию, получать необходимые знания в электронной форме, сформировать у себя навыки применения новейших телекоммуникационных и информационных технологий.

Процесс организации электронного обучения заключается в контролируемой преподавателем образовательной деятельности студента, который может выбрать удобное время и место для выполнения определенного рода задания, составить график выполнения работ по учебной дисциплине в электронной образовательной среде, решать конкретное задание индивидуально ему подходящее количество времени для того, чтобы как можно успешнее его выполнить. Также взаимодействовать с преподавателем в случае затруднений или с целью проверки сделанных заданий, работы над допущенными ошибками и устранения пробелов в знаниях студента.

Электронное обучение также подразумевает постоянное взаимодействие и взаимосвязькак между субъектами образовательного процесса, так и между субъектом и техническими электронными средствами обучения, данная концепция формируется в единый целенаправленный информационный образовательный процесс. Сам же процесс обучения строится на заранее спланированной и разработанной педагогической системе. Данная система в свою очередь состоит из нескольких педагогических подсистем обучения, таких как: содержание, методы, приемы, средства, цели и задачи обучения, формы обучения и т.д.

Обобщая вышесказанное, необходимо заметить, что электронное обучение представляет собой способ организации образовательного процесса, связанный с использованием телекоммуникационных и информационных технологий и необходимый для получения высоких образовательных результатов с интерактивным взаимодействием педагога и студентов.

Электронное обучение имеет множество преимуществ по отношению к традиционному обучению. Сегодня почти каждый человек использует различные современные гаджеты и иные информационные технологии. Это не обходит и систему профессионального образования и квалифицированной подготовки. Электронное обучение играет значимую роль в формировании у студентов профессиональных компетенций. Далее в рамках дипломной работы необходимо провести общую характеристику средств электронного обучения.

В рамках цифровизации современной системы образования можно выделить следующие возможности электронной системы обучения:

– возможность разработки новейших образовательных инструментов с целью предоставления учебной информации в цифровой и кинестетической форме;

– возможность разработки новейших учебных средств, ориентированных в первую очередь на передачу приёмов мышления;

– возможность трансформации уже готовых средств обучения в диджитал-среду;

– возможность внедрения в образовательный процесс средств ИИ;

– возможность разработки и внедрения в образовательный процесс цифрового пространства для наиболее оптимального интерактивного взаимодействия педагога и студентов.

Возможность внедрения в образовательный процесс средств искусственного интеллекта позволяет решить множество учебных проблем и задач. Разработка и внедрение средств искусственного интеллекта в различные области образования и профессиональной подготовки представляет собой перспективное направление.

Среди возможностей применения электронного обучения в процессе организации современного образовательного процесса в профессиональных учебных заведениях можно выделить следующие:

– повышение производительности, а именно создание определённой информационной культуры педагога и студентов посредством информатизации базовых элементов образовательной деятельности;

– мультимедийное сопровождение учебного материала, позволяющее визуализировать образовательный контент в удобном для педагога и студентов темпе;

– повышение уровня коммуникативности образовательного процесса посредством применения баз данных, информационных сетей и новейших средств связи;

– повышение интерактивности взаимодействия педагога и студентов, ведь электронное обучение заменяет традиционную оперативную консультацию педагога;

– оптимизация самообразования и самообучения студентов, проведение индивидуальных тренингов и внедрение балльно-рейтинговой системы оценивания образовательной деятельности;

– индивидуализация образовательного процесса посредством наиболее удобной навигации и системы контроля [10].

Существует ряд основных средств электронного обучения:

– демонстративные программные средства, которые обеспечивают наглядное предоставление образовательного контента, а также визуализацию значимой для будущей профессиональной деятельности информации;

– обучающие программные средства, которые обеспечивают достаточно высокий уровень усвоения учебного материала и освоения профессиональных умений и навыков;

– программные системы, которые обеспечивают отработку умений и навыков студентов, стимулируют самообразование и применяются при закреплении учебного материала;

– досуговые программные средства, которые обеспечивают организацию деятельности студентов во внеучебной деятельности в стенах профессионального образовательного учреждения;

– моделирующие программные средства, которые предоставляют студентам ключевые компоненты моделирования некоторой реальности. Данные средства необходимы для создания определённой модели ситуации, явления, объекта или процесса;

– учебно-игровые программные средства, которые позволяют организовывать образовательный процесс с применением новейших игровых технологий обучения;

– информационно-поисковые, информационно-справочные программные средства, которые позволяют осуществить выбор и вывод необходимой информации.

В настоящее время существует огромное количество различных электронных средств обучения, которые существенно оптимизируют образовательный процесс и профессиональную подготовку. Многообразие электронных средств обучения свидетельствует о том, что электронное обучение как явление с каждый днём крайне быстро развивается.

Сегодня применение электронного обучения в образовательном процессе профессиональных образовательных учреждений является требованием времени. Важный аспект организации электронного обучения в системе среднего профессионального образования – это непосредственные требования, предъявляемые государством и иными институтами. Требования необходимы для этого, чтобы электронное обучение отвечало некоторым критериям и организовывалось на достаточно высоком уровне.

Существует ряд требований к электронному обучению, среди которых можно выделить следующие:

– систематический характер контроля усвоения студентами профессиональных компетенций на основе интерактивного электронного взаимодействия и обратной связи;

– фундамент электронного обучения – самостоятельная образовательная деятельность студентов, которая должна способствовать формированию у них навыков самостоятельного приобретения знаний, умений и навыков;

– индивидуализация образовательного процесса, организуемого в рамках системы электронного обучения. Также важно отметить, что индивидуализация не должна исключать коммуникацию и взаимодействие студентов с различными партнёрами в рамках профессиональной подготовки в информационной среде;

– активный характер электронного обучения, что означает непосредственное вовлечение студентов в образовательную деятельность, формирование у них таких личностных качеств как самостоятельность, инициативность, творчество.

Современное электронное обучение в рамках системы профессионального образования имеет свои достоинства, среди которых: повышение образовательного уровня без поездки к месту учебы; качественное образование на основе современных информационных технологий и сетей; возможность получения образовательных услуг и информационных ресурсов в любое время и в любом, независимость от географического и временного положения; выбор интенсивности обучения по желанию студента; постоянная связь с преподавателем, индивидуальное консультирование с помощью сетевых технологий; техническая поддержка при работе с компьютерным оборудованием; комфортные условия для творческого самовыражения обучающегося; равные возможности получения образования независимо от места проживания, состояния здоровья, элитарности и материальной обеспеченности обучаемого.

На сегодняшний день электронное обучение в качестве основного вида профессиональной подготовки в системе профессионального образования используется достаточно редко. В основном, электронное обучение применяется как основное в дополнительном образовании. Но в настоящее время можно уже говорить о том, что электронное обучение при всех его преимуществах и недостатках может вполне заменить традиционную квалифицированную профессиональную подготовку по некоторым видам профессий.

Выводы. Электронное обучение представляет собой способ организации образовательного процесса с использованием новейших телекоммуникационных и информационных технологий в рамках интерактивного взаимодействия педагога и студентов. Электронные средства обучения представляют собой программные средства, которые отражают определённую предметную область и наиболее полно реализуют образовательный потенциал интерактивного взаимодействия педагога и студентов в процессе квалифицированной профессиональной подготовки.

Роль электронного обучения в системе среднего профессионального образования крайне высока. Электронное обучение позволяет организовать образовательную деятельность студентов на расстоянии, увеличивает долю самостоятельной работы будущих специалистов, а также даёт возможность получить профессию без непосредственного присутствия в профессиональном образовательном учреждении.

Применение электронного обучения уверенно заявляет о себе, поскольку является экономически целесообразным, выгодным и доступным по сравнению с традиционной формой обучения. Любой человек при сравнительно небольших материальных затратах может получить профессию, либо повысить квалификацию, дополнить свое образование новыми знаниями. Но чаще всего электронное обучение используется профессиональными образовательными учреждениями в тандеме с традиционной формой проведения учебных занятий, а не заменяют полностью аудиторное обучение.

Литература:

1. Булаева, М.Н. Возможности технологии дистанционного обучения в вузе / М.Н. Булаева, А.В. Гущин, И.Р. Воронина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 4(33). – С. 48-51

2. Ваганова, О.И. Интеграция современных педагогических и информационно-коммуникационных технологий в вузе / О.И. Ваганова, И.Р. Воронина, Н.С. Абрамова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 2(31). – С. 233-236

3. Ваганова, О.И. Электронные образовательные ресурсы как средство повышения качества образования / О.И. Ваганова, И.Р. Воронина, А.А. Коростелев, О.Г. Шагалова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 2(31). – С. 203-207

4. Ковалева, Г.А. Современные цифровые технологии в системе профессиональной подготовки специалистов для киберспорта / Г.А. Ковалева, Д.С. Янкевич, Н.Э. Чайковская, А.С. Талан // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т.9. – № 2 (35). – С. 19-21

5. Лебедева, О.В. Электронная информационная образовательная среда и современный студент / О.В. Лебедева, Ф.В. Повшедная // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т.9. – № 4 (37). – С. 39-42

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Абросимова Мария Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Жанна Венедиктовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИНТЕРАКТИВНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Особенность современной системы образования состоит в том, что она развивается в рамках глобальных процессов информатизации. Интерактивные средства обучения представляют собой потенциальные возможности для развития личности обучающихся, направлены на обогащение коммуникативного и общественного опыта. Интерактивные средства обучения оказывают значительный эффект на повышение качества образования, поскольку образовательный процесс реализуется на основе диалогового обучения. С помощью интерактивных средств обеспечивается возможность подготовить студентов к самостоятельному изучению учебного материала, освоению информации, повысить навыки реализации различных форм и видов образовательной деятельности. На занятиях студенты учатся работать в коллективе, развивают навыки межличностного общения, получают опыт коммуникации, повышают интерес к изучаемому предмету. В качестве функций интерактивных средств обучения выделяются: справочная, информативная, результативная, невербальная, консультирующая. В процессе исследования был проведен опрос 98 педагогических работников высших учебных заведений о востребованных интерактивных средствах обучения. Педагогам предлагалась анкета с вариантами интерактивных средств обучения, использование которых позволит достичь высоких образовательных результатов. Полученные результаты позволили установить, что наиболее результативными интерактивными средствами являются интерактивные приставки, проекторы, дисплеи, мобильный планетарий, интерактивные доски, интерактивный стол, интерактивный пол, конструкторы LEGO. Благодаря интерактивным средствам повышается уровень саморазвития, активности обучающихся. Интерактивные средства активизируют мыслительную деятельность, критическое мышление, навыки взаимодействия. Использование рассмотренных средств открывает новые возможности организации межличностного взаимодействия.

Ключевые слова: интерактивные средства, образовательная деятельность, интерактивные приставки, проекторы, дисплеи, мобильный планетарий, интерактивные доски.

Annotation. A feature of the modern education system is that it develops within the framework of global informatization processes. Interactive learning tools are potential opportunities for the development of the personality of students, aimed at enriching the communicative and social experience. Interactive learning tools have a significant effect on improving the quality of education, since the educational process is implemented on the basis of interactive learning. With the help of interactive tools, it is possible to prepare students for independent study of educational material, assimilation of information, improve skills in the implementation of various forms and types of educational activities. In the classroom, students learn to work in a team, develop interpersonal communication skills, gain communication experience, and increase interest in the subject being studied. The functions of interactive learning tools are: reference, informative, productive, non-verbal, consulting. In the course of the study, a survey was conducted of 98 teaching staff of higher educational institutions about the popular interactive teaching aids. Teachers were offered a questionnaire with options for interactive teaching aids, the use of which will achieve high educational results. The results obtained made it possible to establish that the most effective interactive tools are interactive set-top boxes, projectors, displays, a mobile planetarium, interactive whiteboards, an interactive table, an interactive floor, LEGO constructors. Thanks to interactive means, the level of self-development, the activity of students increases. Interactive tools activate mental activity, critical thinking, interaction skills. The use of the considered means opens up new possibilities for organizing interpersonal interaction.

Key words: digitalization, interactive tools, educational activities, interactive set-top boxes, projectors, displays, mobile planetarium, interactive whiteboards.

Введение. На современном этапе развития общества одним из основополагающих направлений является развитие системы образования, которая сопровождается заметными изменениями в педагогической теории и практике. Особенность современной системы образования состоит в том, что она развивается в рамках глобальных процессов информатизации. Информационные технологии используются в различных направлениях жизнедеятельности [4]. В обучении информационные технологии занимают приоритетное место. Мультимедиа используется практически в каждом образовательном процессе, поскольку позволяет сделать учебный материал наглядным и понятным. Интерактивные средства обучения представляют собой потенциальные возможности для развития личности обучающихся, направлены на обогащение коммуникативного и общественного опыта.

Организовать педагогический процесс, отвечающий современным требованиям, возможно при использовании интерактивных средств обучения. Применение данных средств является результативным методом формирования необходимых знаний, умений и навыков студентов. При реализации интерактивного обучения осуществляется отбор знаний, имеющих значение для участников педагогического процесса, отвечающих их внутренним целям и задачам обучения.

Интерактивные средства обучения оказывают значительный эффект на повышение качества образования, поскольку образовательный процесс реализуется на основе диалогового обучения. Рассматриваемая система повышает уровень интереса студентов к обучению, возрастает мотивация, развиваются необходимые навыки, которые можно использовать в будущей профессиональной деятельности.

Благодаря интерактивным средствам становится возможным решить важные задачи в системе обучения студентов вуза. С помощью интерактивных средств обеспечивается возможность подготовить студентов к самостоятельному изучению учебного материала, освоению информации, повысить навыки реализации различных форм и видов образовательной деятельности. На занятиях студенты учатся работать в коллективе, развивают навыки межличностного общения, получают опыт коммуникации, повышают интерес к изучаемому предмету. В качестве функций интерактивных средств обучения выделяются: справочная, информативная, результативная, невербальная, консультирующая. Диалоговый формат обучения

способствует развитию личностных качеств обучающихся. Для интерактивных средств характерна гибкость и вариативность [9]. Данные средства будут иметь высокую эффективность на любом этапе процесса обучения. Например, в качестве подготовки к развитию умений и способностей обучающихся, при закреплении учебного материала. Интерактивные средства используются в процессе самоподготовки, исследовательской, проектной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Д.В. Лучанинов в своих исследованиях, отмечает, что в процессе любого обучения можно использовать различные варианты образовательных средств. Автор говорит о таких интерактивных средствах, которые поддаются цифровизации. Он относит в этот список лекционные занятия (в содержание входит текст с анимацией, аудио и видео-фрагменты), набор текстовых упражнений (тренировочные, контрольные тесты), практические задания с разнообразными формами обучения. Д.В. Лучанинов отмечает, что для дистанционного обучения использование интерактивных средств может сопровождаться внедрением личного кабинета студента, где будут располагаться его достижения, задания для последующего выполнения. Автор предлагает использовать социальные сети для реализации интерактивных средств обучения. Коллективная деятельность с использованием интерактивных средств обучения может быть реализована посредством таких функций социальных сетей как сообщества, беседы, группы. Важным преимуществом является наличие возможности закрепить конкретный учебный материал, загрузить определенную информацию и хранить файлы на одном ресурсе [8].

А.В. Фомина, Л.А. Осипова, И.В. Сликишина в качестве одного из результативных интерактивных средств выделяют метод кейсов. Студенты в рамках работы над кейсом сталкиваются с реальной жизненной ситуацией. В это время обучающиеся актуализируют все имеющиеся у них знания, учатся анализировать информацию, применять их на практике. В процессе работы с кейсом обучающиеся используют учебный материал курса и иные источники информации, что позволяет сделать процесс обучения осмысленным. Благодарякейс-методу становится возможным развить у студентов способность самостоятельно изучать учебную информацию, коллективно обсуждать ситуации, прогнозировать развитие ситуаций, проектировать ситуации и проводить их рефлексию[12].

О.И. Ваганова, И.Р. Воронина, Д.А Лошкарева в своих исследованиях отмечают, что использование интерактивных средств обучения направлено на формирование доступности образовательного процесса для всех обучающихся. В своем исследовании авторы выделяют интерактивную доску как одну из эффективных интерактивных средств. Она представляет собой совокупность аппаратных и программных средств. Педагоги, применяемые интерактивную доску в процессе обучения, обеспечивают возможность студентам овладеть новыми умениями и навыками [3]. Программное обеспечение позволяет работать с Интернет-ресурсами, видео- и аудиоматериалами, делать заметки, сохранять информацию в доступных форматах. Интерактивная доска, по мнению авторов, позволяет студентам развивать творческое мышление, делает процесс обучения наглядным.

Интерактивность представляет собой понятие, которое выражает уровень и характер взаимодействия между участниками определенного процесса [10]. В образовательной деятельности под интерактивностью понимается взаимодействие студентов с педагогом и учебным материалом.

В процессе исследования был проведен опрос 98 педагогических работников высших учебных заведений о востребованных интерактивных средствах обучения. Педагогам предлагалась анкета с вариантами интерактивных средств обучения, использование которых позволит достичь высоких образовательных результатов. Педагогам необходимо было проставить баллы по шкале от 1 до 10 (где 1 – не результативный, а 10 – высоко результативный). Результаты представлены на рисунке 1.

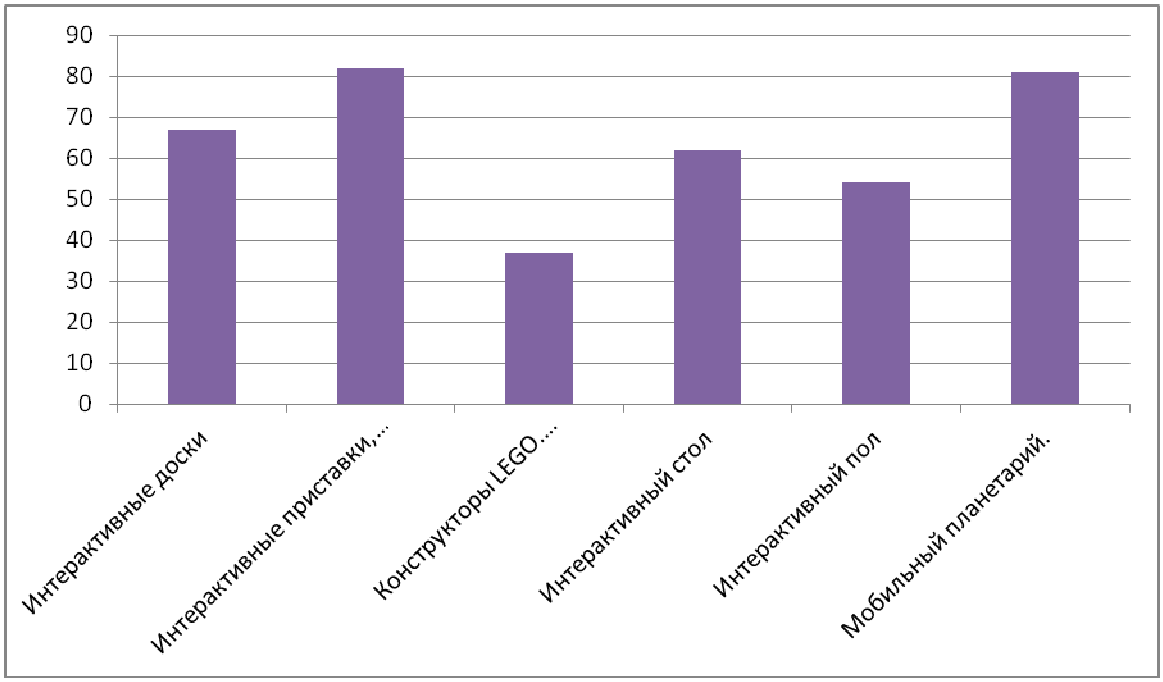


Рисунок 1. Результаты опроса педагогов о востребованных интерактивных средствах в процессе обучения студентов

Полученные результаты позволили установить, что наиболее результативными интерактивными средствами являются интерактивные приставки, проекторы, дисплеи (82%) мобильный планетарий (81%), интерактивные доски (67%), интерактивный стол (62%), интерактивный пол (54%), конструкторы LEGO (37%).

Интерактивные приставки, проекторы и дисплеи значительно облегчают обучение и способствуют повышению качества образования [6]. Интерактивные приставки представляют собой устройства, прикрепленные к проектору, проецирующие изображение на специальную поверхность. Презентация становится интерактивной и появляется

возможность управлять ею. Интерактивные проекторы обладают качеством универсальности, поскольку педагогом в таком случае не нужно устанавливать отдельно интерактивную доску, компьютер и проектор. Интерактивные дисплеи являются альтернативой интерактивной доски.

Мобильный планетарий представляет собой проектор, благодаря которому можно проецировать изображения на куполообразный экран, управлять движением. Данное интерактивное средство является сравнительно новым. Мобильный планетарий является перспективной концепцией, применяемой на различных формах обучения. Благодаря мобильному планетарию становится возможным полностью погрузить обучающихся в учебный процесс [1]. Из-за красочных декораций, необычной подачи материала студенты гораздо быстрее осваивают информацию.

Интерактивные доски являются современным способом восприятия информации, поскольку с малого возраста дети получают информацию с электронных носителей. Благодаря интерактивным доскам дети развивают мелкую моторику, творческое мышление, зрительное восприятие. Образовательный процесс становится более красочным и динамичным. Интерактивная доска может помочь реализовать дидактическую игру или творческий проект, коллективную работу или овладеть коммуникативными навыками. Рассматриваемый инструмент позволяет реализовывать самостоятельную работу обучающихся, создает положительный эмоциональный фон занятия [5].

Интерактивный стол – это современный учебный центр с сенсорной поверхностью. Управление интерактивным столом осуществляется с помощью прикосновения рук человека [11]. Благодаря данному средству становится возможным замотивировать обучающихся участвовать в образовательном процесса, проявлять инициативу и предлагать собственные идеи. Современные интерактивные столы позволяют одновременно применять до 40 касаний, что делает его востребованным средством обучения в больших коллективах.

С помощью интерактивного стола можно проводить командные игры и викторины. Педагог может готовить любые формы заданий и внедрять их с помощью интерактивного стола. Это могут быть вопросы, игры, фотографии, аудио и видеодорожки. Данный способ направлен на обеспечение взаимодействия в процессе работы над конкретной проблемой.

Интерактивный пол так же является инновационной разработкой, основанной на современных технологиях. Он позволяет использовать почти любое покрытие как игровую поверхность, которая будет находиться под управлением людей. Это оригинальный способ вовлечь обучающихся в процесс обучения. Интерактивный пол удачно подойдет для внеучебной деятельности. Данное оборудование подойдет для эмоциональной разгрузки обучающихся.

LEGO WeDo – современный инструмент, направленный на развитие взаимодействия студентов. Благодаря интерактивному средству можно научиться основам робототехники. Конструкторы LEGOявляются менее популярными, поскольку не все образовательные организации реализовывают деятельность в данном направлении. Благодаря рассмотренному способу обучения обучающиеся могут конструировать модели, управлять ими с помощью компьютерных программ [7].

Использование перечисленных интерактивных средств в процессе обучения направлено на создание возможности самостоятельно организовывать свою деятельность. Все действия происходят в режиме реального времени, однако всего одно движение способно погрузить участников процесса обучения в желаемое пространство.

Интерактивные средства являются востребованным методом развития личностных качеств обучающихся. В процессе обучения участники занятия учатся самостоятельно получать знания, анализировать информацию из различных источников. С повышением уровня самостоятельности, увеличивается эффективность самого образовательного процесса, поскольку у участников обучения появляется интерес и вера в собственные силы.

Выводы. Обучающиеся формируют социальные навыки взаимодействия. Они учатся четко формулировать собственную точку зрения, грамотно выстраивать доводы, учатся слышать и слушать противоположное мнение. Обучающиеся учатся с уважением относиться к иным взглядам на ситуацию. С использованием интерактивных средств обучающиеся учатся взаимодействовать в коллективе и занимают свое положение. Благодаря интерактивным способам обучения развиваются творческие навыки. Педагог поощряет обучающихся за активное участие в процессе обучения, поэтому они проявляют активность и инициативу.

Таким образом, благодаря интерактивным средствам повышается уровень саморазвития, активности обучающихся. Интерактивные средства активизируют мыслительную деятельность, критическое мышление, навыки взаимодействия. Использование рассмотренных средств открывает новые возможности организации межличностного взаимодействия.

Литература:

1. Аюпов, Р.Х. Использование новых интерактивных программно-технических средств в высшем образовании / Р.Х. Аюпов // Наука и образование сегодня. – 2021. – № 4(63). – С. 8-9. – EDN UUPMXK.

2. Бычкова, Н.В. Использование современных средств наглядности для формирования общекультурных компетенций у студентов среднего профессионального образования / Н.В. Бычкова // Сфера культуры. – 2021. – № 1(3). – С. 79-88. – DOI 10.48164/2713-301X_2021_3_79. – EDN IMMHYT.

3. Ваганова, О.И. Интерактивные средства обучения как эффективный инструмент образовательной деятельности / О.И. Ваганова, И.Р. Воронина, Д.А. Лошкарева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 3(32). – С. 135-139. – DOI 10.26140/bgz3-2020-0903-0030. – EDN EOKMDY.

4. Методические аспекты организации процесса обучения с использованием современных интерактивных дидактических средств / О.И. Ваганова, Л.А. Хохленкова, Е.А. Челнокова, Е.А. Алешугина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 3(32). – С. 29-33. – DOI 10.26140/bgz3-2020-0903-0005. – EDN TWZKDS.

5. 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.

6. Здор, Д.В. Применение интерактивных презентаций в условиях реализации дистанционных технологий обучения / Д.В. Здор, Д.М. Журавлев, О.Е. Федореева // Образование и право. – 2021. – № 3. – С. 320-324. – DOI 10.24412/2076-1503-2021-3-320-324. – EDN OEPVAU.

7. Карпасюк, И.В. Применение компьютерных средств визуализации, мультимедийных и интерактивных технологий при дистанционном обучении математическим дисциплинам / И.В. Карпасюк // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9. – № 2. – EDN ITJFQT.

8. Лучанинов, Д.В. Использование интерактивных средств для организации дистанционного обучения / Д.В. Лучанинов // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. – 2020. – № 4(41). – С. 84-92. – DOI 10.24412/2227-1384-2020-4-84-92. – EDN PIJRKM.

9. Попова, Л.А. Интерактивные видеолекции как средство дистанционной поддержки школьников в процессе подготовки к итоговой аттестации / Л.А. Попова // Научно-методический электронный журнал Калининградский вестник образования. – 2021. – № 1(9). – С. 54-62. – EDN OHNDCF.

10. Русскова, Ю.Н. Вопросы интерактивного обучения в высшей школе / Ю.Н. Русскова, М.П. Апухтин, С.Ю. Ильин // Государственная служба и кадры. – 2020. – № 5. – С. 258-260. – DOI 10.24411/2312-0444-2020-10310. – EDN JSDHGZ.

11. Танаева, З.Р. Интерактивные симуляторы и виртуальные тренажеры в системе электронных средств обучения будущих сотрудников правоохранительных органов / З.Р. Танаева, Л.Ф. Иванова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Право. – 2020. – Т. 20. – № 1. – С. 13-18. – DOI 10.14529/law200102. – EDN MTPVSN.

12. Фомина, А.В. Интерактивное обучение как средство формирования профессиональных компетенций в условиях цифровизации образования / А.В. Фомина, Л.А. Осипова, И.В. Сликишина // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 12. – С. 65-69. – EDN LXECXV.

Педагогика

УДК 378

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 филологических наук, доцент Зубкова Яна Владимировна
Московский городской педагогический университет (г. Москва);
магистрант Абросимова Мария Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Персонализированное обучение и разработка персонализированных образовательных траекторий личностного и профессионального роста студентов являются актуальной задачей современной системы образования. В рамках реализации персонализированного подхода критерием успешности обучения выступает в первую очередь достижение цели студента, а затем и достижение цели образовательной программы. С целью определения персонализированных технологий обучения было проведено исследование среди педагогов. Педагоги определяли содержание технологий, обеспечивающих самостоятельное определение студентами цели обучения; технологий, обеспечивающих выбор темпа и уровня освоения знаний; технологий, направленных на построение персонализированной траектории обучения. В рамках исследования были выделены платформы, способствующие реализации персонализированного подхода в обучении.Развитие персонализации в образовании обусловило ускорением изменений профессиональных технологий, формированием нового социокультурного пространства, интегрирующего реальную и виртуальную реальность.Результатом персонализированного подхода в обучении является самореализация студентов в образовательной сфере и прогнозирование будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: цифровизация, самоопределение, высшее образование, персонализированная траектория обучения, тьютор, веб-квест, онлайн-образование.

Annotation. Personalized learning and the development of personalized educational trajectories of personal and professional growth of students are an urgent task of the modern education system. As part of the implementation of the personalized approach, the criterion for the success of training is primarily the achievement of the student's goal, and then the achievement of the goal of the educational program. In order to determine personalized learning technologies, a study was conducted among teachers. Teachers determined the content of technologies that ensure students' independent determination of the learning goal; technologies that ensure the choice of the pace and level of knowledge acquisition; technologies aimed at building a personalized learning trajectory. Within the framework of the study, platforms were identified that contribute to the implementation of a personalized approach to learning. The development of personalization in education has led to the acceleration of changes in professional technologies, the formation of a new socio-cultural space integrating real and virtual reality. The result of a personalized approach in teaching is the self-realization of students in the educational field and the prediction of future professional activity.

Key words: digitalization, self-determination, higher education, personalized learning trajectory, tutor, web quest, online education.

Введение. В современном обществе становится абсолютно понятным, что ближайшее время станет эпохой радикальных изменений в образовании. Развитие информационных технологий и увеличение доступности технических инструментов в образовании, а также рост количества и доступности информации для обучающихся обуславливают необходимость поиска инновационных решений в обучении, позволяющих результативно использовать достижения науки и техники [6, С. 14]. Реформирование современной системы образования должно быть направлено на системное обновление педагогических практик и оценки результатов образовательной деятельности. В педагогической системе реализуется принцип цифровизации, переход к новым форматам обучения, разрушение традиционной модели взаимодействия со студентами [1, С. 5].

Глобальные изменения в образовательной сфере ставят перед собой новые задачи.

1. В области педагогической деятельности необходимо повысить гибкость и мобильность обучения, обеспечить высокое качество образования с помощью использования инструментов онлайн-обучения [3, С. 177]. Важно проводить учет потребностей и возможностей студентов, реализовывать индивидуальные образовательные программы, включая виртуальные персонализированные программы для достижения целей каждым студентом.
2. Перспективным направлением становится изменение позиции «педагог – студент», где студент выступает в роли активного субъекта, способного проанализировать собственный опыт, аргументировать ценности и убеждения, идеи о личностном и профессиональном самоопределении [7, С. 11]. Педагог в этом случае обеспечивает образовательную среду, направленную на повышение мотивации студентов к познавательной деятельности.
3. Совершенствование образовательных форматов. Востребованной формой обучения студентов становится персонализированный формат, где участники образовательной деятельности самостоятельно определяют направление развития из предложенных вариантов [9, С. 13]. Сущность персонализированного подхода состоит в том, чтобы найти наиболее подходящую практику для достижения высокого уровня знаний.

Персонализированное обучение и разработка персонализированных образовательных траекторий личностного и профессионального роста студентов являются актуальной задачей современной системы образования [10, С. 45]. Персонализированный подход заключается в том, что каждый студент делает осознанный выбор направления развития и находит собственные практики траектории личностного роста, позволяющие достичь высокого уровня развития [12].

Образовательный процесс строится по принципу квеста, где студент реализует развивающую программу по выбранному сценарию [8, С. 260].

Персонализированный подход в обучении заключается в следующих положениях:

– увеличивается акцент обучения на мотивацию самостоятельной деятельности и учет индивидуально-психологических особенностей [13, С. 32];

– студенты получают больше самостоятельности при проектировании образовательного маршрута обучения, выборе значимых заданий и способах их решения [5, С. 170];

– студентам предоставляется право самостоятельно выбирать форму организации образовательной деятельности: индивидуальную или коллективную;

– благодаря персонализированному подходу достигается сотрудничество участников обучения [14].

Изложение основного материала статьи. Персонализация представляет собой образовательный процесс, при котором у студентов есть возможность самостоятельно определить содержание обучения, темп, в современных условиях обучающиеся могут выбирать место и формат заданий на основе первостепенной цели обучения, личностных качеств, рекомендаций педагога и электронных систем [2, С. 185]. В рамках реализации персонализированного подхода критерием успешности обучения выступает в первую очередь достижение цели студента, а затем и достижение цели образовательной программы [11, С. 285].

Ряд педагогов и исследователей анализируют особенности персонализированного подхода в обучении [15]. Н.В. Горбунова, А.С. Фетисов отмечают, что реализация персонализированного подхода в образовательном процессе способствует формированию необходимых качеств будущего специалиста с учетом индивидуальных характеристик. Авторы отмечают, что существуют трудности при реализации индивидуальных образовательных траекторий, не позволяющие внедрять данный подход. Возможность эффективного использования индивидуальных образовательных траекторий предполагает следующие действия. Во-первых, обучение первокурсников не по определенной образовательной программе, а в группе направлений подготовки, что способствовало бы формированию профессиональных компетенций для будущей деятельности. Во-вторых, подготовка педагогических работников с использованием индивидуальных планов обучения, что позволит самостоятельно определять перечень дисциплин для будущей преподавательской деятельности [4, С. 25].

Б. Брей и К. Маккласки разделяют понятия персонализированного подхода в обучении и индивидуализацию обучения, опираясь на роль педагога и студентов. Авторы утверждают, что при индивидуализации обучения педагог делает определенный выбор на основе собственных представлений о потребностях и интересах студентов. При персонализированном обучении студент самостоятельно управляет своим обучением, соотнося его с собственными интересами и желаниями. Студент при персонализированном подходе проявляет активность в определении целей и показателей результативной деятельности. Обучающиеся активно вовлечены во все элементы обучения. Авторы также выделяют различия в оценивании данных подходов обучения. В процессе индивидуализации обучения оценивание происходит на основе шкалы и требует проверки знаний для определения уровня познавательных способностей. При персонализированном подходе педагоги организуют образовательную среду, в которой студенты самостоятельно формулируют цели, проводят анализ своих достижений и организуют рефлексию.

С целью определения персонализированных технологий обучения было проведено исследование в формате анкетирования в 2021-2022 уч. гг. Анкетирование проводилось в онлайн-формате на платформе SurveyMonkey. В общей сложности в анкетировании приняло участие 147 педагогов, стаж работы которых составляет более 5 лет. Респондентам были представлены названия трех групп персонализированных технологий: технологии, обеспечивающие самостоятельное определение студентами цели обучения; технологии, обеспечивающие выбор темпа и уровня освоения знаний; технологии, направленные на построение персонализированной траектории обучения. Задача состояла в том, чтобы определить наиболее результативные технологии для каждой группы.

В первую группу технологий, обеспечивающих самостоятельное определение обучающимися цели обучения 82,7% респондентов отнесли технологии форсайт-проектирования и 63,8% технологии контекстно-компетентностного обучения. Форсайт-проектирование представляет собой прогнозирование студентов своей будущей профессиональной деятельности на основе развития навыков самообразования, профессионально-личностного развития. Для контекстно-компетентностного обучения характерно последовательное моделирование будущей профессии. При реализации форсайт-проектирования студенты получают возможность самостоятельно определить значимую цель для будущего. Контекстно-компетентностное обучение направлено на создание условий для осмысления содержания будущей профессии с учетом личностных качеств.

Во вторую группу технологий, обеспечивающих выбор темпа и уровня освоения знаний, 74,1% педагогов отнесли технологию перевернутого класса, предполагающуюоосвоение учебного материала студентами в домашних условиях. Аудиторная работа в этом формате работы предназначена для выполнения заданий, проведения практических и лабораторных работ. 64,2% респондентов выделили формат индивидуальных консультаций, позволяющих студентам избежать страха не освоить учебный материал. Данный формат позволяет педагогу анализировать динамику познавательной деятельности отдельно взятого студента. Веб-квест выделили 60,3% опрашиваемых. В процессе использования веб-квеста студенты решают проблемные вопросы с элементами ролевой игры. Преимуществом веб-квеста является возможность реализации обучения на разных уровнях, при этом студент сам выбирает темп обучения.

В группу технологий, направленных на построение персонализированной траектории обучения 82,4% респондентов высказались в пользу технологии тьюторства. Поддержка со стороны тьютора необходима в процессе организации персонализированной траектории обучения, поскольку студенты не всегда могут обладать достаточной информацией в области образовательных ресурсов. Тьютор играет роль консультанта, мотиватора и организатора взаимодействия педагогов и студентов. Благодаря деятельности тьютора создаются комфортные условия для реализации персонализированной траектории обучения.

В рамках анкетирования педагогам было предложены выделить платформы, способствующие реализации персонализированного подхода в обучении. Числовая выборка составила 108 анкет. Результаты анкеты выглядят следующим образом. Платформу Cerego выделило 79,3% респондентов. Педагоги отмечали, что платформа удобна тем, что она позволяет выкладывать материалы, необходимые для усвоения студентами. Система обладает функциями напоминания о том, когда нужно повторить контент для успешного освоения дисциплины. Cerego содержит в себе информацию о пройденном материале студентами. Удобные графики позволяют просматривать динамику познавательной активности студентов. SmartSparrow отметили 60,8% педагогов как платформу, позволяющую создать курс, где педагог самостоятельно настраивает определенную совокупность условий. KnowRe выделили 52,7%. Данная платформа позволяет изучать учебный материал в игровом формате. При решении задач, они разбиваются на блоки, и система может оценить, в каком разделе может быть допущена ошибка. Алгоритм платформы создает персонализированное расписание для студентов, в котором учитываются сильные и слабые стороны. Также были выделены платформы RiiiD, Skyeng.

Выводы. Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что одним из современных трендов совершенствования образовательной системы выступает персонализированный подход в обучении. Развитие персонализации в образовании обусловило ускорением изменений профессиональных технологий, формированием нового социокультурного пространства, интегрирующего реальную и виртуальную реальность.

Благодаря персонализированному подходу обеспечивается цифровизация всех сфер жизнедеятельности человека, широкое распространение онлайн-образования. Результатом персонализированного подхода в обучении является самореализация студентов в образовательной сфере и прогнозирование будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Абдалина, Л.В. Персонализированное образование: вопросы оптимизации субъектного подхода / Л.В. Абдалина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-3. – С. 4-7. – EDN NFFUCF.
2. Алешугина, Е.А. Проектирование индивидуальных траекторий обучения с использованием онлайн-курсов / Е.А. Алешугина, О.И. Ваганова, М.М. Кутепов // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 1(26). – С. 185-187. – DOI 10.26140/bgz3-2019-0801-0047. – EDN XFMRJY.
3. Ваганова, О.И. Проектирование учебного процесса по дисциплине с использованием онлайн-курсов / О.И. Ваганова, Ж.В. Смирнова, Н.С. Абрамова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 1(26). – С. 277-280. – DOI 10.26140/bgz3-2019-0801-0073. – EDN VQEKHK.
4. Горбунова, Н.В. Реализация индивидуальных образовательных траекторий в вузе на основе персонализированного подхода / Н.В. Горбунова, А.С. Фетисов // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2022. – Т. 14. – № 2(56). – С. 25-30. – DOI 10.7442/2071-9620-2022-14-2-25-30. – EDN WGXFEA.
5. Есешкин, К.И. Использование персонализированного подхода в профессиональной подготовке при построении индивидуального образовательного маршрута студента колледжа / К.И. Есешкин // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2021. – Т. 15. – № 4. – С. 167-175. – DOI 10.17238/issn1998-5320.2021.15.4.18. – EDN VKGXNP.
6. Заславская, О.Ю. Подходы к реализации персонализированных траекторий обучения в условиях цифровой эклономики(на примере подготовки магистрантов) / О.Ю. Заславская // Интерактивное образование. – 2019. – № 1. – С. 13-16. – EDN NMOHMB.
7. Игнатьева, Г.А. Проектирование персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов: событийно-позиционная методология / Г.А. Игнатьева, В.В. Сдобняков // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 3. – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-3-7. – EDN VSCFBS.
8. Колдина, М.И. Особенности проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута студентов педагогического вуза / М.И. Колдина // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. – 2013. – № 1(5). – С. 256-260. – EDN PVRNET.
9. Кулакова-Манч, Е.А. Мотивация студентов и персонализированный подход в обучении РКИ / Е.А. Кулакова-Манч // Интернаука. – 2021. – № 29(205). – С. 12-14. – EDN IXPGFD.
10. Лапшова, А.В. Прогностическая деятельность педагога профессионального обучения / А.В. Лапшова, М.И. Колдина, Н.В. Пескова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-4. – С. 44-47. – EDN XRADCH.
11. Просалова, В.С. Модель "5p education" как инновационная составляющая развития современного вуза / В.С. Просалова, А.А. Николаева // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2022. – № 7-2. – С. 282-288. – DOI 10.17513/vaael.2332. – EDN OBWZDP.
12. Педагогический дискурс: качество речи учителя: Материалы II Всероссийской конференции, Москва, 27-29 мая 2020 года / Под редакцией Л.Г. Викуловой. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Языки Народов Мира", 2020. – 264 с. – ISBN 978-5-89191-087-4. – EDN EGRIHB.
13. Табарак, Н.И. Возможности использования персонализированного подхода для развития навыков академического письма учащихся / Н.И. Табарак, Б. Тургумбаева // Sciences of Europe. – 2022. – № 101(101). – С. 30-38. – DOI 10.5281/zenodo.7107034. – EDN TPIDQC.
14. Шатилова, Л.М. Особенности использования интернет-ресурсов в процессе обучения немецкому языку / Л.М. Шатилова, Н.А. Айвазян // Вопросы теории и практики инновационного развития науки и образования / Ответственный редактор Г.Ю. Гуляев. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. – С. 34-43. – EDN YQZVUT.
15. Языкова, Н.В. Формирование методической компетенции учителя иностранного языка в университете / Н.В. Языкова, С.Н. Макеева; Печатается по решению Научно-методического совета ГБОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет». – Москва: Тезаурус, 2015. – 288 с. – ISBN 978-5-98421-296-0. – EDN VRDOLX.

Педагогика

УДК 37.013

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна
Нижегородский институт развития образования (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Ядров Константин Павлович
Московский государственный областной университет (г. Москва);
магистрант, преподаватель Ершов Вадим Юрьевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород),
Нижегородский техникум отраслевых технологий (г. Нижний Новгород)

ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Современный образовательный процесс должен реализовываться в соответствии с принципами гибкости, открытости, мотивации к саморазвитию. В процессе обучения важным процессом становится учет возможностей студентов и выстраивание персонализированной образовательной траектории. Персонализированная модель обучения является новым механизмом в педагогической деятельности. Персонализированное обучение ориентировано на самостоятельное проектирование студентами собственной образовательной деятельности и технологий познания, индивидуальной траектории обучения и оценки своей работы. Технологии персонализированного обучения направлены на изменение индивидуально-личностных особенностей студентов и развитие личности. Использование персонализированных технологий обучения требует переосмысления традиционной роли педагога и студента, пересмотра целей, планирования занятий, системы оценки и обратной связи. Цифровые технологии выступают одним из востребованных и результативных

ресурсов для организации образовательной деятельности и оценки образовательных результатов в рамках реализации персонализированного обучения. Широкое распространение получили технологии хакатон, web-квест, технологии виртуальной реальности, форсайт-технологии. Результат использования персонализированных технологий обучения состоит в самореализации личности студентов и прогнозировании своего профессионального будущего. Успешная реализация персонализированных технологий обучения обеспечивается высоким уровнем цифровой компетентности студентов и цифровой квалификации педагогов.

Ключевые слова: цифровые технологии, взаимодействие, виртуальная реальность, web-квест, самоактуализация, персонализированная траектория обучения, цифровизация.

Annotation. The modern educational process should be implemented in accordance with the principles of flexibility, openness, motivation for self-development. In the process of learning, an important process is taking into account the capabilities of students and building a personalized educational trajectory. The personalized learning model is a new mechanism in pedagogical activity. Personalized learning is focused on students' independent design of their own educational activities and cognition technologies, individual learning trajectory and evaluation of their work. Personalized learning technologies are aimed at changing the individual and personal characteristics of students and personal development. The use of personalized learning technologies requires a rethinking of the traditional role of the teacher and the student, a revision of goals, lesson planning, evaluation and feedback systems. Digital technologies are one of the most popular and effective resources for organizing educational activities and evaluating educational results within the framework of personalized learning. Hackathon technologies, web-quest, virtual reality technologies, foresight technologies have become widespread. The result of the use of personalized learning technologies is the self-realization of students' personality and the prediction of their professional future. The successful implementation of personalized learning technologies is ensured by a high level of digital competence of students and digital qualifications of teachers.

*Key words:*digital technologies, interaction, virtual reality, web quest, self-actualization, personalized learning trajectory, digitalization.

Введение. В рамках развития современной системы образования возникает потребность в совершенствовании системы высшего образования. Основной задачей современной образовательной организации является раскрытие личностных особенностей каждого студента. Модернизация политической и социально-экономической среды определяет новый импульс профессиональной подготовки [2, С. 186]. Образовательный процесс должен отвечать принципам гибкости, открытости, мотивации к саморазвитию [14]. В процессе обучения становится приоритетным учет возможностей студентов и выстраивание персонализированной образовательной траектории. Персонализированная модель обучения является новым механизмом в педагогической деятельности [5, С. 258].

Востребованность персонализированной модели обучения обусловлена особенностями цифрового общества. Наблюдается процесс развития социально-профессиональных технологий, интеграция реальной, виртуальной и дополненной реальности, цифровизация всех сфер жизнедеятельности человека [4, С. 76]. Данные процессы развития современного общества вызвали формирование личностно-ориентированного обучения, внедрение электронного обучения, широкое распространение личностных образовательных маршрутов, увеличение скорости обучения [7, С. 25]. Основным вектором образовательной деятельности становится ориентация на принцип «учить учиться».

Персонализированное обучение ориентировано на самостоятельное проектирование студентами собственной образовательной деятельности и технологий познания, индивидуальной траектории обучения и оценки своей работы. Технологии персонализированного обучения направлены на изменение индивидуально-личностных особенностей студентов и развитие личности [13, С. 514].

Приоритетным подходом в рамках персонализированного обучения является индивидуализация в образовательном процессе: определение целей реализации содержания учебного материала, разработка системы заданий, определение темпов обучения в соответствии с особенностями конкретного студента и возможностями группы. В качестве основного фактора персонализированного подхода выступает личность студента, её потребность и возможности в саморазвитии [11, С. 120]. Мотивом данной деятельности становятся перспективы реализации себя в будущей профессиональной деятельности.

Основополагающим подходом осуществления персонализированной модели обучения является субъектный подход, характеризующийся активностью, инициативностью и совершенствованием возможностей человека. Субъектность понимается в качестве способности индивида адаптироваться к меняющимся условиям в соответствии с собственными интересами и личностными особенностями [6, С. 190].

В качестве психологических факторов субъектности личности выступают её интегрированные особенности:

– самоопределение, выраженное в поиске смысла своей жизнедеятельности и реализации выбора своего будущего [15];

– самодетерминация, представляющая собой прогнозирование будущей профессиональной деятельности с учетом собственных возможностей и навыков;

– самоактуализация, определяющая стремление личности к полноценной реализации собственных потенциальных возможностей;

– трансперсонализация, предполагающая выбор индивидуальной траектории развития в соответствии с анализом прошлой деятельности, учетом настоящего и проектированием будущего [3, С. 15].

– самореализация, выраженная в воплощении субъектом собственных индивидуально-психологических возможностей в действительность [16, С. 149].

Реализация персонализированного обучения основывается на цифровой направленности содержания и технологий обучения, интеграции теоретической и практической подготовки студентов, ориентации персонализированного обучения на саморазвитие, вариативность проектирования учебного контента, сочетание психолого-педагогического, гуманитарного и специального содержания учебной информации [8, С. 340].

Изложение основного материала статьи.Исследование проблем персонализированной модели обучения приобрело особую актуальность при обучении студентов в условиях массового распространения электронных технологий.

Л.Н. Акинина отмечает, что современные электронные технологии содержат в себе большой объем возможностей для развития профессиологической компетентности, позволяющей выстраивать персональную траекторию развития и саморазвития в соответствии с требованиями рынка труда. Это обеспечивается за счет увеличения доля влияния студента на содержание дисциплины, планируемый результат; реализации самоопределения обучаемого при выборе форм обучения, объема содержания образования; осуществления самодиагностики образовательных результатов; управления собственной познавательной деятельностью для реализации персонализированной траектории обучения [1, С. 3].

Я.О. Опарина утверждает, что основной идеей персонализированного обучения выступает то, что студент является субъектом образовательной деятельности. Он обладает правом самостоятельно моделировать процесс обучения, выбирать задачи, контролировать уровень сложности. Автор выделяет шкалу учебных целей, выстроенных по уровню ожидаемого результата. Начальный уровень (1.0) предполагает заинтересованность студента к изучению курса. Первый уровень (2.0)

характеризуется простейшим пониманием, действиями в соответствии с образцом, осуществлением формул и алгоритмов. Второй уровень (3.0) предполагает целевое умение, на которое ориентировано содержание курса, понимание материала, которое можно применить к различным ситуациям. Третий уровень (4.0) ориентирован на проектирование знаний в другую дисциплинарную область и способность использования этих знаний на практике.

Студент может самостоятельно выбрать форму обучения в зависимости от образовательных целей. Обучаться он может самостоятельно, в коллективе или паре. Также в процессе обучения студент может определить необходимые для него материалы, благодаря которым будет достигнута цель обучения. Данные обстоятельства обеспечивают индивидуализацию воспитания и развития для реализации потенциала личности. Я.О. Опарина отмечает электронные технологии как инструмент реализации персонализированного обучения. Педагог в данном случае выступает навигатором и помощником для студентов [10, С. 72].

По словам Л.С. Подымовой при проектировании образовательного маршрута будущих педагогов важно ориентироваться на профессиональные и жизненные цели студента, сформулированные им на данном этапе развития. В отношении профессиональной реализации автор выделяет три основных профиля:

– монодеятельностный (профессиональная деятельность реализуется только в качестве практикующего педагога);

– смешанный (предполагается совокупность практики и научной деятельности);

– полидеятельностный (сочетание научной и педагогической практики).

Персонализированный формат обучения направлен на реализацию возможности формирования неповторимого спектра компетенций, что обеспечивает студенту возможность совершенствовать собственные навыки, развивать творческий потенциал. Персонализированное обучение в практике подготовки будущих педагогов является востребованным форматом. При реализации данного подхода важно обеспечивать сотрудничество всех участников образовательной деятельности [12, С. 234].

Персонализированная траектория обучения студента строится в процессе выбора образовательной программы, траектории дальнейшего образования,освоения компетенций, а также в процессе использования различных форм неформального обучения [9, С. 36].

С целью выявления отношения студентов к реализации персонализированного обучения был проведен опрос. Выборка состояла из 142 студентов 2 и 3 курсов в возрасте 19-22 лет, обучающихся по персонализированным образовательным траекториям. Вопросы, включенные в опрос студентов: «Устраивает ли Вас персонализированный формат обучения?», «Хотели ли вы продолжить персонализированное обучение или хотели бы вернуться к традиционным формам обучения?», «Что бы вы изменили в персонализированном обучении?».

Анализ результатов опроса позволил установить, что 87% студентов устраивает персонализированный формат обучения, 9% студентов высказали свое мнение о том, что их не устраивает персонализированное обучение, поскольку не исключены ситуации, когда они затрудняются самостоятельно трактовать требования педагогов. 4% респондентов воздержались от ответа, отметив, что не заметили колоссальной разницы. Однако 74% обучающихся хотели бы продолжить персонализированное обучение, поскольку данный формат работы имеет высокие результаты для будущей профессиональной деятельности. Студенты отмечали преимущества в виде выбора темпа обучения, платформ для реализации познавательной деятельности. 26% студентов склоняются к смешанной форме обучения, где использовались бы персонализированные и традиционные элементы образовательной деятельности. Респонденты отмечали, что по некоторым курсам подготовки снижается результативность в виду использования персонализированной модели обучения и выражали желание обучаться в соответствии с классическим образованием.

Далее студентам были представлены технологии, которые используются в образовательном процессе. Их задача состояла в определении технологий, способствующих высоким результатам персонализированного обучения. В результате было выделено три блока персонализированных технологий. Первый блок включил в себя гуманитарные технологии, где отличительными чертами является преобладание роли педагога в отборе содержания, непосредственное взаимодействие участников образовательного процесса. Второй блок предполагает использование цифровых технологий, где студенты получают высокий уровень самостоятельности в выборе темпа и содержания образования. Третий блок включил в себя интегрированные технологии, сочетающие в себе цифровые и гуманитарные технологии.

За востребованность второго блока технологий, предполагающих использование цифровых инструментов в обучении, проголосовало в общей сложности 92% студентов. Им было предложено выделить цифровые технологии, использование которых повлияло бы на рост их мотивации в образовательной деятельности. В результате респонденты выделили следующие технологии:

– хакатон(67%) – педагогическая технология, обеспечивающая выполнение проблемного задания. Использование хакатона направлено на овладение студентами критического мышления, работы с большими объемами информации;

– форсайт-технологии (59%) представляют собой средство для моделирования своего будущего. Благодаря данной технологии обеспечивается развитие прогностических способностей, позволяющих вносить корректировки в персонализированную траекторию обучения;

– web-квест (52%) направлен на организацию целенаправленной поисковой деятельности студентов в онлайн-пространстве;

– технологии виртуальной реальности (50%) предполагают бесконтактное взаимодействие студентов, направленное на реализацию будущих профессиональных действий.

Результаты опроса о востребованных технологиях персонализированного обучения содержали такие варианты как блокчейн, геймификация, облачные технологии, интеллект-карты, набрав в общей сложности 8%.

Проанализированные результаты исследования позволили установить, что современные студенты в целом заинтересованы в реализации персонализированного обучения и использовании персонализированных технологий. Использование персонализированных технологий обучения требует переосмысления традиционной роли педагога и студента, пересмотра целей, планирования занятий, системы оценки и обратной связи. Цифровые технологии выступают одним из востребованных и результативных ресурсов для организации образовательной деятельности и оценки образовательных результатов в рамках реализации персонализированного обучения.

Выводы. Одним из современных трендов совершенствования системы высшего образования является концепция персонализированного обучения. Её развитие связано с формированием инновационного социокультурного пространства, интегрирующего реальную, виртуальную и дополненную реальность, а также повсеместной цифровизацией жизнедеятельности человека.

В рамках исследования было установлено, что востребованными и результативными персонализированными технологиями являются цифровые технологии обучения. Широкое распространение получили технологии хакатон, web-квест, технологии виртуальной реальности, форсайт-технологии.

Результат использования персонализированных технологий обучения состоит в самореализации личности студентов и прогнозировании своего профессионального будущего. Успешная реализация персонализированных технологий обучения обеспечивается высоким уровнем цифровой компетентности студентов, которые представляют собой цифровое поколение. Осуществление персонализированного обучения требует от педагогов повышения цифровой квалификации, поиска инновационных персонализированных технологий обучения.

Литература:

1. Акинина, Л.Н. Проблемы и перспективы информационного обеспечения персонализированных траекторий обучения / Л.Н. Акинина, Ю.В. Деркач // Анализ, Моделирование, Управление, Развитие социально-экономических систем (АМУР-2019): XIII Всероссийская с международным участием школа-симпозиум: сборник научных трудов, Симферополь-Судак, 14-27 сентября 2019 года. – Симферополь-Судак: ИП Корниенко А.А., 2019. – С. 3. – EDN QQQQDR.
2. Алешугина, Е.А. Проектирование индивидуальных траекторий обучения с использованием онлайн-курсов / Е.А. Алешугина, О.И. Ваганова, М.М. Кутепов // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 1(26). – С. 185-187. – DOI 10.26140/bgz3-2019-0801-0047. – EDN XFMRJY.
3. Белова, С.К. Персонализированный подход и игровые методики профориентации и обучения молодежи / С.К. Белова, А.С. Ушакова // Профнавигация молодежи: Сборник материалов V Международной научно-практической конференции, Краснодар, 04-21 апреля 2022 года. – Краснодар: Кубанский государственный технологический университет, 2022. – С. 14-18. – EDN HJEDRK.
4. Денищева, Л.О. Возможности обеспечения персонализации образования в вузе / Л.О. Денищева, И.С. Сафуанов, Ю.А. Семеняченко // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2022. – № 2(60). – С. 72-85. – DOI 10.25688/2072-9014.2022.60.2.07. – EDN LWUCZW.
5. Колдина, М.И. Особенности проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута студентов педагогического вуза / М.И. Колдина // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. – 2013. – № 1(5). – С. 256-260. – EDN PVRNET.
6. Леденева, А.В. Технология персонализированного обучения в формировании субъектной позиции студента / А.В. Леденева // Общество – наука – инновации: сборник статей Международной научно-практической конференции, Оренбург, 17 июня 2019 года. – Оренбург: Общество с ограниченной ответственностью "ОМЕГА САЙНС", 2019. – С. 189-191. – EDN GWETBJ.
7. Лях, Ю.А. Персонализированное развитие навыков / Ю.А. Лях // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 6. – С. 25-28. – EDN LDSYYG.
8. Модель «интеграция подхода 7 модулей в обучении и персонализированного обучения» / А.Е. Икенова, З.Г. Кабдрахманова, А.С. Тлебалдинова, М.А. Карменова // Международный форум молодых исследователей: сборник статей III Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 23 мая 2022 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2022. – С. 340-343. – EDN SLQRLO.
9. Мылова, И.Б. Организационная модель персонализированного обучения педагогов цифровым технологиям / И.Б. Мылова, Е.Ю. Лукичева // Профильная школа. – 2020. – Т. 8. – № 6. – С. 31-38. – DOI 10.12737/1998-0744-2020-31-38. – EDN KQSJNT.
10. Опарина, Я.О. Развитие познавательного интереса и учебной мотивации через внедрение модели персонализированного обучения / Я.О. Опарина, О.А. Шабанова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2020. – № 4(48). – С. 69-72. – EDN ZQPYUE.
11. Паскова, А.А. Технологии искусственного интеллекта в персонализации электронного обучения / А.А. Паскова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2019. – № 3(42). – С. 113-122. – EDN XAWYHE.
12. Подымова, Л.С. Персонализированное обучение в системе качества педагогического образования / Л.С. Подымова, Д. Шуюй // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2021. – № S2-1(31). – С. 233-236. – EDN JUCGQI.
13. Туманова, З.В. Трансформация образования в условиях цифровизации экономики / З.В. Туманова // Российский университет в неустойчивом мире: глобальные вызовы и национальные ответы: Материалы национальной научно-практической конференции. В 2-х частях, Иваново, 05-08 февраля 2019 года. – Иваново: Ивановский государственный университет, 2019. – С. 512-517. – EDN ZOHRNL.
14. Формирование цифровой культуры педагога средствами массовых открытых онлайн-курсов / Т.Н. Лебедева, О.Р. Шефер, С.В. Крайнева [и др.] // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 3. – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-3-6. – EDN IVBQHU.
15. Фролова, С.В. Профессиональное воспитание будущего учителя: дискуссия о концептуальных положениях / С.В. Фролова // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 2(35). – DOI 10.26795/2307-1281-2021-9-2-4. – EDN APDJTN.
16. Шестакова, Л.А. Цифровая платформа персонализированного обучения и современные образовательные технологии / Л.А. Шестакова // Актуальные вопросы экономики, менеджмента и инноваций: Материалы Международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 19 ноября 2019 года. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева, 2019. – С. 149-151. – EDN MSRUCM.

УДК 378.048.2

доцент кафедры художественной обработки материалов,
кандидат педагогических наук, доцент Вандышева Ольга Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);
заведующий кафедрой художественной обработки материалов,
кандидат педагогических наук, доцент Гаврицков Сергей Алексеевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);
доцент кафедры педагогического образования и документоведения,
кандидат педагогических наук Игошина Наталья Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВМЕСТНО С РАБОТОДАТЕЛЯМИ

Аннотация. Проблема повышения качества подготовки магистрантов посредством организации научно-исследовательской деятельности совместно с работодателями является актуальной для высшей ступени образования. Модернизация системы высшего профессионального образования вызвала необходимость формирования поля активного взаимодействия различных сторон, заинтересованных в его развитии. Неотъемлемой частью образовательного процесса в вузе является развитие различных способов взаимодействия и сотрудничества между учебным заведением и представителями профессиональных сообществ – будущими работодателями выпускников вузов. Это способствует постоянной актуализации образовательных программ, востребованных современным рынком труда, а также формированию у студентов представления о своей будущей профессии, что является одним из способов решения проблемы трудоустройства выпускников вузов. Данная статья знакомит с опытом проведения научных исследований магистрантов в области декоративно-прикладного искусства во взаимодействии с работодателями.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность магистрантов, магистерская диссертация, выпускник вуза, взаимодействие с работодателями, декоративно-прикладное искусство.

Annotation. The problem of improving the quality of training of undergraduates through the organization of research activities together with employers is relevant for the higher level of education. Modernization of the system of higher professional education has caused the need to form a field of active interaction of various parties interested in its development. An integral part of the educational process at the university is the development of various ways of interaction and cooperation between the educational institution and representatives of professional communities – future employers of university graduates. This contributes to the constant updating of educational programs demanded by the modern labor market, as well as the formation of students' ideas about their future profession, which is one of the ways to solve the problem of employment of university graduates. This article introduces the experience of conducting research undergraduates in the field of decorative and applied arts in cooperation with employers.

Key words: research activity of undergraduates, master's thesis, university graduate, interaction with employers, arts and crafts.

Введение. На сегодняшний день работодатели, в лице руководителей или работников организаций, осуществляющих трудовую деятельность в профессиональной сфере, соответствующего вида деятельности, по требованиям ФГОС должны занимать не менее пяти процентов численности педагогических работников высшего учебного заведения, участвующих в реализации программы магистратуры. Они также представляют профессиональное сообщество в процедуре итоговой аттестации в качестве членов экзаменационной комиссии, принимая, таким образом, непосредственное участие в оценке качества реализации образовательных программ и внося предложения по совершенствованию содержания профессионального образования и организации учебного процесса, в том числе по организации, как практик, так и научно-исследовательской работы. В работе как вуза в целом, так и отдельных кафедр важным направлением является прием и работа с заявками от различных организаций и предприятий на разработку тем выпускных квалификационных работ (магистерских диссертаций) и обеспечение внедрения их результатов непосредственно в практическую деятельность этих самых организаций, предприятий и различных других учреждений, соответствующего направления. В соответствии с данными запросами формируются направления и тематика научно-исследовательской работы магистрантов, тематика их курсовых и диссертационных исследований [7, 8].

Изложение основного материала статьи. Научно-исследовательская работа является обязательным разделом учебного плана основной образовательной программы при подготовке магистрантов направления «54.04.02 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы». Она направлена на формирование взаимосвязанных между собой общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования. Её целью является систематизация, обобщение и закрепление теоретических знаний и практических умений студента. Она также активно способствует самостоятельной творческой деятельности обучающихся, развитию познавательного интереса и инициативы студентов, способностей к самостоятельной мыслительной и аналитической деятельности. Её результатом является повышение уровня и качества подготовки будущих специалистов в соответствующих областях профессиональной деятельности [8].

Деятельность будущего магистра направления декоративно-прикладного искусства имеет не только личностную, но и общественную значимость. Методика исследований магистрантов представляет собой квазипрофессиональную модель – систему методов и средств научно-проектной деятельности в условиях, максимально приближенных к профессиограмме специалиста в области декоративно-прикладного искусства. При выборе тем исследования учитываются пожелания студентов, но они ограничены некоторыми условиями. В процессе исследования студенты должны иметь свободный доступ хотя бы к отдельным изучаемым объектам для личного знакомства с ними в музеях, на предприятиях художественной промышленности и т.д. Особенно поощряются темы, связанные с изучением истории развития, особенностей и перспективных направлений местных региональных ремёсел и художественно-промышленных производств [3, 6].

В городе Магнитогорске функционирует ряд ювелирных производств, кузнечных, керамических и других мастерских. Также здесь работает картинная галерея, которая обладает достойной коллекцией произведений декоративно-прикладного искусства, включающая работы местных художников и мастеров. Кроме этого существует связь с предприятиями художественного оружия и сувенирной продукции города Златоуста и мастерскими по художественной обработке камня города Сибая. Благодаря тесному взаимодействию с данными организациями, кафедра художественной обработки

материалов Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова определяет актуальную тематику направлений научно-исследовательской деятельности студентов-магистров. Тема и цель исследования магистрантов служат ориентиром на поиск новых данных об изучаемых объектах. В частности, могут быть уточнены группы критериев для оценки этих объектов: функциональные, эргономические, эстетические, технологические и т.д., определены пути достижения высоких потребительских качеств и многое другое.

Так, например, по рекомендации представителей профессиональных сообществ, а именно производственной ювелирной компании ООО ПКФ «Камцвет» и нескольких частных ювелирных мастерских, занимающихся изготовлением украшений как крупносерийного, так и индивидуального характера, было сформулировано актуальное на сегодняшний день направление научного исследования, по определению перспектив развития украшений-трансформеров в современном ювелирном искусстве. При изучении данной темы был проведен анализ и систематизация разрозненных данных по ювелирным украшениям-трансформерам, была предпринята попытка комплексного обобщения и определения тенденций и перспектив развития украшений-трансформеров в современном ювелирном искусстве. Также было уточнено и дополнено понятие «украшения-трансформера».

Так в ходе проведённого исследования было выяснено, что в определении понятия «украшение-трансформер» у многих экспертов нет чёткого разделения между многофункциональными украшениями, кинетическими украшениями и украшениями-трансформерами. Исходя из анализа определений, данных в различных информационных источниках, было сделано важное уточнение, что украшения-трансформеры в своей основе обязательно имеют один или несколько подвижных элементов, а также различные технологические механизмы, позволяющие им видоизменяться по внешнему виду или функции. Однако от украшений, имеющих некоторые подвижные детали (кинетические украшения), украшения-трансформеры отличаются более глубоким уровнем вовлечённости в изменения с качественным фундаментальным преобразованием формы. Трансформация украшений-трансформеров может сопровождаться изменением функции, но не обязательно. Многофункциональные украшения могут изменять своё назначение по функциональному признаку (ожерелье-диадема, брошь-кулон и т.д.) без изменения своего внешнего вида. Поэтому трансформерами в этом случае их назвать нельзя [4, 5].

Ювелирные изделия, видоизменяющиеся либо по внешнему виду, либо по функциональному назначению, известны еще с XVIII века. Изначально они не имели сложных механизмов трансформации. Главной их особенностью была многофункциональность. Украшения могли с одежды перекочевать на прическу, крепиться к различным частям наряда, перемещаться с одной части тела на другую, и, благодаря смене местоположения, выглядеть по-новому. Основные принципы их трансформации сформировались еще с тех далёких времен. На сегодняшний день традиционно большое распространение имеют украшения с такими механизмами трансформации как, например, поворотные, вращающиеся, движущиеся по направляющим элементы на изделиях или заменяющиеся съемные вставки и детали, использующие принцип соединения и разъединения элементов и т.д. [1].

В настоящее время ювелирные украшения-трансформеры вызывают повышенный интерес, поскольку они соответствуют стремлениям современного человека, находящегося в поиске новых уникальных приёмов создания собственного индивидуального имиджа, дающего возможность самовыражения в социальной среде в противовес тенденциям однообразия массового производства. К тому же всё ускоряющаяся динамика современной жизни диктует быструю смену образа, когда люди всё больше обращают свое внимание на многофункциональные, видоизменяющиеся и практичные предметы, к которым в полной мере относятся украшения-трансформеры. Привлекательной также является способность некоторых украшений-трансформеров изменять кардинально своё функциональное назначение, помимо изменения внешнего вида (например, кулон-брошь, подвеска-флешка и т.д.). Также наблюдается тенденция смещения акцентов с необходимости демонстрации социального статуса при помощи ювелирных аксессуаров к созданию собственного настроения, поиску удовольствий, приятных эмоциональных ощущений. Украшения-трансформеры удачно вписываются и в эту концепцию, так как в них присутствует элемент игры. Это, например, изделия с передвигающимися и заменяющимися вставками, с распадающимися и собирающимися как в конструкторе или пазле деталями, цветы с открывающимися и закрывающимися бутонами и многое другое. Такая ювелирная «игрушка» развлекает, снижает психологическое напряжение, являясь одним из способов противодействия стрессу, который так характерен для нашего гиперактивного современного мира. Поэтому, на рынке появляются все новые и новые виды ювелирных изделий-трансформеров, где каждый производитель ювелирной продукции стремится удивить либо широким спектром возможностей ювелирного изделия, либо необычностью механизма трансформации. С распространением информационных технологий, ювелирные изделия-трансформеры, включили новые, ранее не относящиеся к ювелирным украшениям, функции: запоминающие устройства, наушники к телефонам, кабель для зарядки электронных гаджетов и многое другое [2, 4].

Анализ теоретических источников, посвященный истории и тенденциям развития украшений-трансформеров в современном ювелирном искусстве, показал недостаточную изученность данной темы и потребовал более глубокого её исследования. В искусствоведческой литературе есть целый рад источников, музейных каталогов, биографических книг о художниках-ювелирах и так далее, содержащих безусловно важную информацию о художественной ценности того или иного ювелирного украшения-трансформера, о периоде его изготовления, его роли и месте в культурной среде того времени, к которому оно относится. Однако, в процессе исследовательской работы по изучению такого направления в ювелирном искусстве как украшения-трансформеры, было найдено крайне мало информационных источников, описывающих технологические особенности изготовления украшений подобного типа. В большинстве литературы есть указание на материалы, реже можно встретить название основной техники изготовления. Однако данные источники чаще всего не содержали совсем никаких сведений про технологические особенности соединяющих механизмов отдельных частей такого ювелирного изделия.

Таким образом, актуальность научно-исследовательской работы была определена следующими положениями: недостаточной теоретической изученностью темы украшений-трансформеров в области ювелирного искусства; слабой связью между теорией и практикой проектирования и изготовления ювелирных изделий-трансформеров; несогласованностью в существующем понятийном аппарате, относительно украшений-трансформеров в области ювелирного искусства.

В соответствии с данными положениями и была определена цель исследования – определение тенденций и перспектив развития украшений-трансформеров в современном ювелирном искусстве.

В научно-исследовательской работе применялся комплекс таких методов как историко-аналитический, методы сравнительного анализа, классификации, социологических исследований, проектно-графического моделирования, метод прогнозирования и другие.

Научная новизна данного исследования заключалась в разработке критериев анализа ювелирных украшений-трансформеров, а также в определении возможностей использования различных видов и способов трансформации в

ювелирных украшениях на основе потребностей покупателя и возможностей дизайнера и производителя. Для проведения оценки ювелирных украшений-трансформеров различных исторических периодов было выделено три группы критериев: функционально-эргономические, конструкционно-технологические и эстетические, каждый из которых включал в себя четыре показателя. Также была предложена балльная шкала оценки ювелирных изделий. Проведенный далее анализ показал, что все ювелирные изделия имеют высший уровень баллов по разработанной критериальной таблице. Из чего был сделан вывод о том, что изделия имеют такой высокий балл потому, что украшения-трансформеры в целом обычно демонстрируют исключительное виртуозное мастерство ювелиров, носят индивидуальную направленность, поэтому выполняются с особым вниманием к их качеству.

Проведённый анализ позволил сформулировать и предложить методику проектирования и выполнения в материале ювелирных изделий-трансформеров, предложенную к внедрению в рабочий процесс на ювелирном предприятии. Она же была апробирована на практике в рамках практической экспериментальной части научно-исследовательской работы. Был спроектирован комплект украшений-трансформеров и изготовлен экспериментальный образец подвески с отработкой механизма трансформации в материале. Важно было при этом обосновать концепцию художественно-образного решения комплекта украшений, предпосылками появлению которого стали модный на сегодняшний день тренд в массовой культуре на предметы одежды и аксессуары в гендеро-нейтральной стилистике и популярное направление стимпанка. При декоративном оформлении украшений были использованы колёсики-шестеренки от часового механизма. Данное решение несёт в себе определенный смысл и идею. Авторская концепция заключалась в уподоблении человека маленькой шестеренке со своим уникальным рисунком зубцов. Этот человек крутится в огромном механизме жизни, принимая самое непосредственное участие в процессе движения сложнейшего механизма человеческого бытия. Своими зубцами каждая шестерёнка цепляет другую, приводя её в движение. И чем больше они взаимодействуют друг с другом, как бы притираясь своими зубцами, тем более синхронным и правильным становится их совместное движение. Гендерная нейтральность данного комплекта помогает подчеркнуть универсальность и всеобщность данной концептуальной идеи. Ведь здесь идёт акцентирование внимания на внутренних качествах человека, а не на внешнем виде. Комплект украшений, равно как и каждое изделие в отдельности, несёт функцию личного символа, удовлетворяет эстетические вкусы носителя.

Данный проект был рассмотрен и одобрен с некоторыми замечаниями художниками-проектировщиками и технологами ювелирных производств, с которыми сотрудничает кафедра художественной обработки материалов. Таким образом, авторский проект позволил проверить и скорректировать некоторые формулировки первичных рекомендаций, обеспечивающих прирост потребительских качеств изучаемых объектов.

На начальных этапах исследования была разработана анкета с закрытой формой ответов. Предварительно при составлении анкеты была сформулирована гипотеза о том, что основной потребитель ювелирных украшений «трансформеров» – это человек состоятельный, имеющий высокое качество жизни, владеющий собственностью и определенным капиталом. Такое предположение было сделано потому, что большая часть анализируемых в исследовании ювелирных изделий-трансформеров была представлена брендовыми ювелирными домами, относится к классу «люкс» и выполняется с использованием драгоценных металлов и камней, поэтому имеет довольно высокую стоимость и ограниченное предложение. Исходя из анализа данных опроса, выявился основной портрет потребителя украшений-трансформеров. Это женщины возрастной группы 20-37 лет, абсолютное большинство которых (77,3%) предпочитают многофункциональное ювелирное украшение «трансформер», чем эффектное и сложное украшение «трансформер», но с одной функцией. Также 88,6% предпочитает в ювелирных украшениях, такие материалы как золото и серебро. То есть предположение об интересе современного потребителя к украшениям-трансформерам нашло подтверждение. На наш взгляд это связано с выбором оригинальных изделий и содействует сознательному самодифференцированию от массовой моды, индивидуализации собственного уникального облика человека. Выяснилось также, что потребительский спрос на украшения-трансформеры существует не только среди элитных социальных групп, но также среди представителей среднего базового социального слоя. Современная тенденция состоит в создании изделий, ценность которых определяется не стоимостью материала, сколько индивидуальностью, эстетической значимостью, функциональностью, эргономичностью, рациональностью, инновационным подходом к дизайну украшений.

Выводы. Таким образом, на основе проведённого исследования были выделены наиболее перспективные направления развития украшений-трансформеров в современном ювелирном искусстве, отражающие изменения, происходящие в обществе:

1. Изобилие товара, которым перенасыщен рынок, вынуждает производителей искать новые концептуальные образы, делать акцент на уникальности своего производства, например, через использование нетрадиционных материалов с необычными их сочетаниями в ювелирных изделиях и создание уникальных, динамичных, механизированных украшений с оригинальными механизмами трансформации.

2. Перспективным и инновационным направлением является сейчас совмещение художественной эстетики с передовыми информационными технологиями. Это «умные украшения» – стильные и дорогие электронные гаджеты, наделенные каким-то полезным функционалом с помощью электроники: браслет или подвеска-флешка, превращающиеся в кабель для зарядки, кольца с иглами для ввода инсулина через кожу в нужное время и т.д.

3. Еще одним из значимых трендов последних нескольких лет можно отметить сближение двух основных сегментов рынка ювелирных украшений-трансформеров: премиального и массового. Это позволяет различным брендам создавать демократичные по стоимости изделия из-за снижения себестоимости продукции. На наш взгляд эта переориентация связана со стремлением охвата большего количества покупателей среди потребителей среднего и даже эконом класса так как спрос в данном сегменте более стабилен, чем в премиальном, по мнению многих производителей.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод, что выбранная тематика научно-исследовательской работы оказалась актуальной. Практическим результатом её освоения стали сформулированные методические рекомендации для будущего проектирования новых изделий с учетом исторического опыта и современных тенденций развития. А взаимодействие с предприятиями – будущими работодателями, оказалось чрезвычайно важным при реализации предложенной методики проектирования и изготовления украшений-трансформеров. Были получены полезные рекомендации от специалистов профессионального сообщества в соответствующей области научного исследования. Подытоживая вышесказанное, можно отметить, что темы научных исследований должны быть не только актуальными, но и востребованными в дальнейшем производстве при их реализации, а цель и задачи должны быть сформулированы таким образом, чтобы имелась возможность на получение от производства экспериментальной площадки для осуществления эмпирических исследований. Это позволяет магистрантам осмыслить значимость обучения, повысить уровень личностной мотивации и активности, обеспечивая более высокий уровень сформированности компетенций и наиболее полно воссоздавая профессиограмму специалиста в области декоративно-прикладного искусства. Ведь именно готовность и способность к эффективной профессиональной деятельности выпускника являются для работодателя критерием оценки качества обучения в конкретном учебном заведении.

Литература:

1. Вандышева, О.В. История появления и развития ювелирных украшений-трансформеров / О.В. Вандышева, Л.В. Неретин // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: Тез. докл. 79-й междунар. науч.-техн. конф. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2021. – С. 531.
2. Груздева, И.А. Цифровые технологии в дизайне ювелирных украшений: настоящее и будущее / И.А. Груздева, О.И. Ильвес, Е.В. Денисова // Культурологические чтения – 2020. Культурный код в эпоху глобализации: цифровизация общества и образования: сб. мат. всеросс. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2020. – С. 41-46
3. Жданова, Н.С. Организация научных исследований студентов по истории развития мебели Урала / Н.С. Жданова // Художественное и художественно-педагогическое образование: анализ прошлого, оценка современного и вызовы будущего: Междунар. науч.-практ. конф., посвященная памяти учёного, педагога, художника Н.К. Шабанова. – Курск: КГУ, 2021. – С. 406-412
4. Зябнева, О.А. Дизайн ювелирных изделий-трансформеров: автореф. дис. … канд. пед. наук: 17.00.06 / Зябнева Ольга Александровна. – Москва: 2011. – 22 с.
5. Маничева, Е.В. Феномен трансформации в ювелирном дизайне / Е.В. Маничева, Д.Т. Гусова // Сб. матер. всеросс. научно-практ. конф. «Диск-2019» Всеросс. форума молодых исследователей «Дизайн и искусство – стратегия проектной культуры XXI века». – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42729908_32078072.pdf (дата обращения: 27.09.2022)
6. Платонов, А.А. Научно-исследовательская работа в образовательных учреждениях / А.А. Платонов // Гуманитарные научные исследования. – 2016. – № 9. – URL: https://human.nauka.ru/2016/09/16410 (дата обращения: 02.06.2022).
7. Семенова, Н.С. Взаимодействие вуза с работодателями как условие качественной подготовки выпускников / Н.С. Семенова // Проблемы и перспективы развития образования: матер. II Междунар. науч. конф. – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 161-162
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 54.04.02 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы. Зарегистрирован в Минюсте РФ 26 августа 2020 г. № 59479. Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 13 августа 2020 г. № 1007. – Москва: Консультант плюс, 2021. – 12 с.

Педагогика

УДК 37.014: 78-053.81

кандидат педагогических наук, доцент Варданян Валерий Амбарцумович
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
бакалавр направления «Педагогическое образование: профиль
«Изобразительное искусство»» Светикова Елена Николаевна
Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Детская школа искусств»
закрытого административно-территориального образования (п.г.т. Озерный)

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТА К ФОРМИРОВАНИЮ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА

Аннотация. Проблема подготовки будущего учителя к формированию духовно-нравственной культуры обучающихся является важнейшей задачей на современном этапе развития общества. Актуальность статьи обусловлена необходимостью разрешения противоречия между насущной потребностью общества в педагогах-профессионалах с высоким уровнем духовной культуры, готовых и способных развивать духовно-нравственную культуру обучающихся и недостаточной разработанностью научно-методических основ решения данной проблемы в процессе художественно-педагогического образования в вузе. В статье обоснована необходимость подготовки будущего педагога-художника к формированию духовно-нравственной культуры обучающихся средствами искусства. Выделены основные направления формирования духовно-нравственной культуры студентов в процессе художественно-педагогического образования и готовности к осуществлению этого процесса в предстоящей профессиональной деятельности. Материалом для исследования послужили учебно-творческие работы студентов, выполненные в различных художественных техниках и жанрах. Использованы методы изучения научных источников и вузовского опыта формирования готовности студентов *к* формированию духовно-нравственной культуры обучающихся средствами изобразительного искусства.

Ключевые слова: формирование готовности, духовно-нравственная культура, фестивально-выставочная деятельность.

Annotation. The problem of preparing the future teacher for the formation of the spiritual and moral culture of students is the most important task at the present stage of development of society. The relevance of the article is due to the need to resolve the contradiction between the urgent need of society for professional teachers with a high level of spiritual culture, ready and able to develop the spiritual and moral culture of students and the insufficient development of scientific and methodological foundations for solving this problem in the process of artistic and pedagogical education at the university. The article substantiates the need to prepare the future teacher-artist for the formation of the spiritual and moral culture of students by means of art. The main directions of the formation of the spiritual and moral culture of students in the process of artistic and pedagogical education and readiness for the implementation of this process in the upcoming professional activity are highlighted. The material for the study was the educational and creative works of students performed in various techniques and genres. The methods of studying scientific sources and university experience of forming students' readiness for the formation of spiritual and moral culture of students by means of fine arts are used.

Key words: formation of readiness, spiritual and moral culture, festival and exhibition activities.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности Мордовского государственного педагогического университета имени М.Е. Евсевьева (МГПУ) по теме «Формирование готовности будущего педагога-художника к сохранению и приумножению этнокультурного наследия»

Введение. Художественно-творческая деятельность в вузе – это одна из наиболее эффективных форм привлечения студентов к проблемам духовно-нравственного воспитания личности. Вовлечение студентов в различные фестивально-

выставочные мероприятия, привлечение обучающихся к участию в этих видах деятельности в процессе прохождения производственно-педагогической практики, осмысление значимости вопросов духовно-нравственного воспитания порастающего поколения все это способствует не только формированию художественно-педагогической компетентности будущего учителя изобразительного искусства, но и повышению его культурного уровня, что немаловажно для современного педагога [1].

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту общего образования, утвержденному Приказом Министерства просвещения № 287 от 31.05.2021 г. «Процесс обучения отныне становится процессом развития личности, обретения духовно-нравственного и социального опыта» [4].

Е.А. Мартынова, Н.И. Еналеева, исследуя факторы духовно-нравственного формирования личности педагога, обосновывают положение о том, что культурная среда вуза является «…самой благодатной средой» для решения данной проблемы [2].

В своей педагогической деятельности, мы опираемся на утверждение народного художника России, академика РАО Б.М. Неменского о том, что приоритетной задачей художественного образования в общеобразовательной школе должно стать духовно-нравственное развитие ребёнка.

Изложение основного материала статьи. В Мордовском государственном педагогическом университете имени М. Е. Евсвьева (МГПУ) накоплен богатый опыт по духовно-нравственному воспитанию студенческой молодежи. Успешно функционирует открытый Центр духовно-нравственной культуры и воспитания, который «…обеспечивает возрождение духовных, нравственных и этических ценностей молодого поколения посредством просветительской, социально-культурной, экскурсионной, выставочной и других видов деятельности» [5].

Формирование духовно-нравственных, профессионально-значимых качеств будущего педагога-художника осуществляется во всех видах вузовского образовательного процесса (общественно-значимой, научной, спортивной, художественно-творческой и других видах деятельности). Особенностью этого процесса является то, что он длительный, непрерывный и результаты проявляются не сиюминутно, а отсрочены [6].

Подготовка студента к формированию духовно-нравственной культуры в процессе художественно-педагогического образования осуществляется по следующим направлениям: когнитивное (знаниевое, информационное); аксиологическое (отношенческое, ценностное); коммуникативное (поведенческое, технологическое); рефлексивное (анализ достигнутых результатов).

1) Когнитивное направление осуществляется на начальном этапе и направлено на ознакомление студентов с народными праздниками, обрядами, традициями, формирование у них познавательного интереса, знакомство с произведениями изобразительного и декоративно-прикладного искусства, а также средствами художественной выразительности.

Преподавателями кафедры художественного и музыкального образования МГПУ активно используется воспитательный потенциал дисциплин предметно-методического модуля, изучение которых ориентирует студентов на осознание ценности педагогической профессии. Она предъявляет требования к уровню сформированности не только художественно-педагогической компетентности будущего учителя изобразительного искусства, но и к уровню сформированности духовно-нравственной культуры, его воспитанности.

2) Аксиологическое направление нацелено на формирование положительного, неравнодушного, эстетического отношения к народным праздникам, традициям, обрядам, народной культуре, включающей в себя фольклор, произведения изобразительного и декоративно-прикладного искусства, музыку, художественную литературу и театр, максимальное использование их воспитательных возможностей относительно молодого поколения. При этом большое внимание уделяется изучению и овладению выразительных средств различных видов искусств, благодаря которым студенты воплощают свои замыслы в композициях. Активизируется мотивационная готовность к участию в различных конкурсах художественного творчества, в результате чего у студентов более глубоко осознается значимость своей будущей профессии для художественно-эстетического саморазвития и развития обучающихся средствами искусства.

3) Коммуникативное направление способствует формированию у студентов художественно-ориентированной самостоятельной деятельности: в живописи, графике, различных видах декоративно-прикладного искусства, создание художественных произведений, которые в дальнейшем могут экспонироваться на выставках, участвовать в фестивально-выставочных мероприятиях.

В этом огромная роль отводится производственно-педагогической практике в организациях общего и дополнительного образования, которая несет в себе большой воспитательный потенциал по формированию духовно-нравственной культуры обучающихся. В ходе практики студенты проводят не только уроки изобразительного искусства, но и внеурочную деятельность по художественному творчеству, готовят обучающихся к участию в выставках, конкурсах, проводят воспитательные мероприятия. Это позволяет нацелить студента-практиканта на воспитание духовно-нравственных качеств учеников.

Студенты заочной формы обучения, работающие по специальности (а их большинство и работают не только в Республике Мордовия, но и за ее пределами) активно готовят обучающихся к участию в различных конкурсах художественного творчества. Одним из наиболее значимых конкурсов является «Пасха глазами детей», организаторами которого выступили Приход Храма Андрея Первозванного, администрация Закрытого административно-территориального образования (ЗАТО) Озерный Тверской области и художественное отделение детской школы искусств.

Данный конкурс призван воспитывать детей, занимающихся изобразительным искусством на духовных и христианских традициях нашего народа. Обучающиеся выражают в своих творческих работах отношение к Светлому празднику Воскресения Христова, изучают православные традиции нашей родной страны, погружаются в историю и культуру Руси. Участие в конкурсе способствует не только выявлению и поощрению талантов, но и приобщению подрастающего поколения к изучению исторических и культурных традиций России и основ православной веры.

Как отмечает Е.А. Мартынова, характеризуя один из важнейших факторов – интегрирование светского и православного воззрений на проблему духовно-нравственного воспитания «…речь идет о том, чтобы раскрыть внутреннюю связь подлинных и серьезных достижений современной педагогической мысли с тем глубоким пониманием человека, какое развивает христианство» [3]. Знакомство обучающихся с традициями и обычаями Светлой пасхальной недели всегда очень интересно и волнующе, расширяет кругозор детей об этом великом празднике, о росписях пасхальных яиц, о забавных играх. Подобные темы конкурсов должны стать мощным средством воспитания обучающихся, знакомить их с историей нашей страны, прививать моральные и нравственные качества.

Большая работа по формированию духовно-нравственной культуры проводится преподавателями художественного отделения МБУДО «Детская школа искусств» Чамзинского муниципального района Республики Мордовия (все они получили высшее художественно-педагогическое образование в Мордовском государственном педагогическом университете имени М.Е. Евсевьева). Ежегодно проводятся Открытый районный конкурс детского художественного

творчества «Благовест», зональный фестиваль-конкурс «Рождественская звезда», где с каждым годом растет количество участников.

В 1998 году в выставочный зал школы искусств Епископом Нарвским и Причудским Лазарем (Н. Гурьянов) были переданы иконы Чуфаровского монастыря и Михаило-Архангельской церкви (п. Чамзинка). Со временем в выставочном зале школы открылся зал иконописи, куда можно зайти долго рассматривать иконы «Покров Пресвятой Богородицы» или «Тайная вечеря», или «Успение Божией Матери», «Умягчение злых сердец». Или же привести учеников и рассказать им историю сюжета написания иконы, ответить, на, казалось бы, детские, но такие «взрослые» вопросы, а самое главное, дать им возможность соприкоснуться с духовным и историческим наследием. Посетив зал иконописи, обязательно останется, что то доброе в сердечках растущего человека.

4) Рефлексивное направление нацелено на осмысление важности участия в художественно-конкурсной деятельности, желание и дальше демонстрировать продукты своего творчества зрителю.

Целенаправленная работа в этом направлении способствует достижению высоких творческих результатов. Так в 2000 г. студенты 4 курса приняли участие в творческом конкурсе «Молодые художники о христианстве», проводимом Орловским государственным университетом имени И.С. Тургенева в рамках Всероссийской конференции «Архитектурно-культурное наследие русского православия как фактор сохранения исторической памяти и воспитания духовно-нравственных ценностей». В номинации «Декоративно-прикладное искусство» Дипломом I степени удостоена работа В.В. Куликовой «Храмы Мордовии», выполненная в технике роспись матрешек; Дипломом III степени отмечена работа Е.С. Тришиной «Санаксарский монастырь», выполненная в технике кружевоплетения на коклюшках; в номинации «Живопись» Дипломом II степени награждена И.Н. Кузьмина за живописное полотно «Возрождение».

Участие и победа в конкурсах является своеобразным стимулом к дальнейшей творческой деятельности и ярким показателем уровня художественного образования в вузе.

Можно выделить еще одно направление – благотворительная акция – дарение различным образовательным организациям творческие работы студентов. На материале выполнения творческой части выпускной квалификационной работы студентки 4 курса заочной формы обучения Е.Н. Светиковой покажем пример благотворительной акции. Директор МБУДО «Детская школа искусств» Чамзинского муниципального района Республики Мордовия В.А. Бедина обратилась на кафедру художественного и музыкального образования МГПУ с просьбой помочь в реставрации икон. Е.Н. Светикова (окончила художественное училище в Великом Новгороде по специальности реставрация) взялась за реставрацию иконы, на которой изображен образ Пресвятой Богородицы «Умягчение злых сердец» (ее часто путают с образом «Семистрельная»). Размер иконы 44 х 53,5 сантиметра, толщина доски – 2,3 сантиметра.

Данная икона была очень темная из-за потемневшего лакового покрытия и загрязнений. Икона имела достаточно хорошую сохранность, имелись незначительные отставания красочного слоя и грунта по нижней части иконы и в верхней правой четверти. На левой стороне иконы возле плеча и нимба Богоматери имеется ожог от свечи. Также имеются несколько потёков от воска свечи. Золочение на нимбе Богородицы «свернулось» комочками. При ближайшем рассмотрении можно было заметить, что какое-то подновление иконы уже происходило. Оборотная сторона иконы и торцы окрашены довольно темной краской, что сохранило икону от коробления (рис. 1).

Поскольку повреждений доски, мешающих её дальнейшему экспонированию и требующих реставрации, не было обнаружено, мы после удаления профилактической заклейки приступили к пробному раскрытию. Живописный слой иконы всегда покрывали защитным – олифой или лаком. Когда икона темнела настолько, что уже практически не видно было изображения, икону передавали иконописцу.

Рисунок 1. Лицевая и тыльная сторона иконы Пресвятой Богородицы «Умягчение злых сердец»

Зачастую иконописец просто переписывал икону поверх старого изображения, иногда сохраняя пропорции и сюжет, но уже с новыми веяниями времени. Но иногда иконы претерпевали «варварство», на старом слое делали насечки или затирали его кирпичом, чтобы новый слой хорошо «сцепился» со старой основой.

При написании иконы автор-иконописец не имел права подписывать свои творения, так как считается, что этот дар дал Бог, он и водит рукой писаря. Следовательно, и оставлять свои инициалы было недопустимо. Удаляя олифу, мы поняли, что на иконе присутствует запись, то есть на авторском слое имеетсяещё один (а может и не один) слой краски (рис. 2).

Рисунок 2. Удаление потемневшей олифы и записи

Рисунок 3. Удаление потемневшей олифы

Когда часть иконы была раскрыта от потемневшей олифы, мы всё-таки решили сделать пробное раскрытие от более поздней записи. В итоге, под охристым слоем записи, красовался синий авторский фон (рис. 3).

Надписи, находившиеся вокруг нимба Богородицы, на авторском слое не было обнаружено. Эта надпись «нашлась» чуть ниже, на фоне над плечами Богородицы. Стрелы также были переписаны, и сделано это было со смещением. Рукояти на стрелах имеют разную форму (рис. 4).

После удаления потемневшей олифы подвели грунт-левкас в местах его утрат и приступили к тонировкам. Традиционно иконы пишутся яичной темперой: это пигменты, которые растирают с яичной эмульсией. В современной реставрации популярной становится акриловая краска – она не меняет цвет после высыхания, что позволяет достаточно точно подбирать цвет.

Рисунок 4. Различия формы стрел на записи (слева) и на авторской живописи (справа)

И на протяжении уже нескольких десятков лет, акриловая краска довольно хорошо себя зарекомендовала. Золочение выполнили так же акриловой краской. После высыхания тонировок отреставрированная икона была покрыта даммарным лаком и возвращена в школу искусств (рис. 5).

Рисунок 5. Отреставрированная икона «Умягчение злых сердец»

Выводы. Художественно-творческая деятельность – это стимул для активной творческой самореализации, это возможность показать себя и свои достижения, средство формирования духовно-нравственной культуры обучающихся.

Процесс формирования духовно-нравственной культуры личности длительный, непрерывный, охватывает все возрастные периоды. На становление духовно-нравственной культуры будущего учителя, его профессионально-значимых качеств огромное влияние оказывает культурная среда вуза. Основными направлениями формирования духовно-нравственной культуры обучающихся являются: когнитивное (знаниевое, информационное); аксиологическое (отношенческое, ценностное); коммуникативное (поведенческое, технологическое); рефлексивное (анализ достигнутых результатов).

Литература:

1. Варданян, В.А. Фестивально-выставочная деятельность как средство развития духовно-нравственной культуры студенческой молодежи / В.А. Варданян // Гуманитарные науки и образование. – 2021. – Т. 12. – № 4 (48). – С. 45-50. – https://doi.org/10.51609/2079-3499_2021_12_04_45.

2. Мартынова, Е.А. Факторы духовно-нравственного формирования личности педагога / Е.А. Мартынова, Н.И. Еналеева // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 5. – С. 165-172

3. Мартынова, Е.А. Духовно-нравственное воспитание личности педагога в образовательном пространстве вуза / Е.А. Мартынова, Н.И. Еналеева // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 4 (28). – С. 26-30

4. Приказ Министерства просвещения № 287 от 31.05.2021 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/.

5. Серикова, Л.А. Организация духовно-нравственного воспитания студентов в условиях педагогического вуза / Л.А. Серикова, И.А. Неясова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-1. – С. 273-276

6. Серикова, Л.А. Духовно-нравственное воспитание и религиозное просвещение школьников в современных условиях / Л.А. Серикова, Т.И. Шукшина // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. – 2010. – № 12. – С. 182-192

Педагогика

УДК 378

аспирант Виноградов Никита Сергеевич
НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»» (г. Москва);
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Алижанова Хаписат Алижановна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры изобразительного искусства Алиева Алина Ракаевна
ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОСТИ КАК ВЕДУЩЕГО «ГИБКОГО НАВЫКА» БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Одной из главных задачей современного образования является создание условий для подготовки высоко квалифицированных специалистов в области образования, которые будут работать в быстроменяющихся условий, способные решать нестандартные профессиональные задачи средствами своей деятельности. В статье рассматривается понятие компетентность, обосновывается необходимость, выделяются особенности развития «коммуникативная компетентность» будущих педагогов общеобразовательных организаций в контексте современных тенденций цифровизации системы образования. В статье делается вывод о том, что в условиях новой цифровой среды, для успешной подготовки будущих педагогов при разработке образовательных программ необходимо учитывать персонифицированную диагностику компетенций, которая должна рассматриваться в контексте педагогического взаимодействия с разными субъектами. В качестве практической базы для отработки навыков осуществления профессиональной коммуникации целесообразно использовать период прохождения производственной и педагогической практик, подкрепленный цифровым сопровождением, который будет способствовать профессиональному становлению педагога профессионального обучения.

Ключевые слова: коммуникация, профессиональные компетенции, цифровизация, цифровая среда, будущий педагог, образование.

Annotation. One of the main tasks of modern education is to create conditions for the training of highly qualified specialists in the field of education, who will work in a rapidly changing environment, able to solve non-standard professional tasks by means of their activities. The article discusses the concept of competence, substantiates the need, and highlights the features of the development of "communicative competence" of future teachers of educational organizations in the context of modern trends in the digitalization of the education system. The article concludes that in the conditions of the new digital environment, for the successful training of future teachers in the development of educational programs, it is necessary to take into account the personalized diagnostics of competencies, which should be considered in the context of pedagogical interaction with different subjects. As a practical basis for practicing the skills of professional communication, it is advisable to use the period of industrial and pedagogical practice, supported by digital support, which will contribute to the professional development of the teacher of vocational training.

Key words: communication, professional competencies, digitalization, future teacher, education.

Введение. В условиях ускоренного внедрения цифровых технологий во все сферы жизнедеятельности человека, в том числе экономику и социальную сферу актуализируется задача качественной трансформации мировой и отечественной системы образования. Основная цель профессионально-педагогического образования в современных условиях является подготовка высококвалифицированного специалиста, который не только компетентен в области образования и психологии, но и который постоянно совершенствует собственные навыки, работает над повышением профессиональной квалификации, среди которых и совершенствование профессиональной компетентности. Отдельной составляющей профессиональной компетентности является коммуникативная компетентность, поэтому будущий педагог должен не только свободно владеть собственной речью, выстраивать коммуникационные связи в привычной среде, но и уметь общаться взаимодействовать в цифровой среде, управлять коммуникацией.

Изложение основного материала статьи. В педагогической профессии невозможно обойтись без установления коммуникативных связей. Например, в образовательном учреждении педагог осуществляет непрерывную коммуникацию со всеми субъектами образовательного процесса: с администрацией, коллегами, учениками и их родителями. Среди проблем, связанных с пристальное внимание исследователей в последние годы привлекает вопрос о овладение новым качеством

компетенций, компетенций будущих педагогов. Педагогическая коммуникация – это информационное взаимодействие субъектов образовательного процесса, имеющее педагогическое содержание и смысл, т.е. это форма эмоционально-интеллектуального взаимодействия, в рамках которой в образовательном процессе происходит движение информации [10].

Многие исследователи рассматриваются вопросы, связанные с формированием профессиональных и личностных компетенций будущего педагога, среди которых Сутягина Т.В., которая в своих работах подробно рассматривает опыт организации образовательной деятельности студентов направления подготовки «Педагогическое образование», анализирует трактовку понятия soft skills («гибкие навыки») и определяет теоретические подходы в формировании значимых для педагога компетенций [8].

Хотелось ещё бы отдельно подчеркнуть тот факт, что так называемые soft skills («гибкие навыки») , как надпредметные компетенции, выступают в качестве ведущих необходимых профессиональных образований специалистов сферы «Человек-человек», так как без умений эффективно взаимодействовать в этой сфере, сформировать профессиональную компетентность невозможно. Конечно, педагоги, как яркие представители сферы «Человек- человек», особенно нуждаются в формировании коммуникативных навыков [2].

Тем самым овладением новыми средствами эффективного взаимодействия со всеми субъектами как основой продуктивного взаимодействия в новой образовательной парадигме составляет приоритетную задачу в подготовке будущего педагога к профессиональной деятельности.

По мнению Розина И.Н., педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация представляет собой научную область, в которой исследуется использование участниками образовательного процесса электронных сообщений для формирования понимания в электронной образовательной среде в соответствующих обучению контексте, информационной и коммуникативной культуре [6].

Многие исследователи отмечают, что компетенции – это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою компетентность. Ядром компетенции являются деятельностные способности – совокупность способов действий [4].

Проанализировав существующие исследования, дающие определения коммуникативной компетентности можно сделать вывод, что она представляет собой междисциплинарную область знания. Компонентный состав коммуникативной компетентности чрезвычайно широк, он включает «набор составляющих от языковой, лингвистической, организационной, прагматической, социолингвистической, дискурсивной, стратегической, учебной, тематической, речевой, компенсаторной до социокультурной и социальной». Данные положение отражены в исследованиях Третьякова В.С., Игнатенко А.А. [10].

Следует констатировать, что коммуникативная компетентность будущего педагога, в частности учителя определяется в совокупности трёх компонентов неразрывно связанных между собой, которые подробно рассмотрены в исследовании и предложены Е.В. Филатовой включающие:

- мотивационно-ценностный компонент, заключающийся в стремлении к профессиональному совершенствованию и саморазвитию;
- когнитивный компонент отражает знание о содержании коммуникативной компетентности, ее роли;
- операционно-деятельностный компонент связан с коммуникативной и речевой культурой [12].

Отдельные работы посвящены развитию профессиональных компетенций педагогов в условиях цифровизации образования, в которых ученые рассматриваются вопросы, имеющие значение для развития российского профессионального образования, отдельно выделяя важность подготовки специалистов с позиции смены ориентиров и новых условий. Стоит заметить, что коммуникативная компетентность проявляется в следующих универсальных умениях:

- работа с информацией, а именно с поиском, отбором, дифференциацией, оформлением и передачей,
- создание информационных ресурсов,
- восприятие устной речи,
- понимание смысла на разных уровнях (языковых, когнитивных).

Существует несколько классификаций коммуникативных умений, например, учёная Л.В. Чернецкая классифицирует коммуникативные умения следующим на вербальные, которая определяют, как уместность высказываний, учёт общего контекста, умение свободно владеть письменной и устной речи, возможность представить информацию в нескольких вариантах и невербальные, которые выражены в контроле психофизического состояния, умении снижать сложившееся эмоциональное напряжение.

В Российской Федерации основным нормативным правовым актом, давшим старт и определившим вектор развития цифровизации, в том числе и в образовании, является утвержденная Указом Президента Российской Федерации «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы» [5].

Сфера исследований, посвященных процессам цифровизации в образовании, выявлению основных направлений, проблематике и рассмотрению различных аспектов весьма разнообразна и получила освещение в ряде научных направлений. Несомненная важность этих работ состоит в том, что многие учёные предлагают своё понимание цифровой образовательной среды, как отдельного аспекта цифровизации.

Бархасанова Е.А., Малгаров И.И. предлагают такое определение цифровой образовательной среды: «Это открытая совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения образовательного процесса современными цифровыми ресурсами и технологиями» [3].

Цифровая образовательная среда предоставляет эффективные инструменты для создания условий, обеспечивающих непрерывное профессиональное развитие будущего учителя, формирование его коммуникативной компетентности в новых условиях.

Цифровая среда расширяет виды взаимодействия по сравнению с традиционными для образования. В цифровой среде существует определенные маркеры (оценки, бонусы, значки, реакции), цель которых дать отзыв на определённое действие. Однако, смысл этих знаков не всегда может быть однозначным, поэтому вопрос о наполнении смыслом символьной системы стоит достаточно остро и требует особо высоко внимания, для дальнейшего эффективного управления коммуникацией в цифровой среде. Основные виде представлены в таблице 1.

Таблица 1

Виды взаимодействия в сфере «человек – человек»

№	Взаимодействие субъектов	Особенности
1.	Человек – цифровая среда	Серфинг в сети. Поиск, накопление, отправка/ получение необходимой информации.
2.	Человек – человек	Коммуникация между двумя субъектами взаимодействия, передача информации от одного к другому.
3.	Один человек – много людей	Информация посылается массе людей.
4.	Много людей – один человек	Вид коммуникации, который позволяет проводить сбор, систематизация информации с большого количества субъектов.
5.	Много людей – много людей	Коммуникация, при который можно поддерживать одновременное взаимодействие большого количества людей между собой и при управлении менять потоки взаимодействия.

Коммуникативная компетентность в цифровой среде предполагает совокупность личностных качеств, обеспечивающих эффективное проектирование и протекание образовательного процесса, которая проявляется в особенностях взаимодействия. Так в цифровой среде структура коммуникации видоизменяется. Стоит выделить несколько особенностей. Основная особенность коммуникации в цифровой среде – преобладание визуального канала восприятия, при которой вся информация поступает субъекту взаимодействия с экрана компьютера, либо другого устройства. Среди других особенной можно выделить и характер взаимодействия, он происходить преимущественно в вербальной форме.

Так же стоит заметить, что деятельность педагога в рамках коммуникации регулируется рядом принципов, которые в своих работах сформулировали Шкаликов Е.В., Коршунова О.В. [3, 12, 13]:

- Адресность;
- Личная включенность;
- Содержательность;
- Достоверность;
- Ориентация на понимание;
- Доступность;
- Открытость;
- Информационная безопасность;
- Обратная связь

Реализация данных принципов требует формирование новой модели коммуникации, в которой принципы будут учитываться и учитывать виды взаимодействия между субъектами. В связи с чем можно предположить необходимые положение, которые необходимо учитывать при коммуникациях в цифровом пространстве в виде необходимых пунктов, на которые необходимо обращать внимание для повышения эффективности управления коммуникацией.

1. Единой цифровое пространство.
2. Четко разработанная стратегия взаимодействия, определяющая регулирование информационных потоков.
3. Постоянное совершенствование каналов передачи информационных сообщений и других сигналов.
4. Контроль и рефлексия полученных результатов.

В ходе исследования проведен констатирующий эксперимент, который позволяется выявить что среди действующих учителей педагогов Санкт-Петербурга и Ленинградской области, а также студентов выпускного курса бакалавриата по направлению «Педагогическое образование», заметим, что часть студентов – будущих педагогов уже работает в школе, а другая часть имеет педагогический опыт в период прохождения практики, возникает необходимость разработки и апробации на практике методики оценки цифровой компетентности будущих и действующих педагогов в условиях цифровизации, которая должная охватывать индивидуальный опыт исследуемого, учитывать способы и особенности взаимодействия с помощью цифровых технологий, инструментов и сервисов, границы их применимости.

Стоит также отдельно заметить, что педагогическая коммуникация – это непрерывный процесс, где каждый субъект кодирует, передаваемую информацию, и после декодирует, полученную, с наполнением собственных смыслов, что говорит о том, что необходимо возвращаться к основополагающим принципам и при развитии коммуникационных компетенций следовать им, отдельное вменение уделяя символьным системам, которые должны облегчить процесс коммуникации, а не навредить процессу взаимодействия между субъектами образовательного процесса.

Выводы. Подытоживая всё вышесказанное, можно сделать вывод о том, что в условиях новой цифровой среды, для успешной подготовки будущих педагогов при разработке образовательных программ необходимо учитывать персонифицированную диагностику компетенций, которая должна рассматриваться в контексте педагогического взаимодействия с разными субъектами. При этом должна использоваться комбинация нескольких методов и подходов измерения и диагностики образовательных результатов. Это позволит определить индивидуальный маршрут развития на этапе профессиональной подготовки будущих специалистов. В качестве практической базы для отработки навыков осуществления профессиональной коммуникации целесообразно использовать период прохождения производственной и педагогической практик, подкрепленный цифровым сопровождением, который будет способствовать профессиональному становлению педагога профессионального обучения.

В заключении хотелось бы подчеркнуть, что развитие коммуникативных компетентностей педагогов должно продолжаться на всём пути их педагогической карьеры.

Литература:

1. Алексеева, Е.Н. Современные подходы к формированию личности будущих молодых специалистов в условиях высшего и среднего профессионального образования / Е.Н. Алексеева, В.А. Лапшин, Ю.В. Сорокопуд // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 1 (92). – С. 217-219
2. Алиева, А.Р. Теоретические подходы к формированию "гибких навыков" ("soft skills") в процессе подготовки будущих бакалавров и магистров творческих профессий / А.Р. Алиева // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4 (95). – С. 159-161
3. Барахсанова, Е.А. Школьники в цифровой образовательной среде: условия, предпочтения, безопасность / Е.А. Барахсанова, И.И. Малгаров // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-2. – С. 44-48
4. Литвинко, Ф.М. Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования / Ф.М. Литвинко // Сб. науч. ст. – Вып. 9. – Минск: Белорусский гос. ун-т, 2009. – С. 123-128

5. О Стратегии развития информационного общества Российской Федерации на 2017-2030 гг.: указ Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203.
6. Розина, И.Н. Педагогическая коммуникация в электронной среде / И.Н. Розина // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – 2004. – № 2. – С. 97-101
7. Сафонова, В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В. В. Сафонова. – М.: НИЦ «Еврошкола». – 2004. – 68 с.
8. Сутягина, Т.В. Развитие soft-компетенций будущих педагогов в образовательной деятельности / Т.В. Сутягина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. №4. – С. 98-103.
9. Сысоева, Е.Ю. Коммуникативная культура преподавателя / Е.Ю. Сысоева. – Самара: Самарский университет, 2014. – 144 с.
10. Третьякова, В.С. Коммуникативная компетентность будущего педагога: понятие, сущность и структура / В.С. Третьякова, А.А. Игнатенко // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2012. – №1. – С. 227-230
11. Устюжанина, Е.В. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы / Е.В. Устюжанина, С.Г. Евсюков // Вестник экономического университета им. Г.В. Плеханова. – 2018. – № 1 (97). – С. 3-12
12. Филатова ,Е.В. Коммуникативная компетентность педагога: сущность и структура // Magister Dixit. – 2012. – № 1 (03) – С. 98-100
13. Шкаликов, Е.В. Семиотическая модель педагогической коммуникации в цифровой образовательной среде с позиций конвергентной педагогики / Е.В. Шкаликов, О.В. Коршунова // Вестник Вятского государственного университета. – 2020. – №2. – С. 155-170

Педагогика

УДК 378

преподаватель Кислова Оксана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
доцент, кандидат искусствоведения Карнаухова Вероника Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студентка Белякова Екатерина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются и обсуждаются проблемы музыкального образования, в частности использование педагогами в учебном процессе ИКТ (информационных компьютерных технологий) на уроках музыки. В ней отражен практический опыт педагогов-музыкантов, работающих в системе общего образования в Нижнем Новгороде, а также их экспериментальная деятельность (тестирование учащихся и педагогического состава). Освещены приемы и способы работы с ИКТ и ЭОР (электронными образовательными ресурсами) на уроках музыки. В использовании ИКТ отмечено повышение качества усвоения материала, повышение интереса к обучению.

Ключевые слова: ИКТ, урок музыки, образовательные платформы, дистанционное обучение.

Annotation. The article examines and discusses the problems of music education, in particular the use of ICT (information computer technology) by teachers in the educational process in music lessons. It reflects the practical experience of music teachers working in the general education system in Nizhny Novgorod, as well as their experimental activities (testing students and teaching staff). The techniques and ways of working with ICT and EER (electronic educational resources) at music lessons are covered. In the use of ICT, there was an increase in the quality of assimilation of the material, an increase in interest in learning.

Key words: ICT, music lesson, educational platforms, distance learning.

Введение. Применение компьютерных технологий в нашей стране началось сравнительно не так давно, как в Европе. Данная проблема применения ИКТ на уроках музыки является актуальной и обсуждаемой в современном образовательном процессе. Вопросами формирования и развития электронного музыкального творчества занимались И.М. Красильников, С.В. Пучков, М.Г. Светлов и др.; ИКТ в музыкальном образовании школьников А.О. Бороздин, Э.В. Зауторова, Ж.Б. Кармазина, Г.С. Машошина, Д.А. Семенова, Т. Цареградская и др.; развитием музыкального слуха в процессе электронного музицирования А.Е. Гимро. Учителю музыки в настоящее время недостаточно быть хорошим музыкантом, ему еще нужно владеть знаниями и навыками в работе с электронными образовательными ресурсами на различных платформах. Из этого выходит проблема подготовки специалистов нового типа, информированных в компьютерных технологиях и умеющих применять ИКТ в музыкально-практической деятельности. На первый план выходят задачи, которые направляют обучающихся на самообразование и самореализацию в условиях современного общества, развивают их творческий потенциал.

Компьютерные технологии вовлекают детей в процесс обучения, помогая раскрывать и развивать творческие способности, а также активизировать познавательный процесс. Основной деятельностью детей младшего и среднего школьного возраста является игра. Музыкально-дидактические игры, организованные педагогом с помощью компьютерных технологий, ориентированы на самостоятельное познание и восприятие окружающего мира обучающимися. Использование компьютерных технологий позволяет эффективно достигать предметных образовательных результатов, которые могут быть диагностированы в очном и заочном формате. Таким образом использование ИКТ позволяет учителю быть не только основным источником информации, но и дает возможность ребенку работать самостоятельно. Так же использование ИКТ помогает педагогу изменить роль ученика на уроке, из пассивного в активного.

Изложение основного материала статьи. ИКТ на уроках музыки – это, прежде всего, систематизация, красочность, занимательность, мобильность предлагаемой информации, это повышение качества урока, качество усвоения материала, повышение интереса и самостоятельного вовлечения обучающегося в образовательный процесс. Использование ИКТ на уроках музыки помогает обучающимся легче представить, осознать и понять образ музыкального произведения, смысл

текста, выразительность пения. Для этого педагоги используют, имеющуюся у них или на образовательной платформе картотеку иллюстраций и презентаций к различным песням и сочинениям композиторов. К.Д. Ушинский говорил: «Если вы входите в класс, от которого трудно добиться слова, начните показывать картинки, и класс заговорит, а главное, заговорит свободно…». Самыми распространенными образовательными ресурсами на уроках музыки в современных школах являются презентации.

Особо остро встала проблема применения ИКТ в образовательном процессе в период пандемии. Основной массе педагогов пришлось освоить работу на образовательных платформах. Платформы, используемые в работе при проведении уроков с помощью компьютерных технологий:

- РЭШ (Российская электронная школа) – платформа по работе офлайн, где есть любой предмет, видео-уроки, тесты и проверь себя, а также конспект видео-урока. Можно использовать как дополнение к уроку.
- ClassMarker.com – сайт, где можно создавать тесты, вопросы, сертификаты.
- Puzzlecup.com – фабрика кроссвордов, можно использовать, как методические разработки, а можно дать задания на дом.
- Интерактивная доска – позволяет работать прямо на ней с любой открытой в данный момент на компьютере программой.
- Padlet.ru – стикерная доска, где ученики без регистрации могут прикреплять материал.
- Classic-music.ru – сайт, на котором размещены биографии всех композиторов.

Так же можно воспользоваться Coogl-классом, конференц-платформой Zoom, Яндекс-телемост и др.

Педагогам было достаточно сложно определить единую для всех предметов платформу и ЭОР как для проведения уроков, так и источников для работы в классе и дома. В современном образовательном процессе в тот период появилось много возможностей использования ИКТ на уроках и при выполнении домашнего задания. Каждый учитель индивидуально планировал и подбирал ИКТ для проведения уроков, которые в настоящее время важны и необходимы в процессе обучения для качественного усвоения полученных знаний.

На схеме №1 показан процент учащихся, которые смогли заниматься в дистанционной форме с использованием ИКТ. Для детей этот процесс более привычен, чем для педагогов и родителей.

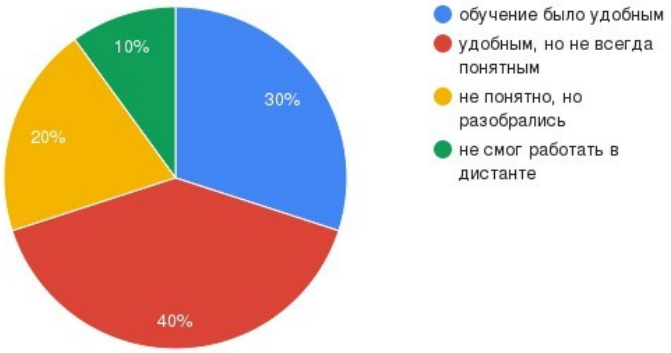
Ученик 3 класса говорит: «Было тяжело, приходилось самому проходить материал. Предметы ИЗО, Музыка, Физкультура, Английский язык размещены на разных платформах и было трудно сначала, постоянно путались в них. А потом привыкли и стало просто».

На схеме №2 показаны результаты опроса родителей. Не все родители владели ИКТ и работой ЭОР, платформах.

На схеме №3 показаны результаты опроса учителей. Учителя, в возрасте 50+ были не готовы на переход в дистанционный формат, на помощь пришли молодые специалисты, которые обучили новым ИКТ. Познакомили коллег с ZOOM, Дискорт, РЭШ, Padlet, канва. Схема №1:

Схема №2:

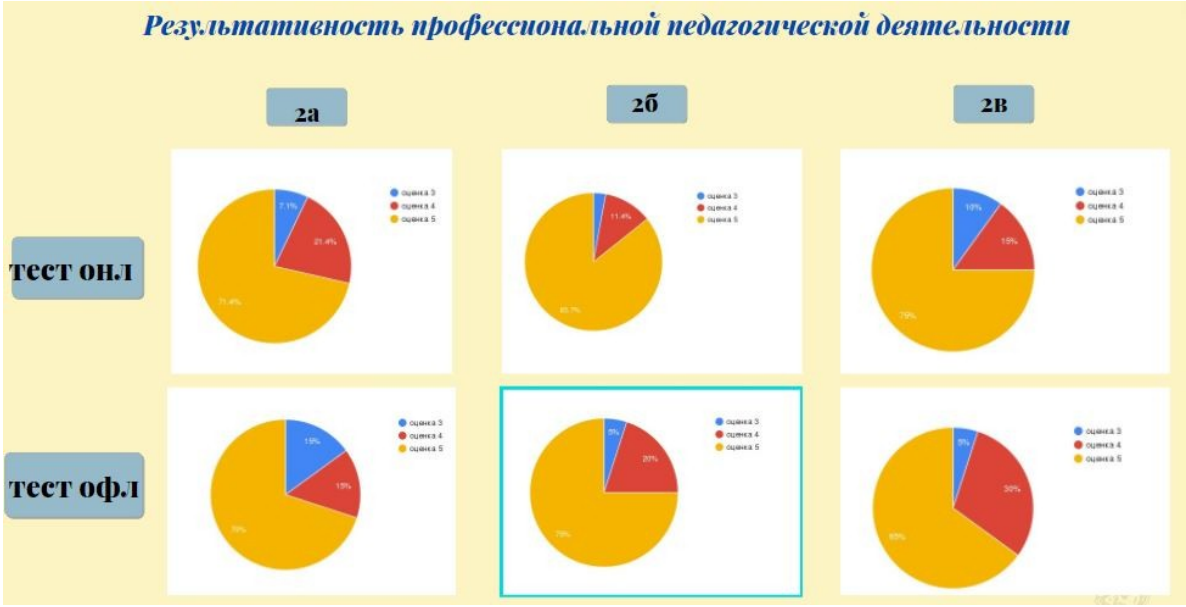
Схема №3:



На время дистанционного образования практиковались тесты онлайн, в которых по окончанию учащийся мог увидеть результат и те вопросы, в которых сделал ошибки. Для ученика это важно, он получается объективный результат. Тесты онлайн удобны тем, что учитель может успеть опросить весь класс и понять, в какой теме имеются проблемы. Положительные моменты, которые можно отметить при проведении тестов онлайн:

- ученик наглядно видит в каком вопросе сделал ошибку;
- педагог может поставить ограничение по времени;
- ученик может дать развернутый ответ;
- учитель за короткое время может проверить знания целого класса.

С использованием ИКТ на уроках музыки в начальных классах уровень успеваемости и качество обучения повысились.



Для уроков музыки в начальных классах существует картотека опер в мультипликационном варианте. Они для детей гораздо интереснее и усвоение материала идет не только с помощью слухового центра, но и визуализации, причем в форме сказки. А сказки все дети любят с младенчества. Сложный материал подается в простой привычной для ребят форме, запоминается и усваивается.

Педагоги в подготовке и проведении занятий активно используют программу «Шедевры музыки». У программы широкие возможности демонстративных и обучающих средств: сведения о композиторах, история создания музыкальных произведений, комментарии музыковедов к ним, аудио и видеоматериалы, словарь музыкальных терминов и инструментов. Она проста в обращении как для детей, так и для педагогов. Для проверки знаний можно зайти в раздел «Викторина», определить произведение и композитора, написавшего его.

Очень интересны для использования в образовательном процессе современные электронные музыкальные энциклопедии. Например, «Энциклопедия популярной музыки Кирилла и Мефодия», в которой представлены современные исполнители и группы, их альбомы, а также информация о них.

Распространенным средством на уроках музыки также является синтезатор. Педагог показывает, как с помощью электронных тембров и компьютерной программы можно записать фонограмму звучания с различными инструментами. Предлагает детям записать минусовку на разучиваемое в классе произведение, тем самым вовлекая детей в творческий процесс. Результатом такой работы на уроке может стать концертное выступление под совместно записанную фонограмму.

Своеобразным ИКТ является караоке. Все дети знают об этих программах и умеют в них ориентироваться, а педагоги активно используют их на уроках музыки.

Выводы. ИКТ – это мобильность, гибкость, информативность, наглядность, познавательность. Использование ИКТ на уроках музыки превращает обучение в увлекательный творческий процесс. Усиливает мотивацию детей к учебе. Качество обучения повышается, уровень успеваемости растет. С помощью информационных компьютерных технологий можно

сделать урок более ресурсным, продуктивным, интересным и ярким. Современному педагогу необходимо владеть информационными средствами обучения. Использовать не только имеющиеся программы, но и создавать новые, ориентируясь на возможности и способности учащихся.

Литература:

1. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства: учеб. пособие / В.В. Абраменкова. – М.: ПЭР СЭ, 2008. – 431 с.
2. Адищев, В.И. Музыка в школе: учеб.-метод. обеспечение (из практики первых послеоктябрьских лет) / В.И. Акишев // Историко-педагогический журнал. – 2019. – № 4. – С. 127-138
3. Анисимов, В.П. Диагностика музыкальных способностей детей: учеб. пособие / В.П. Анисимов. – Москва, 2016. – С. 36-52
4. Арановский, М.Г. Музыка. Мышление. Жизнь: статьи, интервью, воспоминания / М.Г. Арановский; Гос. ин-т искусствознания. – М.: ГИИ, 2012. – 439 с.
5. Бичева, И.Б. Формирование эстетической направленности педагога дошкольного образования / И.Б. Бичева, С.Н. Казначеева // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 3(36).
6. Воронина, Н.И. Идентичность и толерантность в многоукладности российской культуры / Н.И. Воронина // Толерантность в культуре и процесс глобализации. – М., 2010. – С. 388-446
7. Иванченко, Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы / Г.В. Иванченко. – М.: «Смысл», 2016. – 50 с.
8. Кислова, О.Н. Воспитание гармонично развитой личности на основе традиционного народного пения / О.Н. Кислова, А.Н. Медведев // Инновационная деятельность в образовании: Сборник статей по материалам VIII региональной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 30 ноября 2021 года. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2021. – С. 73-75
9. Мухтарова, Ш.М. Этнодидактический подход к культурологической парадигме образования / Ш.М. Мухтарова // Этнокультура детства: традиционный и современный мир детства: материалы науч.-практ. конф., посвящ. 125-летию Г.С. Виноградова («Виноградовские чтения») / отв. ред. С.В. Григорьев. – М., 2012. – С. 53-65
10. Немова, О.А. Образ детства как культурный феномен и его современные трансформации / О.А. Немова, В.А. Карнаухова, Н.А. Шевченко // Школа будущего. – 2019. – № 3. – С. 202-211
11. Обобщение опыта работы «Использование информационно-коммуникационных технологий в начальных классах». – (1sept.ru дата обращения 10.11.2022).
12. Подчередниченко, Н.А. Функции детской музыки в культуре детства / Н.А. Подчередниченко // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 9 (137). – С. 161-166
13. Подчередниченко, Н.А. Этнокультурные смыслы детских музыкальных традиций (на примере колыбельных) / Н.А. Подчередниченко // Вестник САФУ. Серия: Гуманит. и соц. науки. – 2013. – № 4. – С. 105-108
14. Хлап, А.А. Техногенный идеал в цифровой культуре: построение модели исследования / А.А. Хлап // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1(38).

Педагогика

УДК 378

преподаватель Кислова Оксана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студентка Шарова Юлия Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ДЕТСКИЙ ФОЛЬКЛОР В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются и обсуждаются проблемы дошкольного музыкального образования, в частности способы сохранения и передачи народных традиций и обычаев подрастающему поколению. В ней отражен практический опыт педагогов-музыкантов, работающих в системе дошкольного образования в Нижнем Новгороде, а также их экспериментальная деятельность в приобщении детей к календарно-обрядовому фольклору. Освещены методы работы с фольклорным материалом в детском коллективе. Отмечена значимость детского музыкального фольклора в воспитательном и образовательном процессах.

Ключевые слова: календарные обряды, потешки, детские игры, жанры фольклора.

Annotation. The article discusses and discusses the problems of preschool music education, in particular, ways to preserve and transmit folk traditions and customs to the younger generation. It reflects the practical experience of music teachers working in the preschool education system in Nizhny Novgorod, their experimental activities in introducing children to calendar and ritual folklore. The methods of working with folklore material in the children's collective are highlighted. The importance of children's musical folklore in the educational and educational processes is noted.

Key words: calendar rituals, nursery rhymes, children's games, folklore genres.

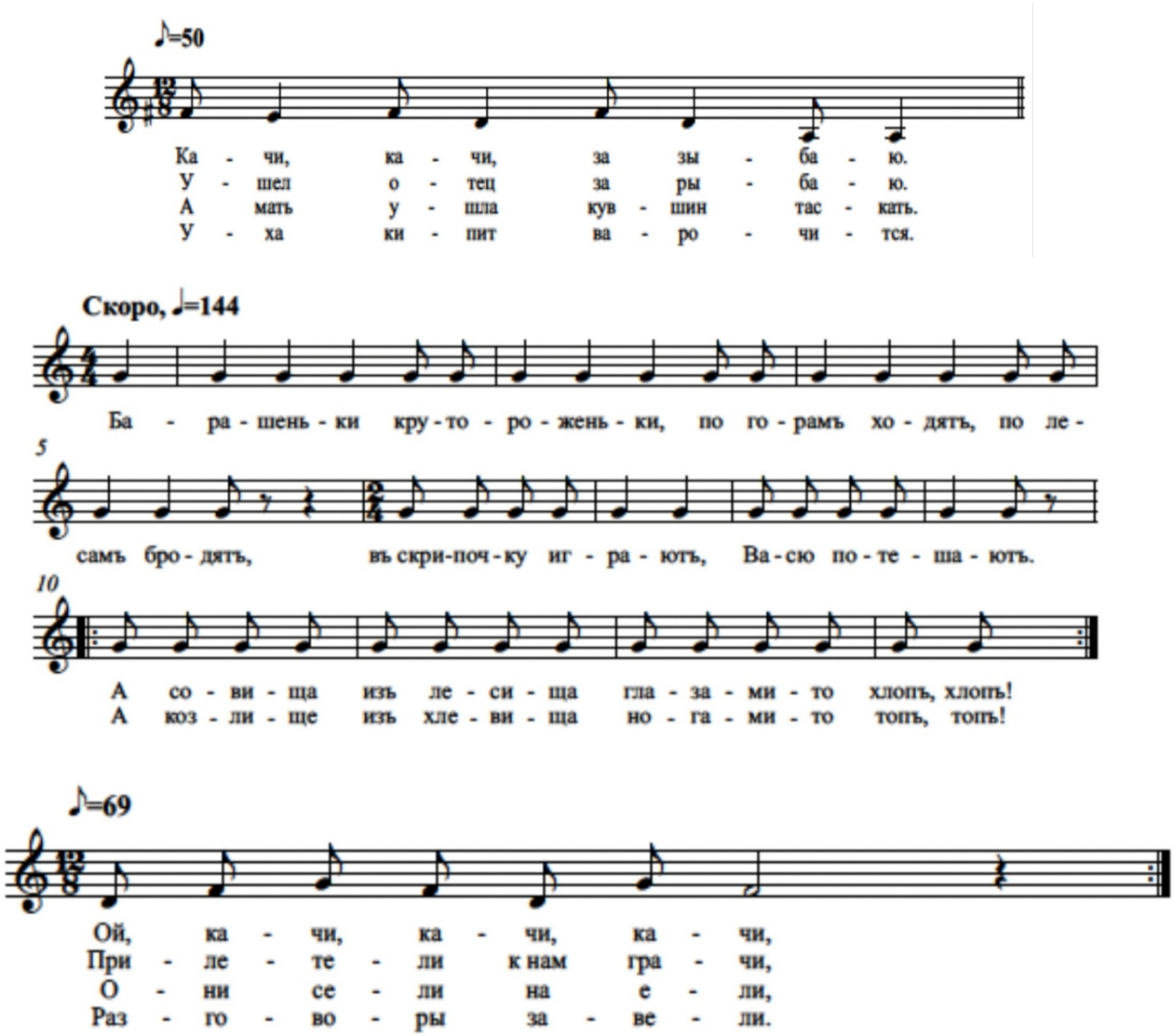
Введение. Важным фактором дошкольного музыкального образования является воспитание обучающихся на основе народных традиций и обычаев. В настоящее время, когда политика государства настроена возрождать духовные ценности, приобщение детей к народной культуре становится актуальной задачей. 2022 г объявлен в Российской Федерации годом сохранения народной культуры и нематериального культурного наследия. Фольклор является самым положительным фундаментом для формирования национального самосознания у детей уже в дошкольном возрасте.

Исследователи народного искусства (В.С. Воронов, М.А. Некрасова, В.Н. Василенко) отмечают, что в приобщении детей к русской культуре наблюдается традиционность, связь с окружающим миром, связь с нашими предками, коммуникабельность. Дети вырастают добрыми, отзывчивыми, всесторонне развитыми.

С раннего детства фольклорные традиции служат источником познания окружающего мира. Именно в народных обычаях и традициях заключен богатейший воспитательный и образовательный потенциал. С младенчества ребенок слушает колыбельные, потешки, прибаутки, вступает в тактильный контакт в игровой деятельности (пальчиковые игры, приговорки при умывании, пробуждении ребенка). Учится счету в игровой форме, применяя считалки и пальчиковые игры.

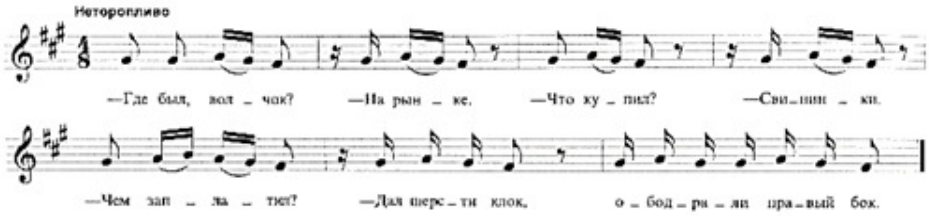
При помощи скороговорок педагог решает логопедические задачи в детском коллективе. Бытование фольклора постепенно угасает, уходят носители, а с ними и традиции и песни. Одна из приоритетных задач педагога-музыканта в детском саду является передача подрастающему поколению веками накопленной народной мудрости и возвращение народных обычаев в семью, так как именно в семье закладываются морально-этические принципы будущего члена современного общества.

Изложение основного материала статьи. Воспитание и обучение на базе детского фольклора является одним из основных направлений в дошкольном воспитании. Педагоги обращаются к различным жанрам детского музыкального фольклора: колыбельным, потешкам, сказкам с игровыми припевами, игровым песням и др. Большое количество колыбельных мы разучиваем с детьми на музыкальных занятиях, укачивая кукол. Образы в колыбельных распространенные, свойственные детскому фольклору – гуленьки, галки, волчок – наделены поведением человека. Примеры:



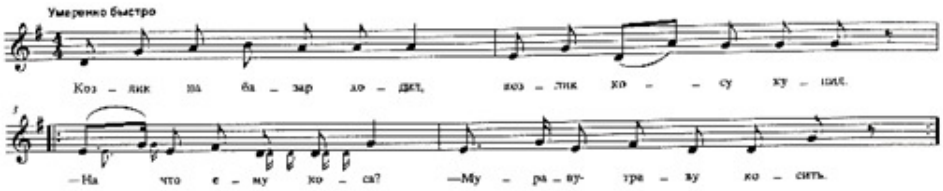
Некоторые колыбельные отражают черты колядных песен. Пример:

ГДЕ БЫЛ, ВОЛЧОК?



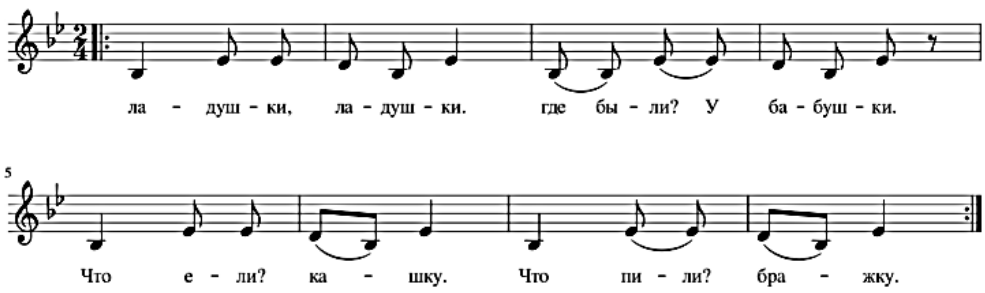
— Где был, волчок?
— На рынке.
— Что купил?
— Свининки.
— Чем заплатил?
— Дал шерсти клок,
Ободрали правый бок.
— А где твой хвост?
— Оставил в драке.
— А кто отгрыз?
— Собаки.

КОЗЛИК НА БАЗАР ХОДИЛ



Козлик на базар ходил,
Козлик косу купил.
— На что ему коса?
— Муравy-траву косить.
— На что траву косить?
— Доброго коня кормить.
— На что коня кормить?
— Дубовый лес возить.
— На что лес возить?
— Через речку мост мостить.
— На что мост мостить?
— В гости к козыньке ходить!

Известная повсеместно тактильная игра «Ладушки» сопровождается потешкой и направлена на развитие координации и является так же общеразвивающим упражнением для рук. Данная игра широко применяется в системе дошкольного воспитания у детей от 1 до 3-х лет. В этом возрасте малыши начинают говорить и повторять слова игрового припева за воспитателем, либо дома за родителями или нянями. Пример:

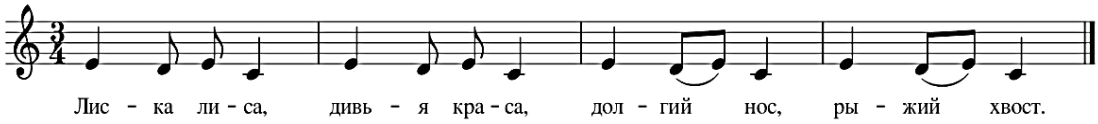


-Ладушки,ладушки, где были?
- У бабушки.
-Что ели?
-Кашку.
-Что пили?
-Бражку.
-Что на закуску?
-Репку да капустку.
-Что на заединку?
-Сладку конфетинку.

Подобная тактильная игра про грибы. Пример:
Этот пальчик в лес пошел,
Этот пальчик гриб нашел,
Этот пальчик жарить стал,
Этот пальчик парить стал,
Этот пальчик все съел, оттого и потолстел!

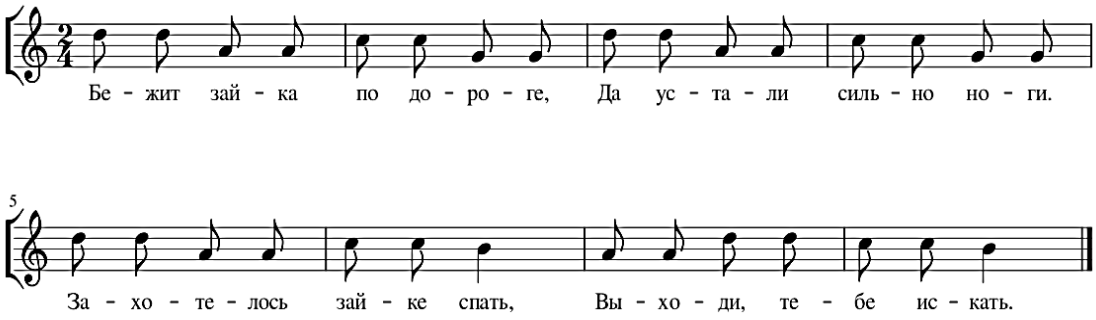
Дети пересчитывают под приговорку пальчики на руке. В данном примере решается несколько педагогических и общеразвивающих задач: идет обучение счету, выполняется пальчиковая гимнастика, решаются в проговаривании логопедические проблемы.

На занятиях используется большое количество народных игр со счетом: например, игры «Лисынька -лиса», «Прятки», «Догонялки» начинаются с различных считалок, определяется водящий, остальные выполняют роли по тексту игры. Пример:



Дети поют дразнилку водящему, а затем, изображая кур бегут врассыпную от лисы.

В «Прятках» так же выбирается водящий, который будет искать остальных. Дети пропевают хором считалку. Пример:

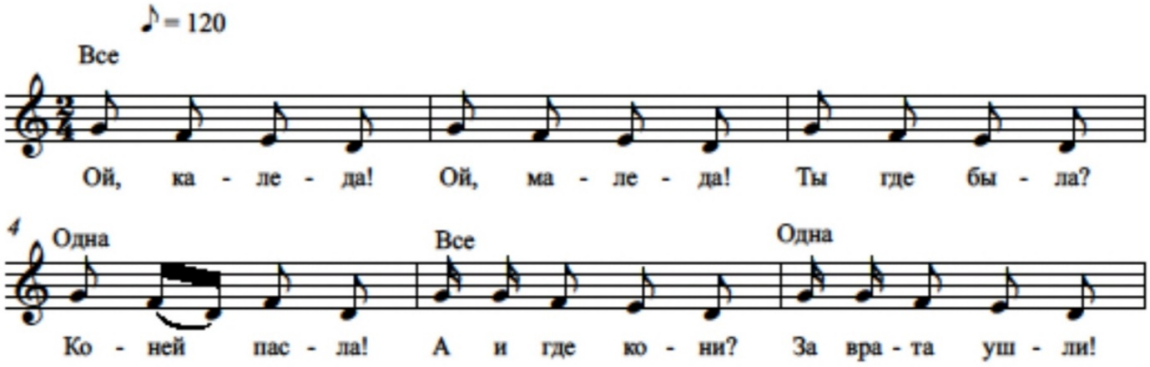


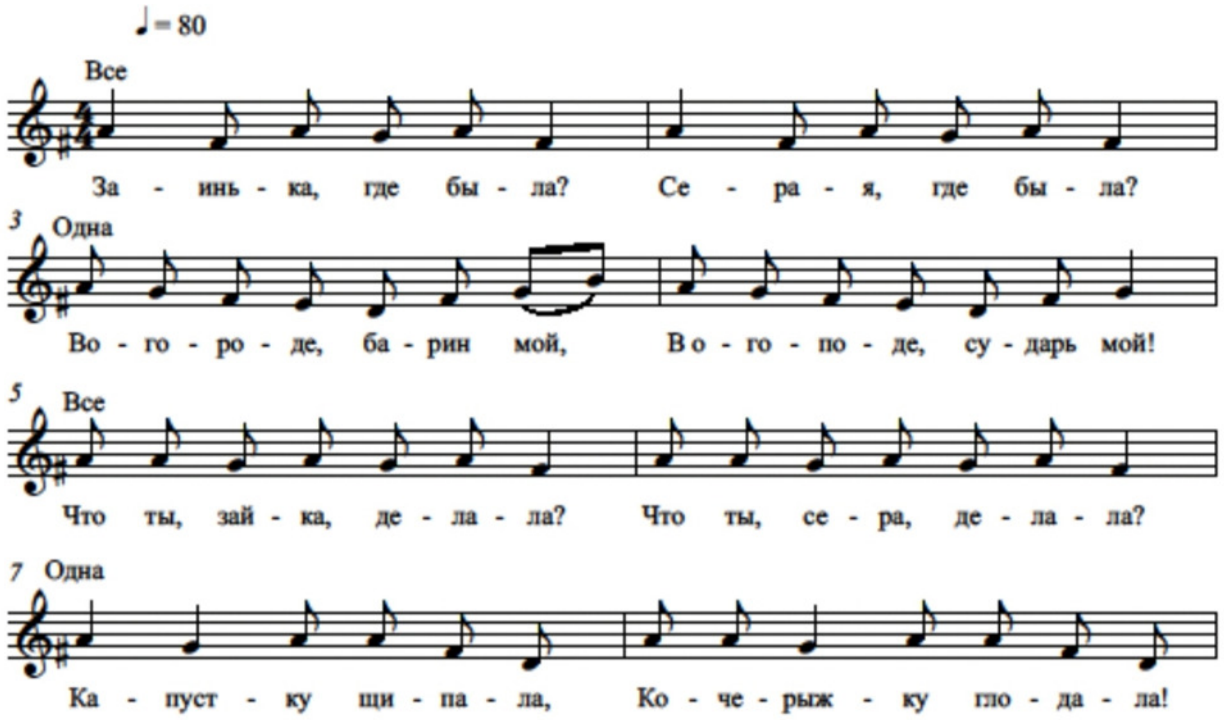
Затем дети прячутся, а водящий начинает счет, ищет всех спрятавшихся, пока не найдет последнего. Тот, кого находят первым, становится следующим водящим.

Одним из самых распространенных методов работы в детском дошкольном учреждении является метод личного показа. Мы в своей практической деятельности используем народные костюмы, народные шумовые и ударные инструменты, свистульки, занимаемся детской бытовой народной хореографией. Работая с детьми, часто встречаешься с тем, что не всегда детская аудитория положительно воспринимает попытки педагога познакомить с народными промыслами. Дети часто отвлекаются, не слушая ознакомительный материал. Как только педагог надевает народный костюм и в игровой форме начинает знакомить с различными видами росписи, лепкой глиняных свистулек, изготовлением

кукол-оберегов и т.д. атмосфера на занятии меняется. Дети с интересом разглядывают и слушают музыкального руководителя в сарафане и кокошнике и активно вовлекаются в воспитательно-образовательную деятельность. Особенно нравится им лепить из глины (в младших группах из пластилина) фигурки животных и птиц, мастерить кукол из подручных материалов и при этом знакомиться с жанрами детского фольклора (играми с игровыми припевами, колыбельными, потешками, прибаутками, и др). Пример:

Мы применяем в экспериментальной деятельности фольклорные жанры, преимущественно записанные в Нижегородской области, отражающие локальную традицию региона. Пример:





Выводы. Таким образом, воспитание на отточенных веками образцах детского фольклора, является одним из ключевых направлений в современном дошкольном музыкальном воспитании и образовании. Детский музыкальный фольклор учит ребенка под руководством педагога ориентироваться в большом потоке информации, поступающим из вне. Дети вовлекаются в экспериментальную деятельность, приобщаются к народной культуре, ее традициям и обрядам. Учатся играть на народных музыкальных инструментах, знакомятся с бытовой хореографией. Устанавливается новая цепочка передачи традиции: исследователь – педагог – ребенок – семья.

Литература:

1. Анисимов, В.П. Диагностика музыкальных способностей детей: учеб. пособие / В.П. Анисимов. – Москва, 2016. – С. 36-52
2. Бичева, И.Б. Формирование эстетической направленности педагога дошкольного образования / И.Б. Бичева, С.Н. Казначеева // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 3(36).
3. Бордюг, Н.Д. Детский музыкальный фольклор Нижегородской области в праздниках и обрядах / Н.Д. Бордюг. – Н. Новгород: Нижегород. обл. тип., 1993. – 81 с.
4. Бордюг, Н.Д. Русские народные игры. Игры в обрядах Нижегородской области / Н.Д. Бордюг. – Н. Новгород: ОНМЦ, 1992. – 22 с.
5. Воронина, Н.И. Идентичность и толерантность в многоукладности российской культуры / Н.И. Воронина // Толерантность в культуре и процесс глобализации. – М., 2010. – С. 388-446
6. Иванченко, Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы / Г.В. Иванченко. – М.: «Смысл», 2016. – 50 с.
7. Кислова, О.Н. Музыкальный фольклор – основа репертуара при обучении детей народному пению: учебно-методическое пособие для средних специальных учебных заведений культуры и искусства / О.Н. Кислова. – Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2019. – 48 с.
8. Кислова, О.Н. Воспитание гармонично развитой личности на основе традиционного народного пения / О.Н. Кислова, А.Н. Медведев // Инновационная деятельность в образовании: Сборник статей по материалам VIII региональной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 30 ноября 2021 года. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2021. – С. 73-75
9. Культурология: Учебное пособие. – Саранск: Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, 2012. – 136 с.
10. Малинин, В.А. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования / В.А. Малинин, Ф.В. Повшедная, А.В. Пугачев // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1(38).
11. Немова, О.А. Образ детства как культурный феномен и его современные трансформации / О.А. Немова, В.А. Карнаухова, Н.А. Шевченко // Школа будущего. – 2019. – № 3. – С. 202-211
12. Хлап, А.А. Техногенный идеал в цифровой культуре: построение модели исследования / А.А. Хлап // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1(38).

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Китикарь Оксана Васильевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования
«Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко» (г. Тирасполь);
кандидат педагогических наук, доцент Левченко Наталия Валерьевна
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье рассмотрены основные направления и способы проектирования муниципальных систем педагогического образования в составе государственного образовательного пространства и региональной образовательной среды. Рассмотрены следующие аспекты обозначенной проблемы: дополнение теории проектирования и организации муниципальных образовательных моделей, в том числе подготовки педагогов; определение совокупности принципов проектирования относительно типов муниципальной системы педагогического образования; способы ее интеграции в региональные образовательные системы. Определены общие тенденции проектирования муниципальных систем непрерывного педагогического образования в информационной образовательной среде. Обусловлены внешние и внутренние факторы образовательной политики, социокультурной среды, оказывающие влияние на процесс проектирования рассматриваемой системы.

Ключевые слова: муниципальная система подготовки педагогов, проектирование системы, педагогическое образование, информационная образовательная среда, информатизация педагогического образования, социокультурная среда, муниципальное образование.

Annotation. The article deals with the main directions and methods of designing municipal systems of pedagogical education as part of the state educational space and the regional educational environment. The following aspects of the problem are considered: complementing the theory of design and organization of municipal educational models, including the training of teachers; determination of a set of design principles regarding the types of municipal teacher education system; ways of its integration into regional educational systems. The general tendencies of designing municipal systems of continuous pedagogical education in the information educational environment have been determined. External and internal factors of educational policy, socio-cultural environment, which influence the process of designing the system under consideration, are determined.

Key words: municipal system of teacher training, system design, pedagogical education, information educational environment, informatization of pedagogical education, socio-cultural environment, municipal education.

Введение. Кардинальные изменения развития общества в обновленном глобальном цифровом пространстве затрагивают все социальные сферы, традиционные образцы и нормы жизнеустройства и жизнедеятельности людей быстро устаревают и приходят в противоречие с новыми условиями жизни. Образовательная сфера, являясь фундаментом стабильности государства и его инновационного развития, требует новой грани ее организации – опережающего проектирования. Проектирование в педагогической науке относится к типу гуманитарных проектов, направленных на совершенствование систем образования, тесно связанных с человеческой природой, отношениями, условиями среды [3].

Правовой основой деятельности органов местного самоуправления являются законодательные и нормативно-правовые документы разного уровня. Муниципальный уровень должен конкретизировать способы достижения поставленных государством целей и задач по подготовке педагогов в рамках национальной образовательной политики Российской Федерации с учетом современных тенденций развития общества.

Изложение основного материала статьи. Наряду с общими тенденциями в каждом регионе и муниципальном образовании имеются особенности, отражающие инновационные перемены в системе педагогического образования, которые обусловлены как динамикой образовательного процесса, так и важностью стратегического регионального и муниципального планирования (О.В. Ершова, П.В. Лепин, Р.М. Платонова, Л.Л. Редько и др.).

Именно особенности регионов и необходимость их учета в стратегическом развитии лежат в основе социальной, образовательной, экономической политики Российской Федерации. О важности развития территории в соответствии с потребностями жителей субъектов России говорится в многочисленных законодательных и нормативных актах, а также научных исследованиях. Основной целью подготовки педагогов в муниципальной системе является проведение образовательной политики, обеспечивающей качественное образование жителей муниципального образование. Это возможно сделать только с учетом особенностей муниципальных образований, стратегий их развития, запросов работодателей образовательных учреждений и требований общества на муниципальном уровне.

Анализ результатов исследований позволил определить основные направления и способы проектирования муниципальных систем педагогического образования в составе государственного образовательного пространства и региональной образовательной среды.

1. Дополнение теории проектирования и организации муниципальных образовательных моделей, в том числе подготовки педагогов: моделирование на основе синергетического подхода (В.Г. Виненко, Л.Я. Зорина, Л.И. Новикова, Н.М. Таланчук) как условие самоорганизации системы при взаимодействии с факторами внутренней и внешней среды [5]:

- вариативно-модельный подход (Е.Н. Степанов) [9] обоснован невозможностью создания эталонной модели для всех муниципальных образований, необходимостью проектирования систем образования на единой концептуальной основе с учетом влияющих на нее факторов развития;
- системный деятельностный подход в контексте педагогического образования – это один из механизмов образовательной сферы муниципалитета, основанный на понимании природы единства и целенаправленности педагогической деятельности. Изъятие, добавление или преобразование какого-либо компонента системы педагогического образования приводит к преобразованию всей образовательной сферы [8];
- в аспекте средового подхода рассматривается научно обоснованное влияние совокупности социальных, экономических, демографических, социокультурных, географических, технологических факторов на организацию подготовки педагогов и их соотношение по степени воздействия на изменение рассматриваемой системы;
- в рамках опережающего подхода определяются прогностические предпосылки развития системы педагогического образования, основанные на необходимости опережающего воспитания гармонично-развитой личности в соответствии с целью определенной социально-экономической формации [6];
- интегративный подход представлен уровнями и способами интеграции учебных заведений региона: а) комплексный: организационная, финансовая, материально-техническая, кадровая система; б) частичная интеграция в

образовательном направлении (сопряжение учебных планов, образовательных программ); в) интеграция на основе общей цифровой образовательной сети; г) профессионально-общественная интеграция (советы экспертов, союзы педагогов и т.д.); д) интеграция разных ресурсов: научных и социальных партнеров; научных работников вузов и преподавателей, педагогов; информационных, цифровых и др.;

- в аспекте целостного подхода проектирование системы подготовки педагогов необходимо осуществлять на основе «совокупности понятий, идей, приемов и способов» [7] в логике и методологии науки: аналог социальной реальности – порождение культуры – концептуально-теоретическое обоснование.

2. Определение совокупности принципов проектирования относительно типов моделей муниципальной системы педагогического образования:

- модель ассоциативного развития: а) межрегиональная модель (Ярославская область): принцип преемственности между учреждениями подготовки педагогов; принцип цифровизации (создание единой для всех участников ассоциации электронной образовательной среды) – здесь принцип непрерывности, реализуемый на основе сопряженности учебных планов; б) ресурсный многофункциональный центр (Ресурсный центр педагогического образования Московской области; дополнительного педагогического образования во всех субъектах РФ; на базе образовательных учреждений как обучающей организации в Ленинградской области и др.); принципы целостности, структурированности, согласованности, интеграции всех форм сотрудничества между образовательными учреждениями подготовки педагогов – здесь принцип непрерывности реализуется путем организации профессиональной педагогической сети региона;
- кластерная модель: принципы гуманизации образования (индивидуальные образовательные траектории), опережающего педагогического образования, интеграции и дифференциации (разнообразие образовательных программ и элективных модулей; обеспечение междисциплинарности), устойчивого развития (проектирование стратегии профессиональной подготовки с ориентацией на глобальные вызовы; развитие кадрового потенциала преподавателей в различных горизонтах), сочетания корпоративности и коллегиальности с партнерами всех уровней (глобального, федерального, регионального, муниципального);
- комплексная модель: принцип континуальности на основе рефлексии и способов самообразования; содержательно-структурный принцип (приоритет содержания перед его организационными формами); принцип многоуровневости, дополнительности, преемственности, мобильности профессиональных образовательных программ; принцип индивидуализации образовательных целей и программ; интеграции образовательных структур; системности и многомаршрутности содержания образования; принцип сетевой организации (например, в Красноярском крае – «Творческий союз учителей», ассоциации педагогов по созданию коллективного; индивидуально-ориентированного способа обучения [5]).

3. Способы интеграции в региональные образовательные системы:

а) муниципально-уровневый: организация образовательных комплексов из разноуровневых учреждений муниципальных образований с центральным региональным управлением [3] (интегративное объединение СПО – ВУЗ; учебно-научно-инновационный комплекс; учебно-научный образовательный комплекс; учебно-научные центры и др.);

б) процессуально-технологический: формирование единой концепции и электронной платформы взаимодействия субъектов образовательной сферы муниципалитета на основе сетевой информационной (ИКТ-насыщенной; цифровой) образовательной среды муниципальных образовательных учреждений, учреждений общего образования – школьные педагогические округа; СПО – ВУЗ,; ВУЗ – учреждения ДПО (университет как системообразующий компонент); учреждения ДПО – учреждения общего образования (дистанционное методическое сопровождение и др.); подготовка педагогов на основе технологий, обеспечивающих индивидуально творческий, персонифицированный подход;

в) содержательно-процессуальный: согласование содержания педагогического образования по одному основанию: сопряженные учебные планы подготовки педагогов; образовательные программы (СПО – ВУЗ; бакалавриат – магистратура; СПО – ВУЗ – ДПО); комплексно (учебные планы, основные образовательные программы; интеграция содержания и технологий подготовки педагогов на разных образовательных ступенях; взаимосвязь цели, содержания, форм, способов педагогического образования и педагогической деятельности);

г) профессионально-личностный – путем формирования у педагогов ценностного отношения к социокультурным особенностям развития муниципальных образований, регионов, страны в процессе подготовки и профессионального становления: 1) организация особой социально-воспитательной среды в учреждениях педагогического образования всех уровней; 2) реализация социального партнерства, педагогической практики на основе наставничества в постоянно закрепленных учреждениях образования; 3) наполнение образовательных программ вузов и учреждений ДПО содержанием в аспекте реализации регионального компонента в соответствии с требованиями региона и содержанием общего образования; 4) согласование плана воспитательной работы вуза и муниципальных, региональных планов по проведению культурно-массовых, спортивных и других мероприятий.

Таким образом, в педагогической науке и практике накоплено достаточно опыта по организации отдельных компонентов процесса подготовки педагогов в регионе, обобщив который, мы определили общие тенденции проектирования муниципальных систем непрерывной подготовки педагогов в информационной образовательной среде.

1. В качестве методологической основы проектирования обоснованы идеи гуманистической философии, личностно-ориентированной культурологической теории, антропоцентристский, аксиологический, системный, опережающий подходы, а также научные принципы целостности, интегративности, регионализации, междисциплинарности, преемственности, информатизации.

2. Основной перспективной целью рассматриваемых систем является формирование целостной личности педагога на основе индивидуально персонифицированных практик обучения, интериоризации базовых общечеловеческих, духовных, национальных, региональных ценностей и традиций.

3. Требования к интеграции в систему образования региона, страны определены и реализуются на следующих уровнях: государственном: законодательные, нормативные акты в сфере государственной образовательной политики; региональном: организация сетевого взаимодействия; разноуровневое, многофункциональное управление; муниципальном: содержание педагогического образования, его процессуальная и технологическая реализация в учреждениях образования; субъектном: «включенность» педагогов в социокультурную, социальную, профессиональную региональную среду на каждом этапе подготовки.

4. Логика определения организации системы подготовки педагогов соотнесена с требованиями к целевым направлениям развития региона, а также с необходимостью учета совокупности социально-демографических, производственных, природно-ресурсных, национально-культурных факторов, поликультурности и лингвистической муниципальной среды трансляции.

5. Взаимодействие всех субъектов образовательной сферы муниципальных образований в регионе осуществляется на сетевой основе в информационной (электронно-информационной, цифровой) образовательной среде с учетом определенных требований к содержательному наполнению ее параметров в едином образовательном пространстве Российской Федерации.

Субъектами образовательной политики в регионе выступают органы власти (федеральный, региональный, муниципальный уровень), органы управления образованием, педагогическое сообщество, родительская общественность и бизнес-сообщество, которые выполняют управленческие (планирование, организация, стимулирование и контроль) функции относительно разноуровневых систем и учреждений образования. Поэтому важным этап проектирования муниципальной системы педагогического образования является определение совокупности целей образовательной политики относительно требований к подготовке педагогов с учетом региональных, муниципальных условий и условий информатизации образовательной среды.

В качестве основополагающего документа выступают стратегии развития субъектов РФ, муниципальных образований, составленные с учетом приоритетных целей развития Российской Федерации, что определяет единство ее образовательного пространства, проектирование которого осуществляется с учетом данного периода времени, окружающих факторов и специфики постиндустриального общества [2].

В связи с этим важным представляется выявление факторов, влияющих на организацию и развитие государственного образовательного пространства и входящей в него региональной образовательной среды, в соответствии с которыми строится образовательная политика субъектов РФ, оказывающая непосредственное влияние на проектирование муниципальной системы педагогического образования.

На основе анализа научной литературы нами определены следующие факторы, влияющие на подготовку педагогических кадров на муниципальном уровне: 1) динамика миграционных и демографических процессов: потребности относительно количества и направлений подготовки педагогов; учета различий этносов, возраста населения муниципальных образований; 2) определение приоритетных отраслей развития промышленно-производственного потенциала: содержания воспитательной и профориентационной работы в педагогической деятельности; 3) инфраструктура учреждений образования, культуры и спорта, т.е. возможности создания инновационных форматов их сотрудничества, организации комплексов, кластеров разной направленности; 4) уровень развития секторов экономики, роста валового регионального продукта: масштаба и опережающего развития материально-технической и технологической оснащенности образовательных учреждений; 5) транспортно-логистическая инфраструктура – обеспечения доступности и качества образовательных услуг; 6) преобладание процессов социально-экономического развития (позитивные, стабилизационные, рецессионые и др.): определения типа системы педагогического образования, выбора цели и направлений ее развития; 7) формы развития территорий региона (кластеры, агломерация и др.), обусловливающие институциональные и содержательные формы модернизации системы педагогического образования на муниципальном уровне; 8) цели и направления развития информационно-коммуникационных технологий – формирования информационной образовательной среды.

Система образования выполняет важную политико-социальную функцию, выступая в качестве фактора стабильности политического режима. Вместе с тем векторы ее развития основаны на направлениях осуществляемой в данный временной период государственной политики, обусловленной тенденциями развития общества, государства, образования: геополитическими, глобализационными, интеграционными и информационными, а также стремительным распространением Интернета и цифровых технологий в каждой сфере жизни людей.

На модернизацию системы педагогического образования в регионе влияют политические факторы: 1) внешние: взаимосвязь российского и международного (Европейского) законодательства в области образования всех уровней подготовки педагогов; государственное регулирование системы образования на законодательном и нормативно-правовом уровнях; приоритетные направления развития образования, в том числе педагогического; государственная образовательная политика; 2) внутренние: регулирующие органы и нормы в области образования на уровне субъектов РФ; методы управления системой образования и образовательными учреждениями со стороны региона; региональная образовательная политика в области системы подготовки педагогов, основанная на требованиях государства и запросах субъектов РФ.

Социокультурное развитие регионов тесно связано с модернизацией системы педагогического образования как фактором формирования ценностей, социальных норм и традиций на государственном и региональном уровнях. Создание региональной социокультурной среды для подготовки педагогов требует ценностного содержательного наполнения образовательной среды, в том числе и цифровой, связанного не только с особенностями субъектов РФ, но и с образцами, нормами поведения в педагогической деятельности.

При этом под социокультурной средой региона будем понимать не только совокупность общечеловеческих и профессиональных норм и ценностей, научных технологий, которыми располагают субъекты региональной образовательной среды, но и «коммуникативно-информационный компонент, включающий в себя художественные произведения и продукцию масс-медиа» [3]. Это предполагает особое наполнение цифрового контента для подготовки педагогов.

Согласно данным исследователей, на развитие муниципальной системы подготовки педагогов влияют следующие факторы социокультурной среды: а) содержание, мотивационная направленность, структура; б) представления субъектов образовательной сферы и общественных групп муниципалитета об основных ключевых аспектах жизнедеятельности общества; в) выработанные и закрепленные в ходе исторической практики развития общества объективные способы организации и регуляции социокультурной жизни людей: ценности, нормы, образцы поведения, действий, социальные институты, типы взаимодействия между людьми и др.; г) индивидуальные характеристики личности педагога, определяющие ее склонности, цели, возможности и интересы при построении жизненного пути и профессиональной карьеры.

Выводы. Система педагогического образования является не только неотъемлемой частью всей образовательной сферы Российской Федерации, но и ее фундаментом. Именно она призвана готовить педагогов, способных реализовывать государственную образовательную политику в условиях масштабного изменения существующей реальности. Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что в процессе проектирования и организации процесса педагогического образования необходимо учитывать возможности информационной образовательной среды муниципалитетов и регионов. Именно широкое использование ресурсов и средств информатизации позволит оптимально выстраивать индивидуальную траекторию профессионального роста учителя с учетом требований билингвальной и поликультурной среды; организовать системное взаимодействия участников на основе единой цифровой платформы; будет способствовать сетевой самоидентификации педагогов, что несомненно положительно отразится на эффективности выполнения функций муниципальной системы педагогического образования по реализации требований к качественному образованию граждан всех субъектов и муниципальных образований Российской Федерации.

Литература:

1. Иванова, С.В. Образовательное пространство как модус образовательной политики: монография / С.В. Иванова, О.Б. Иванов. – М.: Русское слово-учебник, 2020. – С. 133.
2. Кирдякина, С.В. Инновационное проектирование образовательных систем / С.В. Кирдякина // Педагогический имидж. – 2016. – № 3 (32). – URL: file:///C:/Users/Hi-tech/Downloads/innovatsionnoe-proektirovanie-obrazovatelnyh-sistem.pdf (дата обращения: 02.11.2022)
3. Лепин, П.В. Стратегия развития региональной системы непрерывного педагогического образования: на материале Западной Сибири: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / П.В. Лепин. – Новосибирск, 2000. – 470 с.
4. Мальцева, Н.Н. Становление и методологические проблемы синергетического подхода / Н.Н. Мальцква // NOMOTHETIKA: Философия. Социология. Право. – 2009. – №2 (57). – URL: file:///C:/Users/Hi-tech/Downloads/stanovlenie-i-metodologicheskie-problemy-sinergeticheskogo-podhoda.pdf (дата обращения: 12.09.2022).
5. Маркова, С.М. Педагогическое проектирование образовательных систем: методологический аспект / С.М. Маркова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2007. – №3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-proektirovanie-obrazovatelnyh-sistem-metodologoteoreticheskiy-aspekt (дата обращения: 12.09.2022).
6. Никандров, Н.Д. Воспитание и социализация молодежи: проблемы гармонизации / Н.Д. Никандров // Проблемы современного образования. – 2011. – № 2. – С. 10. – URL: file:///C:/Users/Hi-tech/Downloads/vospitanie-i-sotsializatsiya-molodezhi-problemy-garmonizatsii.pdf (дата обращения: 12.11.2022).
7. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: учебное пособие. – 3-е изд., испр. и доп. / [В.П. Симонов]; под ред. Симонов В.П. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – С. 41.
8. Селиванова, Н.Л. Предпосылки создания перспективных моделей воспитания / Н.Л. Селиванова // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – URL: file:///C:/Users/Hi-tech/Downloads/predposylki-sozdaniya-perspektivnyh-modeley-vospitaniya%20(1).pd (дата обращения: 20.09. 2022).
9. Степанов, Е.Н. Методология моделирования воспитательной системы образовательного учреждения / Е.Н. Степанов // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 15-19

Педагогика

УДК 372.881.161.1

аспирант Кодиров Аббос Тиркашович
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ИНОСТРАННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности искусствоведческого терминологического дискурса применительно к практике преподавания русского языка как иностранного. Из всех видов искусств в качестве материала для работы выбрана терминология живописи. Представлена классификация терминов живописи применительно к методике преподавания РКИ. Приводятся методы работы с терминосистемой живописи в иностранной аудитории в дистанционном формате посредством интернета. В качестве материала для обучения использовались карточки-описания картин с сайта Белгородского государственного художественного музея. В статье представлены результаты эксперимента по обучению иностранных слушателей терминологии искусствоведения в дистанционном формате. Приведены примеры заданий, выполняемых студентами в ходе эксперимента. Выбор сдела в пользу творческого задания, способного максимально полно продемонстрировать профессионально-коммуникативные умения и навыки обучающихся. Участники эксперименты продемонстрировали уверенное владение теоретическим и фактическим материалом. На наш взгляд, это свидетельствует о глубоком погружении в искусствоведческий дискурс. Сделаны выводы об эффективности изучения терминов живописи в процессе работы с аутентичным текстом в дистанционном формате.

Ключевые слова: искусствоведческий дискурс, терминология искусствоведения, дистанционный формат обучения, профессионально-коммуникативная компетенция, русский язык как иностранный.

Annotation. The article discusses the features of art criticism terminological discourse in relation to the practice of teaching Russian as a foreign language. Of all the arts, the terminology of painting was chosen as the material for the work. A classification of painting terms is presented in relation to the methodology of teaching Russian as a foreign language. Methods of working with the terminological system of painting in a foreign audience in a remote format via the Internet are given. Description cards of paintings from the website of the Belgorod State Art Museum were used as material for training. The article presents the results of an experiment on teaching foreign students the terminology of art criticism in a remote format. Examples of tasks performed by students during the experiment are given. The choice of work in favor of a creative task that can fully demonstrate the professional and communicative skills and abilities of students. The participants in the experiments demonstrated a confident knowledge of theoretical and factual material. In our opinion, this indicates a deep immersion in the art criticism discourse. Conclusions are drawn about the effectiveness of studying the terms of painting in the process of working with an authentic text in a remote format.

Key words: art history discourse, art history terminology, distance learning format, professional and communicative competence, Russian as a foreign language.

Введение. В настоящее время в условиях растущей роли науки и компьютерных технологий в мировом развитии наблюдается рост стремления людей к получению знаний. Эти изменения нашли отражение в системе международных отношений, в научном диалоге, в понимании участниками этого диалога как сферы искусства взаимопонимания, особенно в профессиональной сфере.

Рост культурного обмена между странами и развитие международных художественно-выставочных обменов как формы международного сотрудничества предполагает, с одной стороны, особое внимание к профессиональной компетенции специалистов в области искусствоведения, а с другой, – обучению иностранному языку той страны, с которой осуществляется культурный обмен. О.И. Акифи и А.И. Кузькина отмечают: «Так как профессиональный дискурс представляет собой умение взаимодействовать в том или ином социально-культурном пространстве, является общением специалистов между собой, крайне важно уметь передать свои знания, учитывая лингвокультурологический контекст и лингвосоциокультурный компетенции» [1, С. 101]. Знание искусствоведческой терминологии позволяет зарубежным специалистам взаимовыгодно сотрудничать с представителями российской науки в области искусства.

Выставки, проводимые сегодня России, в том числе и за рубежом, в области культуры и в других областях, связанных с искусством, делают искусствоведческую терминологию чрезвычайно актуальной и необходимой, дают уникальную возможность проявить себя на мировом уровне и открывают большие перспективы карьерного роста.

Изложение основного материала статьи. Ключевую рель в создании интернационального искусствоведческого поля, призванного транслировать достижения произведений искусства, а также служить площадкой для обмена опытом между адресатами и адресантами искусствоведческого дискурса, играет терминология искусствоведения, в которой находит отражение тенденция к интеграции различных областей знания, проявляющаяся в заимствовании терминов и понятий.

Наш эксперимент по обучению иностранных (узбекских) студентов искусствоведческому дискурсу базируется на терминологии живописи как самостоятельного вида искусства. Терминосистема живописи является важнейшей частью терминополя изобразительного искусства, так как в ней присутствуют базовые терминологические понятия.

«Терминология живописи представляет собой пеструю смесь исконно русских слов и слов иноязычного, преимущественно французского, немецкого, итальянского и греческого происхождения. В нее входят слова и словосочетания, обозначающие понятия и реалии разных стран и эпох» [6, С. 4]. Например, абрис («линейный (контурный) рисунок вспомогательного назначения, выполняемый при калькировании») [5, С. 7] – заимствование из немецкого языка, акварель («водяные краски», красочный материал, предназначенный для акварельной живописи») [5, С. 11] – из французского, галерея («собрание произведений живописи, значительное по составу и количеству выставленных для обозрения памятников») [5, С. 32] – из итальянского, архитектоника («совокупность структурных элементов композиции, тесно связанных с основными предметно-смысловыми композиционными элементами») [5, С. 16] – из греческого.

Основная тенденция современной терминосистемы живописи – возрастающая роль англицизмов в номинации специальных понятий: анималистика (жанр в искусстве, в котором используются изображения животных), перформанс (художественное представление, включающее живопись, музыку, скульптуру, пантомиму и т.п. и используемое в качестве экспоната выставок современного изобразительного искусства) и пр.

Янь Ланьлань [6, С. 8] разделяет терминологию живописи на 12 основных групп и отмечает, что каждая группа включает также несколько подгрупп:

1) техники и виды живописи (масляная, акварель, акриловая);
2) произведения живописи (панорама, триптих);
3) жанры живописи и жанровые разновидности произведений живописи (портрет, пейзаж, натюрморт);
4) направления, школы и стили живописи (кубизм, реализм, романтизм);
5) наименования художника (мастер, портретист, живописец);
6) компоненты художественного изображения (образ, композиция);
7) инструменты и приспособления для работы художника (мольберт, палитра);
8) материалы для рисования (кисть, карандаш);
9) дефекты живописного изображения (отслоение, почернение);
10) образные аналоги в реальной действительности (натура, природа);
11) помещения для создания или показа произведений живописи (мастерская, галерея);
12) исполнение живописного произведения (гуашь, пастель).

Термины живописи находят выражение в классических теоретических исследованиях, учебниках, а также в критических статьях специализированных изданий. Наиболее полно в них, как правило, отражается терминология, связанная с техникой и видами живописи, жанрами и жанровыми разновидностями, направлениями и школами, а также параметрами и элементами конкретного художественного произведения. К терминологической лексике добавляются профессионализмы, не зафиксированные в словарях терминов.

В текстах по теории живописи, предназначенных для узких специалистов, термины выполняют две функции: номинативную и дефинитивную. Номинативная функция терминов раскрывается в их способности обозначать и называть предметы и явления живописи. Дефинитивная функция связана с понятийной областью и реализуется в способности термина трактовать понятия. В критических статьях о живописи, основным адресантом которых может быть непрофессионал, на первых план выходит функция воздействия, благодаря чему у терминов появляются оценочные коннотации.

Приведем пример, как терминология живописи реализуется в тексте, предназначенном для широкого круга читателя. Обратимся к сайту Белгородского государственного художественного музея и его постоянной коллекции, формирование которой началось в конце 1970-х годов.

Коллекция живописи БГХМ насчитывает около 1600 экземпляров. Хронологически собрание охватывает период с первого десятилетия XX века по сегодняшний день и отражает состояние искусства досоветского, советского и постсоветского пространства. На сайте музея представлен фамильный перечень художников, с чьими работами можно ознакомиться в музее, краткая творческая биография и фотография работ с их описанием. Текст изобилует искусствоведческой терминологией, но при этом отличается краткостью, простотой и рассчитан на массового читателя.

Например, в биографической справке о художнике Агрияне Л.С. использованы термины, обозначающие жанры и виды живописи (станковая живопись, графика, пейзаж, натюрморт, портрет, тематические картины), технику живописи (масляная живопись, акварель); в описании картины – материалы для рисования (бумага, акварель).

Знакомство с профессиональной лексикой в научно-популярном контексте – первый этап изучения искусствоведческой терминологии иностранными обучающимися. В каталогах музеев, научно-популярных статьях об искусстве представлена наиболее употребительная терминология живописи, являющаяся базой профессионального дискурса. Именно поэтому, на наш взгляд, на занятиях по русскому языку как иностранному в целях изучения искусствоведческого дискурса в качестве языкового материала целесообразно использование разнообразных текстов, предлагаемых художественными музеями и выставками.

Целесообразно предлагать обучающимся составлять свой словарь терминов живописи с переводом на родной язык или комментарием по-русски (в зависимости от уровня владения языком). Подобная структурная и регулярная работа систематизирует обширную терминосистему искусствоведения.

В работу по снятию лексико-грамматических трудностей необходимо включать обязательное повторение и (или) изучение трудных грамматических тем по склонению порядковых числительных и прилагательных, встречающихся в описательных текстах в виде дат и названий учебных заведений.

Репродуктивные задания способны продемонстрировать эффективность усвоения искусствоведческой терминологии и выявить ошибки в её употреблении, а также внести ясность в сопутствующие лексико-грамматические темы.

Для подтверждения эффективности метода изучения искусствоведческого дискурса в дистанционном формате нами был проведен эксперимент. Контрольную группу обучающихся составили слушатели подготовительного факультета, занимающиеся очно в аудитории. Терминосистему живописи они изучали по специально созданным преподавателями

текстам, выполняя притекстовые и послетекстовые задания. Экспериментальную группу составили обучающиеся из Узбекистана, осваивающие специализированную лексику на основе текстов с сайта Белгородского государственного художественного музея и также выполняющие задания. Языковой материал экспериментальной группы полностью аутентичен, рассчитан на широкий круг ценителей искусства, говорящих по-русски.

В эксперименте приняли участие 47 человек: 24 человека – контрольная группа, 23 человека – экспериментальная.

В конце эксперимента обучающиеся выполнили творческое задание, цель которого – продемонстрировать уровень владения специальной лексикой (терминами искусствоведения) в контексте. Тестирование как форма контроля знаний было осознанно нами отвергнуто, так как наша цель – профессионально-речевая коммуникация на русском языке, предполагающая живое общение с использованием профессиональной лексики и конструкций.

Творческое задание представляло собой проект «Музейный экспонат». Обучающиеся выбирали один из экспонатов постоянной экспозиции Белгородского государственного художественного музея «Отечественное искусство XX – XXI веков» и готовили его карточку-описание.

При оценке работ учитывался ряд критериев, с которыми обучающиеся были предварительно ознакомлены:

– использование искусствоведческой терминологии;
– лексико-грамматическая точность речи;
– фактическая точность речи;
– владение материалом.

Результаты работы контрольной и экспериментальной групп представлены в таблице:

Таблица 1

Результаты работы контрольной и экспериментальной групп в творческом задании «Музейный экспонат»

	Исп-ние искусств. терминологии (25 б.)	**Лексико-граммат. точность речи (25 б.)**	**Фактич. точность речи (25 б.)**	**Владение материалом (25 б.)**
Контрольная группа	17	19	20	19
Экспериментальная группа	23	21	21	23

Как видим, экспериментальная группа, изучавшая искусствоведческую терминологию на примере аутентичных текстов Белгородского государственного художественного музея, продемонстрировала более высокие результаты по критерию «использование искусствоведческой терминологии» (на 24%), а также критерию «владение материалом» (на 16%). На наш взгляд, такой результат свидетельствует об эффективности погружения в искусствоведческий дискурс аутентичных специализированных текстов.

Выводы. Результаты нашего эксперимента свидетельствуют об эффективности использования аутентичных материалов в процессе обучения русскому языку как иностранном студентов, изучающих искусствоведение. У обучающихся успешно формируются коммуникативная и профессионально-коммуникативная компетенции. Погружение в языковую среду посредством аутентичных текстов положительным образом сказывается не только на мотивации, но и формирует коммуникативную компетенцию. Профессионально-коммуникативная компетенция, обучение которой происходит в рамках искусствоведческого дискурса и на основе терминологии живописи, успешно формируется в дистанционном формате.

Литература:

1. Акифи, О.И. Русский язык как один из базовых элементов профессионального дискурса специалиста-международника / О.И. Акифи, А.И. Кузькина // Новое и традиционное в переводоведении и преподавании русского языка как иностранного: Сборник статей международной научной конференции. – Баня-Лука, 2021. – С. 100-106
2. Булатова, А.П. Концептуализация знания в искусствоведческом дискурсе / А.П. Булатова // Вестник Московского университета. Серия. 9. Филология. – 1999. – Т. 4. – С. 34-49
3. Валуйцева, И.И. Искусствоведческий дискурс (на примере анализа произведений живописи) / И.И. Валуйцева, А.Б. Плохова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2013. – №. 6. – С. 105-110
4. Карасик, В.И. О типах дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. – Волгоград, 2000. – Т. 1. – С. 5-20
5. Краткий словарь терминов изобразительного искусства / Сост. Г.Г. Обухов. – Москва: Советский художник, 1961. – 193 с.
6. Янь Лань Лань Терминология живописи в русском языке (структурный и функциональный аспекты): автореферат дисс. … канд. филолог. наук: 10.02.01 / Янь Лань Лань – Москва, 2014. – 24 с.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Колосова Елена Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Представлен краткий теоретический анализ аспектов формирования профессионально-коммуникативной компетенции у студентов. Отмечены особенности формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Акцентуирован формат развертывания коммуникативного подхода в образовании. Охарактеризованы аспекты, представляющие базовые предикторы этапов обретения профессионально-коммуникативной компетенцией у студентов. В статье обосновывается значимость развертывания компетентностного подхода в образовательной деятельности студентов, отмечается важность теоретико-технологического и практико-ориентированного ресурса студентов. Проанализирован общий вектор методологических аспектов реализации компетентностного подхода. Научно-информационный посыл статьи

предусматривает рефлексию базовых компонентов и стратегий инновационной практики образования. Автор представляет теоретическое обоснование использованных ключевых терминов. Особое внимание уделяется содержательной связи формирования профессионально-коммуникативной компетенцией у студентов и возможностям компетентнотсного подхода. Целью является трансляция научных теоретических разработок в области научной рефлексии проблемы формирования профессионально-коммуникативной компетенции у студентов в рамках компетентностного подхода.

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, компетентностный подход, межкультурное взаимодействие, поликультурная личность, студенческая молодежь.

Annotation. The article presents a brief theoretical analysis of the aspects of formation of professional and communicative competence of students. The peculiarities of formation of foreign language communicative competence are marked. The format of communicative approach deployment in education is emphasized. The aspects that represent the basic predictors of the stages of acquiring the professional communicative competence of students are characterized. The article substantiates the importance of deploying the competence approach in students' educational activities, noting the importance of theoretical and technological and practice-oriented resources of students. The general vector of methodological aspects of competency-based approach implementation is analyzed. The scientific and informative premise of the article provides the reflection of the basic components and strategies of innovative educational practice. The author provides theoretical justification of the key terms used. Particular attention is paid to the meaningful connection between the formation of professional and communicative competence among students and the possibilities of the competence approach. The aim is to translate scientific theoretical developments in the field of scientific reflection of the problem of formation of professional and communicative competence of students within the framework of competence approach.

Key words: professional and communicative competence, foreign language communicative competence, competence approach, intercultural interaction, multicultural personality, student youth.

Введение. В настоящее время, архиактуальной задачей современного общества является построение эффективного межкультурного диалога, позволяющего консолидировать усилия для сохранения стабильности, национальной безопасности, оптимизирующей качество жизни и возможности полноценной реализации потенциала каждой личности. В этой связи, образовательная сфера высшей школы, как база формирования личности и профессиональной компетентности будущих специалистов, представляет собой мощный триггер, ориентирующий студенческое сообщество на достижение оптимальных, высоких результатов в будущей профессии, рефлексию вектора саморазвития и собственно, самого конструкта жизненного сценария личности. Вне всякого сомнения, современные образовательные услуги, включают в себя обширный пласт возможностей, которые студенты могут реализовать в будущем при построении успешной профессиональной траектории. Оптимальность посылов образовательного пласта опирается на то, что акцент делается именно на формирование личности студента, как эффективной, самоценной поликультурной личности, готовой к качественному межкультурному диалогу, реализующему потенциал индивидуальных ресурсов. Следует отметить, что иноязычная коммуникативная компетенция, освоенная студентами, предполагает не только базу профессиональной успешной деятельности, но и возможности использования результативных моделей межкультурного взаимодействия в целом, обналичивая вектор перспектив динамичного использования личностного потенциала.

Сам факт, обладания иноязычной коммуникативной компетенцией предполагает умения и навыки эффективного погружения в иноязычную среду, конструктивную рефлексию собственной позиции и позиции партнера, что существенно облегчает и оптимизирует коммуницирование, а также развивает ответственное отношение к конструкту межкультурного диалога, как маркер ценности собственной национальной культуры и инокультуры партнера по взаимодействию. Подобная цель системных включений инициирует формирование поликультурного сознания, оптимизирует маршрут перспективных профессиональных и личностных достижений.

На сегодняшний день, наиболее оптимальным инструментом решения проблемы формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов выступает компетентностный подход в образовательной практике. В векторе его концептуального посыла находится система эффективного технологического вхождения личности в конструкт иноязычной культуры диалогового взаимодействия, позволяющего на уровне эмоционального, когнитивного и поведенческого реагирования центрировать в сознании и на практике коэволюционность контактов инокультуры.

Компетентностный подход в процессе обретения студентами иноязычной коммуникативной компетенции ориентирует студентов не только на получение оптимального блока теоретических знаний, но и актуализирует маршрут успешного взаимовыгодного профессионального сотрудничества в перспективе, нацеливает личность на высокую результативность в будущей профессии.

Изложение основного материала статьи. В научной практике отмечаются исследовательские разработки, связанные с идеей, что компетентностный подход активно воздействует на сознание обучающихся, позволяя успешно обретать знания технологического блока, формировать социально-психологические навыки успешного взаимодействия, выстраивать успешную траекторию жизненнозначимых взаимодействий (И.В. Алещанова, Т.М. Балыхина, Е.В. Падей, Э.А. Утеубаева, А.Е. Матиенко, Р.П. Мильруд, Г.К. Кулжанбекова, Т.Ф. Светкина, А.Н. Щукин, Г.М. Фролова и др.). Иными словами, данный подход позволяет обретать личности значимые общие и профессиональные компетенции в рамках наиболее эффективного маршрута действования.

Важным моментом, в этой связи, является определение роли обретаемых компетенции в самой образовательной траектории студентов. Феномен «компетенция» в научной практике сопряжен с пониманием комплекса внутренних механизмов, новообразований, которые определяют эффективный маршрут тех или иных действований личности.

В исследовании И.А. Зимней отмечается, что компетенции представляют собой базу и своеобразный триггер развития и саморазвития личности. По мнению исследовательницы, компетенции личности могут быть маркером ее осознанного и ответственного отношения к деятельности, так как сами выступают эффектом и результатом действий человека [2].

Близкую точку зрения можно обнаружить в исследовании А.В. Хуторского, в котором автор отмечает, что компетенция личности являет собой систему знаний, навыков и умений, которые существенным образом преобразуют сознание, рефлексируют личностные характеристики человека. Автор считает, что обретение компетенций представляет собой перманентный процесс и наиболее рельефно, он обнаруживает себя в образовательном формате вузовского и послевузовского обучения/саморазвития [11].

Анализируя феномен иноязычной компетенции, следует упомянуть научные находки Е.В. Мошняга. Исследовательница указывает, что данный феномен включает в себя не только комплект системных профессиональных знаний, но и выработанный конструкт индивидуальных стратегий взаимодействия в межкультурном пространстве контактов. Е.В. Мошняга отмечает, что обладание иноязычной компетенцией позволяет личности выстраивать контент безбарьерного межкультурного взаимодействия, учитывать позицию партнеров, своевременно и конструктивно реагировать на возможные трудности в принятии единого решения [7]. Таким образом, можно утверждать, что языковая коммуникативная компетенция выступает значимым фактором становления профессионализма личности, так как содержит

в себе технологичный блок информации понимания культурного наследия, ресурс возможностей его использования и навыки и умения эффективного диалогового взаимодействия вне границ инаковости.

В этой связи, компетентностный подход, реализованный в процессе обучения иностранному языку выступает эффективным инструментом для стимуляции познавательной деятельности в рамках языковой практики студентов.

Студенты, овладевая званиями иностранного языка в рамках компетентностного подхода, ориентируются на прохождение этапов погружения в формат лингвистической, социолингвистической и прагматической компетенций. Каждый из данных этапов предполагает взаимосоприкосновение и осознанной рефлексии информации.

Следует отметить, что базовые блоки воздействия на сознание студентов с позиций овладения лингвистической, социолингвистической и прагматической компетенциями, составляют целостный пласт профессионально-коммуникативной системы студентов. В частности, овладение аспектами лингвистической компетенции в рамках компетентностного подхода предполагает не только понимание семантической, понятийной и фонематической структур изучаемого языка, речь идет именно о спектре возможностей студентов в практико-ориентированном поле межкультурного взаимодействия выстроить эффективный формат контактирования, успешный с точки зрения итоговой цели, удовлетворяющей всех субъектов общения.

В исследовании А.Н. Щукина отмечается, что языковые конструкции в процессе усвоения студентами должны опираться на осознанность применения их на практике. Автор подчеркивал важность понимания роли возможного использования полученных навыков в бытийно-профессиональных конспектах, акцентуировал стремление к расширению вариативности коммуницирования в контактах межкультурного взаимодействия [12]. Подобный формат усвоения, полученных знаний и навыков наиболее оптимален именно в рамках компетентностного подхода, где актуализируются аспекты практико-ориентированности, моделирования возможных профессиональных ситуаций и учитывается аспект личностных устремлений студентов.

Соприкосновение в трактовках идеи можно обнаружить в исследовании Т.Ф. Светкиной, в котором отмечается, что углубленное погружение в структуру языковой культуры изучаемого языка позволяет эффективно формировать коммуникативную компетенцию у студентов. Исследовательница замечает, что практико-ориентированные форматы занятий, предполагающие проживать студентам в символическом варианте решение профессиональных задач, отчетливо прослеживаются в компетентностном подходе преподавания иностранного языка [9].

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции, именно с позиции лингвистических основ, как овладения базовыми, структурными понятиями, отмечает в своем исследовании Е.В. Падей. Исследовательница указывает, что формирование иноязычных коммуникативных компетенций представляет собой длительный процесс вхождения в инокультуру, понимание основ и стилистики носителей изучаемого языка. Автор отмечает, что снижение риска возможных барьеров понимания нивелируется за счет системной языковой практики и работы с собственными установками, представлениями [8].

Как уже отмечалось выше, иноязычная коммуникативная компетенция студентов, формируемая в рамках компетентностного подхода, базируется на освоении социолингвистическом аспекте погружения в инокультуру. Образовательная акцентуация, в данном случае, центрируется в фокусе социального предъявления своих знаний, навыков и умений в поле непосредственных взаимодействий субъектов межкультурного контакта. Важным моментом здесь выступают регистры коммуницирования, представленные в официальном и неофициальном форматах взаимодействия. Фактически, речь идет о действенном погружении в инокультурную среду, когда понимание субъектов взаимодействия находится в зоне единения.

В исследовании И.В. Алещановой, Н.А. Фроловой отмечается, что в практико-ориентированном поле рефлексии языковых навыков следует обращать внимание на конструкт понимания нюансов инокультуры, в частности, этнической мудрости, представленной в поговорках, пословицах и др. По мнению авторов исследования, подобный формат включения студентов в познавательное поле деятельности, позволяет отследить и усвоить этническую вариативность языка, глубже понять субъектов взаимодействия, эффективнее выстроить конструкт диалогового взаимодействия [1].

В данной связи, следует отметить, что именно в рамках компетентностного подхода возможен наиболее эффективный путь рефлексии интонационного, нюансированного взаимодействия в межкультурном диалоге, так как, с одной стороны студенты активно нацелены на активацию практико-ориентированных действий, с другой стороны, они готовы понять и интерпретировать вариации элементов этнического смысла, представленного в живом формате общения.

В исследованиях А.В. Матиенко, Э.А. Утеубаевой указывается, что компетентностный подход в процессе изучения иностранного языка позволяет студентам не только овладеть базой лингвистических техник, но и сформировать собственный маршрут взаимодействия, отрефлексированный на практике и укоренной в сознании. Исследовательницы считают, что значимым аспектом в формировании иноязычной компетенции выступает возможность, данная компетентностным форматом обучения, актуализировать в сознании ценности инокультуры, ментальные построения, связанные с теми или иными ситуациями, юмор носителей языка [4; 10].

Иными словами, можно констатировать, что иноязычная культура есть социальное явление и познание ее исходит из понимания нюансов ее контекста, способности на практике выстраивать эффективный диалог, достигать совместной цели. Это обстоятельство символизирует, что компетентностный подход в обучении студентов, стимулирует потребность личности в формировании индивидуального стиля взаимодействия, инициирует самоанализ в ситуации трудностей конструктивного диалога, ориентирует на саморазвитие.

Следует отметить, что в формировании профессиональной, иноязычной компетенции у студентов, немаловажной составляющей процесса познания выступает прагматический аспект основ языковой культуры. Вне всякого сомнения, прагматический аспект, как база навыков у студентов, связанных с построением целеполагания в межкультурном диалоге, является значимой и определяет траекторию успешного продвижения по маршруту профессионализма.

В исследовании Г.К. Кулжанбековой отмечается, что, чем четче студенты будут осознавать цепочку действий, соотнося их с целями и задачами момента, тем продуктивнее будет итоговый результат межкультурного взаимодействия. Исследовательница указывает, что базой для формирования профессиональных коммуникативных компетенций может выступить стратегия проигрывания квази-профессиональных ситуаций. Автор считает, что подобный формат в обучении студентов, инициирует компетентностный подход, позволяя личности, в символическом варианте, осуществить моделирование будущей профессиональной деятельности [3].

Характерной чертой компетентностного подхода в формировании иноязычной коммуникативной компетенции исследователи Т.М. Балыхина, Р.П. Мильруд, А.Н. Щукин называют вектор самонаправляемости обучения. Авторы акцентируют внимание на саморазвитии, выраженной направленности на познание инаковой культуры, ее нюансов, исторического ракурса, с целью уточнения стратегических воздействий на оппонента в межкультурном диалоге [5; 6; 12].

Идею инициирования интерактивных игр, модулирования в рамках компетентностного подхода для углубленного изучения иностранного языка и построения эффективного целеполагания, реалистичного прогноза действования отмечают в

своих исследованиях Л. Бахман, М. Канал. Исследователи указывают, что данный формат стимулирует студентов к эвристическому реагированию, аналитическим этюдам и соотнесению ресурсов творческих вариаций во взаимодействии с системным структурным планом интеракций [13; 14].

Выводы. Можно резюмировать, что в настоящее время, студенческая молодежь нацелена на активное расширение пространства возможностей для построения успешной жизненной и профессиональной траектории. Данная потребность выражена в активизации межкультурного взаимодействия, построения конструктивного диалога для решения значимых профессиональных задач. Причем, следует отметить, что обретение профессиональной коммуникативной компетенции, предполагающей оптимальные навыки социально-психологического и межкультурного взаимодействия актуальна для всего студенческого сообщества.

Молодые люди, обучаясь в высших учебных заведениях ориентированы на инициативные действия, подкрепленные знаниями, умениями и навыками. Им свойственно сопрягать собственные профессиональные устремления с саморазвитием и рефлексией, имеющихся установок, экспектаций. Их поиск собственного места в жизни и анализ возможных путей профессионального предъявления себя миру обоснован и актуален.

В этой связи, компетентностный подход, стимулирующий формирование профессиональной, коммуникативной компетенции представляет собой мощный ресурс для оптимизации зоны будущих профессиональных интеракций, построения успешной траектории жизненного уклада, в котором осознание профессионализма играет значимую роль.

Литература:

1. Алещанова, И.В. Иноязычная коммуникативная компетенция в структуре профессиональной компетентности студентов неязыкового вуза / И.В. Алещанова, Н.А. Фролова // Академический журнал Западной Сибири. – 2010. – № 1. – С. 41-42

2. Зимняя, И.А. Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование) / И.А. Зимняя // Актуальные проблемы качества образования и пути их решения»: матер. XVI науч.-метод. конф. – М.: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – С. 66-67

3. Кулжанбекова, Г.К. Коммуникативные игры как средство формирования компетентности будущих учителей: автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.01 / Кулжанбекова Галия Курбетовна. – Алматы, 2006. – 26 с.

4. Матиенко, А.В. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция: определение понятия в логике формирования полилингвальной и поликультурной личности / А.В. Матиенко // Молодой ученый. – 2016. – №10. – С. 1467-1471

5. Межкультурная коммуникация и языковая прагматика в теории и практике обучения русскому языку как иностранному: материалы междунар. науч.-метод. конф., 1-4 окт., 2003 г.: [в 2 ч.] / отв. ред.: Т.М. Балыхина, И.Б. Игнатова, А.В. Полонский. – Москва, Белгород: Изд-во Белгор. гос. ун-та, 2003. – 194 с.

6. Мильруд, Р.П. Компетентность в изучении языка / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 30-36

7. Мошняга, Е.В. Концептуальное пространство межкультурной коммуникации в туризме в условиях глобализации / Е.В. Мошняга. – М.: Советский спорт. – 2010. – 218 с.

8. Падей, Е.В. Психолого-педагогические исследования формирования коммуникативной компетенции на начальном этапе обучения иностранному языку / Е.В. Падей // Молодой ученый. – 2013. – № 2. – С. 388-390

9. Светкина, Т.Ф. О базовых методических понятиях: "иноязычная коммуникативная компетенция" и "коммуникативная компетентность" / Т.Ф. Светкина // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2013. – № 9. – С. 302-305

10. Утеубаева, Э.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции юристов в системе послевузовского образования: автореф. дис. … канд. пед. наук:13.00.08 / Утеубаева Эльмира Айтказиевна. – Караганды, 2010. – 24 с.

11. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе: сб. науч. тр. / [А.В. Хуторской и др.]; под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. – Москва: ИОСО РАО, 2002. – 488 с.

12. Щукин, А.Н. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по направлению подготовки "Лингвистика" / А.Н. Щукин, Г.М. Фролова. – Москва: Академия, 2015. – 287 с.

13. Bachman, L. The construct validation of some components of communicative proficiency / L. Bachman, A. Palmer // TESOL Quarterly. – 1982. – № 16. – P. 449-465

14. Canale, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – Vol. 1. – P. 1-47

Педагогика

УДК 370. 32

кандидат педагогических наук, доцент Колпакова Августина Петровна
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск);
директор Шалагина Акулина Валентиновна
МБОУ «Мальжегарская начальная школа – детский сад имени Михаила Ильича Габышева» (с. Улахан-Мунгку);
студент Ганбарова Илахэ Фазиль кызы
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В СЕЛЬСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье предлагается анализ духовно-нравственного воспитания школьников в сельском образовательном пространстве. Обосновывается актуальность проблемы и прописывается методологический аппарат работы. Представлен философский аспект духовно-нравственного становления личности. Рассматривается термин «духовно-нравственное воспитание», а также обращено внимание на его религиозный и нравственные аспекты. Показана взаимосвязь между нестабильностью общества, ценностными ориентациями людей и учебно-воспитательной деятельностью, направленной на развитие духовно-нравственной качеств личности. Выделены методологические основания предмета исследования: духовность как глубинное основание культуры, проявление человеческого в человеке и духовность как состояние социальной активности человека, способствующее его общественной самореализации.

Ключевые слова: духовно-нравственное – воспитание, сельская школа, образовательное пространство, традиционные ценности, феномен духовности, образовательная среда, нравственность.

Annotation. The article offers an analysis of the spiritual and moral education of schoolchildren in the rural educational space. Justifies the relevance of the problem and prescribes the methodological apparatus of the work. The philosophical aspect of spiritual and moral formation of personality is presented. The term "spiritual education" is considered, and attention is paid to its religious and moral aspects. The relationship between the instability of society, value orientations of people and educational activities aimed at the development of spiritual and moral qualities of personality is shown. The methodological foundations of the subject of research are identified: spirituality as the deep basis of culture, the manifestation of the human in man and spirituality as a state of social activity of man, contributing to his social self-realization.

Key words: spiritual and moral education, rural school, educational space, traditional values, the phenomenon of spirituality, educational environment, morality.

Введение. В настоящее время в отечественной педагогической науке возрастает интерес к сельской школе, как одному из немногих (если не единственному) центру социализации обучающихся. Улусная школа во многом национальна. Самобытность уклада школьной жизни, касательно обучения и воспитания с этническими традициями, народной культурой – важнейшие составляющие процесса формирования национального самосознания, национальной самоидентичности. В 80-ых годах прошлого века вызван потребностями селькохозяйственного производства в кадрах. Сегодня потребность в их сохранении обусловлена необходимостью реанимировать социальную жизнь села. Решить эту социальную задачу при определенной поддержке в большинстве сельских поселений может только школа. Все это делает анализ своевременным и злободневным [3, С. 2]. Проблема духовно-нравственного становления индивида в философском контексте отражена в трудах П.А. Кропоткина, В.С. Соловьева, Г.Н. Волкова, Б.З. Вульфова, В.А. Караковского.

Изложение основного материала статьи. В ходе изучения использован анализ теоретический психолого-педагогической литературы.

Нами проанализировано состояние предоставленного вопроса в школьной практике улусных школ республики, и проведен разбор научных публикаций: диссертаций, монографий, научных статей. На основании такого анализа делаем вывод, что глубокое изучения по данной проблеме сегодня нет, а имеющиеся издания освещают проблему фрагментарно, узко. Раскрывая базовые понятия вопроса, мы представляем различия между религиозным и нравственным содержанием понятия «духовное воспитание», что представляется весьма ценным, поскольку в настоящее время в гуманитарных науках ведутся споры по данной проблеме. аргументировали возможности духовно-нравственного воспитания детей с учетом возрастных периодов.

Внутреннее соединение нравственности и духовности личности, по мнению Б.С. Братусь [6], проявляется в том, что высокая шкала нравственности представляет духовную ступень развития обучающегося, на которой он представляется высшей ценностью жизни.

Интерес вызывает мысль Д.А. Данилова о духовности. Он считает, что духовность представляет собой: душевный мир личности: все, что относится к душе, а не к телесному, вещественному, физическому; интеллект, разум, силу рассудка человека; преимущество нравственных ценностей над материальными интересами. Духовность, как высшее качество, достижение личности, представляет собой способность следовать в своей деятельности высшими ценностями жизни, следование совершенству человеческой сущности. И в человеке духовные качества проявляются через совесть, свободу и осмысленность действий, качественную оценку поведения, интеллект и добродетели. В целом, духовность, как единство сознания и поведения, позволяет понять человеку законы окружающей действительности, осознать самого себя, свое назначение в обществе и реализовать себя как гражданина и гуманиста [4, С. 8].

В своих трудах Д.А. Данилов подчеркивает, что сущность духовности определяется как: человеческое в человеке»; внутренняя энергетическая сила: личностное качество, направляющее жизненную энергию человека на преобразование внутреннего, субъективного, духовного мира личности; внутреннее ядро личности, нацеленное на приобщение к человеческим ценностям, духовной культуре, их усвоение на обладающее большим потенциалом, устанавливающим ориентацию духовно – нравственного развития личности и его поведения. [4, С. 8].

Так же он сгруппировал мысли раскрывающие значение духовности:

– духовность человека выражает в его интересе и способности изведать мир, самого себя, свое место в мире, в устремлении созидать новые виды социальной жизни в соответствии с изведанными правилами формирования мира и гуманной природы;

– духовность представляет как закон самостроительства индивида, как вхождение к высшим ценностным ступеням проектирования, ее душевного мира;

– духовность выступает, как нравственно-эстетический возможность человека и представляет собой безбрежный внутренний диалог, стремление к знанию человеческих идеалов (свободу, справедливость, гуманизм).

Следует заметить, что дуальность реальности, состоящий из материального и духовного, отражена в сознании, анимистических представлениях разных народов. Это можно увидеть в сознании якутского народа (саха). Как все народы мира, саха имеет свою религию Добра «Айыы». Она требует от человека уважительного отношения к материальному миру – природе, потому что человек – дитя природы. Для религии добра «Айыы» каждый выражает чувство любви к Матери – Природе – Кормилице. В традиционном мировоззрении саха природа выступает как высшая ценность: жизнь на земле и природа взаимосвязаны и взаимообусловлены, а человек понимает себя частицей вселенной [4, С. 8].

В целом основные теоретико-методологические положения, определяют осознание того, что грамотное применение в современных школах, так и педагогической практике будет иметь результативность. Приступая к раскрытию возможностей различных компонентов системы школьного образования по реализации задач исследования, мы подводим аргументированное теоретическое обоснование, что позволяет вести прикладную часть изучения на более качественном уровне. В целях воспитания у учащихся доброты, вежливости и гуманности, необходимо активно изучить народный этикет, который содействует передаче и усвоению опыта, добрых взаимоотношений между старшими и младшими, между представителями разных народов.

В практической части разработан проект «Душа обязана трудиться» по духовно-нравственному воспитанию в сельской школе, состоящая из ряда подпрограмм: «Познай себя (саха о5ото – айыл5а о5ото)», «Школьные правила и законы», «Я и мое село Кыыс-Оломо», «Вместе дружная семья (До5ордоhуу)», «Своих не бросаем!», «Обряды – праздники северных народов» и другие. Направленность проекта на полиэтнический состав улусных школ республики. Направление проекта на культуру разный национальный состав улусных школ ряда регионов республики, а не только на народы, которые проживают на севере. Одним из важных моментов работы по духовно-нравственному развитию составляет формирование ценностей как основы нравственного поведения обучающихся, которое возможно при осуществлении целого ряда позиций: гуманизации образования, осуществления деятельностного подхода, патриотической и экологической устремление

принципа творчества. Результативность процесса духовно-нравственного формирования разворачивается следующим образом: вначале у детей формируются мысль о духовно-нравственных ценностях, а затем введение младшего школьного в плодотворное занятие, в процессе которой совершается обретение новых духовно-нравственных ценностей [2, С. 14].

Ценность представляет материал, раскрывающий особенности методики организации духовно-нравственных ценностей, прежде всего, направленной на поддержке единства всечеловеческого и национально-особенного в выковывании младшего школьника как гражданина и патриота малой и большой Родины. Реализация предложенного проекта имеет практическую значимость полученных результатов. В данной главе приводим многочисленные виды занятий, таких как «этический диалог», различные формы творческой деятельности младших школьников и др. В работе представлена диагностика нравственной воспитанности школьников, показатели сформированности духовно-нравственных качеств у младших школьников. Но и в тоже время сельские школы не должны ограничиваться своими рамками, а должны выходить из своего окружения и устанавливать более широкие связи с другими школами, другой нацией.

В исследовании раскрыты основные пути духовно-нравственного воспитания младших школьников в условиях села, где мы не ограничиваемся только организационными или содержательными аспектами, а подходим к решению проблемы комплексно, начиная со структурно-организационных изменений и заканчивая конкретными средствами и методами воспитания.

Проект «Душа обязана трудиться»

Название	Количество часов	Название занятий
1. Познай себя (саха о5ото – айыл5а о5ото).	5	1. Я, ты, мы. 2. Моя семья. 3. Вглядись в себя – сравни с другими. 4. Добротой измерь себя. 5. Акция «Милосердия».
2. Школьные правила и законы.	5	1. Устав школы. 2. Правила на каждый день. 3. Этикет. Дома и в гостях. 4. Правила безопасности. 5. Традиции школы.
3. Я и мое село Кыыс-Оломо.	5	1. Рождественские колядки. 2. Са5ал5ан – бурятский Новый год. 4. История моей семьи – история моего села. 5. Коллективно-трудовая деятельность «Помощь детям войны».
4. Вместе – дружная семья (Догордоhуу).	5	1. Какого ты рода, племени? 2. В каком народе живешь, того и обычая держись. Они защищали Родины. 3. Операция «Защита». 4. Красота села – результат труда людей. 5. Ысыах – праздник встреча лета.
5. Своих не бросаем!	4	1. Акция помощи мобилизованным и их семьям. 2. Акция «Письмо – солдату. 3. Изготовление индивидуальных оберегов для солдат РФ. 4. Концерт – алгыс посвященный демобилизованным солдатам.
6. Обряды – праздники северных народов.	4	1. Сэбджэк (трудовое воспитание). 2. Уоллан Бэрдэ (урок мужества). 3. Сиэллээх арыынан. Алгыс. 4. Аан Алахчын Хотун.

Выводы. Таким образом, село, как фактор воспитания детей, имеет свои особенности. Сегодня мы являемся свидетелями неравномерного развития духовных и материальных возможностей города и деревни. Развитие села связано с процессом урбанизации. Школа имеет возможность создавать деятельность социальных педагогов, предназначенных для оптимизации социализации сельских школьников. Решение проблемы духовно-нравственного воспитания задача сложная, охватывающая все стороны жизни, современное село со своими атрибутами, традициями и укладом жизни является основным социальным фактором воспитания подрастающего поколения. Важнейшее условие – это создание нравственной школьной и окружающей среды социальной сферы в улусной школе.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.Д. Деятельность и психология личности / К.Д. Абульханова-Славская. – Москва: Наука, 1980. – 338 с.

2. Библер, В.С. Современность Нравственность. Культура / В.С. Библер. – Москва: Знание, 1990. – 62 с.

3. Битинас, Б.П. Введение в философию воспитания / Б.П. Битинас. – Москва: Наука, 1996. – 141 с.

4. Данилов, Д.А. Духовно-нравственное воспитание в сфере образования [Текст]: монография / Д.А. Данилов, А.Г. Корнилова, Ю.В. Корнилов; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова", Педагогический институт. – Москва: Спутник+, 2017. – 93 с.; 21 см.; ISBN 978-5-9973-4261-6: 500 экз.

5. Колпакова, А.П. Духовно-нравственное воспитание младших школьников в сельском образовательном пространстве: Автореф…дис. канд. пед. наук / А.П. Колпакова. – Якутск: ЯГУ, 2004. – 18 с.

6. Караковский, В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности основа целостного учебно-воспитательного процесса / В.А. Караковский. – Москва. – 1993. – 102 с.

УДК 373.24

кандидат филологических наук, доцент Колычева Галина Юрьевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет (г.о. Орехово-Зуево);
доктор педагогических наук, доцент Тимохина Татьяна Васильевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет (г.о. Орехово-Зуево);
учитель-логопед Скрипник Светлана Юрьевна
МДОУ детский сад № 40 (г. Ликино-Дулево)

РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлены результаты развития лексической стороны речи дошкольников как одной из форм речемыслительной деятельности. Подчеркнуто значение связи речевого и умственного развития на повышение уровня коммуникации, формирование личности, успешной подготовки к обучению в школе, социализации и самореализации каждого ребенка. Представлены некоторые прикладные результаты опытно-экспериментальной работы кафедры Теории и методики начального и дошкольного образования ГГТУ в 2021-2022 учебном году. Исследование проведено на базе детских садов городских округов Орехово-Зуево и Ликино-Дулево Московской области. Опытно-экспериментальная деятельность включала детей экспериментальной и контрольной групп, в анамнезе которых наблюдались неблагоприятные факторы, которые могли вызвать органическое поражение центральной нервной системы – гипоксия, асфиксия. Представлена выборка из тематического плана фронтальных занятий по развитию лексической стороны речи. В ходе организации и проведения опытно-экспериментальной работы охарактеризованы как новые, так и хорошо зарекомендовавшие себя в работе методы. При количественном подсчёте общей суммы по всем заданиям сравнительная группа получила – 79,5 балла, что показывает высокий уровень сформированности лексики у этой группы. По результатам осуществленной деятельности коллективами образовательных организаций под руководством кафедры Теории и методики начального и дошкольного образования ГГТУ проведена рефлексивная работа. Определены дальнейшие направления деятельности по развитию лексической стороны речи детей. Сделаны выводы об эффективности опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: результаты, развитие, лексическая сторона речи, дошкольник, педагог.

Annotation. The article presents the results of the development of the lexical side of the speech of preschoolers as one of the forms of speech-thinking activity. The importance of the connection between speech and mental development for raising the level of communication, personality formation, successful preparation for schooling, socialization and self-realization of each child is emphasized. Some applied results of the experimental work of the Department of Theory and Methods of Primary and Preschool Education of the GSTU in the 2021-2022 academic year are presented. The study was conducted on the basis of kindergartens in the urban districts of Orekhovo-Zuevo and Likino-Dulyovo, Moscow Region. Experimental activities included children of the experimental and control groups, in whose anamnesis adverse factors were observed that could cause organic damage to the central nervous system - hypoxia, asphyxia. A selection from the thematic plan of frontal lessons on the development of the lexical side of speech is presented. In the course of organizing and conducting experimental work, both new and well-established methods were characterized. When quantifying the total amount for all tasks, the comparative group received 79.5 points, which shows a high level of vocabulary formation in this group. Based on the results of the activities carried out by the teams of educational organizations under the leadership of the Department of Theory and Methods of Primary and Preschool Education of the GSTU, a reflective work was carried out. Further directions of activity for the development of the lexical side of children's speech are determined. Conclusions are drawn about the effectiveness of experimental work.

Key words: results, development, lexical side of speech, preschooler, teacher.

Введение. Развитие лексической стороны речи как одной из форм речемыслительной деятельности имеет большое значение не только для речевого развития дошкольника, ни и его умственного и коммуникативного развития, формирования личности. Овладение и развитие лексической стороны языка является важнейшим условием не только успешной подготовки к обучению в школе, но и социализации и самореализации каждого ребенка.

Особенности речевого развития детей изучали в рамках своих исследований как педагоги, так и философы, лингвисты. Лексическую сторону детской речи исследовали В.В. Виноградов [1], Ф.А. Сохин [9], К.Д. Ушинский [10] и др. В современных работах лексическая сторона речи зачастую рассматривается в рамках коррекционной педагогики. Так, Е.В. Золоткова изучает развитие лексической стороны речи у детей с расстройствами аутистического спектра [2]; М.А. Клюхина [4], А.О. Панкова [7] – у дошкольников с общим недоразвитием речи; Т.А. Самойлова – у детей с нарушением слуха [8]. Формирование лексической стороны речи у дошкольников с нормотипичным развитием необходимо, как было обозначено выше, для успешной подготовки к обучению в школе, социализации и самореализации. Изучая различные стороны речевого развития дошкольников [3; 5; 7; 11], мы убедились в эффективности речевой школьной готовности в зависимости от развития именно этой стороны речи ребенка. В соответствии с данными выводами, на заседании кафедры Теории и методики начального и дошкольного образования ГГТУ было принято решение о проведении опытно-экспериментальной работы в данном направлении в 2021-2022 учебном году на базе детских садов городских округов Орехово-Зуево и Ликино-Дулево Московской области. Некоторые результаты данной работы изложены в настоящей статье.

Изложение основного материала статьи. Опытно-экспериментальная работа была проведена с учетом трёх этапов. Целью констатирующего этапа эксперимента являлось проведение сравнительного анализа состояния лексической стороны речи у дошкольников с ОНР III уровня и с нормальным речевым развитием.

Задачи констатирующего этапа эксперимента:

– провести обследование состояния лексической стороны речи обследуемых детей трех групп (экспериментальная, сравнительная и контрольная);

– определить уровни состояния лексической стороны речи у детей;

– проанализировать и сравнить полученные результаты обследования состояния лексической стороны речи у старших дошкольников с ОНР и с нормальным речевым развитием.

Констатирующий этап эксперимента проходил в сентябре 2021 года на базе образовательных организаций городских округов Орехово-Зуево и Ликино-Дулево Московской области. Общая выборка составила 434 ребенка старших групп (5-6

лет) и 13 педагогов (воспитателей, заместителей директора дошкольных образовательных организаций, логопедов), 457 родителей (законных представителей) детей.

Формирующий этап опытно-экспериментальной деятельности был проведен в октябре 2021 – мае 2022 года. Цель формирующего этапа – повышение уровня развития лексической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Задачи формирующего этапа эксперимента:

– определить комплекс коррекционно-развивающих занятий формирующего этапа, направленный на повышение уровня развития лексической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня;

– провести специальное обучение детей с использованием разработанного комплекса речевых упражнений.

Цель контрольного этап опытно-экспериментальной деятельности – провести повторную диагностику, проверку эффективности предложенной работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, произвести анализ полученных на последнем этапе эксперимента данных.

У всех детей экспериментальной и контрольной групп на основании изучения медико-педагогической документации, использования данных из бесед с родителями, воспитателями в анамнезе наблюдались неблагоприятные факторы, которые могли вызвать органическое поражение центральной нервной системы – гипоксия, асфиксия. У всех детей отмечаются вредности постнатального периода. Это частые соматические и инфекционные заболевания, которые приводят к истощению центральной нервной системы, что в свою очередь усугубляет нарушение речевой функциональной системы.

В основу методики исследования на констатирующем и контрольном этапах легли разработки Н.В. Серебряковой и Р.И. Лалаевой, адаптированные к региональным особенностям к задачам представленного исследования. Каждый педагог мог варьировать представленную методику в зависимости от потребностей и интересов ребенка, подбирая соответствующий материал.

Для оценки успешности выполнения заданий была использована балльная система. Каждая проба оценивалась в отдельности, затем высчитывалась сумма баллов за всё задание.

Оценка заданий производилась по общим критериям:

1 балл – правильный ответ;

0,5 балла – самокоррекция (правильный ответ после стимулирующей помощи);

0,25 балла – неверно образованная форма;

0 баллов – невыполнение, неверный ответ.

Уровни состояния лексической стороны речи оценивались следующим образом:

Высокий уровень. Лексика сформирована в соответствие с возрастной нормой. При выполнении заданий допущено минимум ошибок, точное выполнение заданий (85-75 набранных баллов).

Уровень выше среднего. Лексика сформирована, наблюдается небольшое отклонение от нормы. При выполнении заданий отмечается незначительное число ошибок (74-65 набранных баллов).

Средний уровень. Этот уровень показывает, что у ребенка недостаточно сформирована лексика. Ребенок выполняет задания с ошибками (64-50 набранных баллов).

Уровень ниже среднего. Лексика сформирована на низком уровне. Многочисленные ошибки. Затруднение при выполнении любого типа задания (49-30 набранных баллов).

Низкий уровень. Лексика не сформирована. Частичное выполнение заданий (29-0 набранных баллов).

Далее считаем целесообразным охарактеризовать некоторые стороны формирующего этапа опытно-экспериментальной деятельности.

I этап (ориентировочно-подготовительный) предусматривал знакомство, как с детьми так и с их родителями. Перед первым занятием на родительском собрании, была проведена беседа с родителями детей, которые дали свое согласие на проведение эксперимента, на тему развитие лексики у старших дошкольников с ОНР III уровня.

II этап (ситуативный) предполагал развитие лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

III этап (варьирующе-ситуативный) предполагал использование изучаемого материала в вариативных ситуациях: в процессе режимных моментов, во время прогулки, в условиях естественной коммуникации.

Система коррекционной работы проходила в форме подгрупповых занятий. Фронтальные и индивидуальные занятия проводились по 2 раза в неделю. Система проведения занятий по развитию лексической стороны речи в октябре-ноябре 2021 года представлена в таблице 1.

Таблица 1

Тематический план фронтальных занятий по развитию лексической стороны речи

№	МЕСЯЦ	ТЕМА ЗАНЯТИЯ
1.	ОКТЯБРЬ	1. Занятие 1-2: Тема «Осень» 2. Занятие 3-4: Тема «Овощи» 3. Занятие 4-5: Тема «Фрукты» 4. Занятие 5-6: Тема «Игрушки» 5. Занятие 7-8: Тема «Посуда»
2.	ОКТЯБРЬ	1. Занятие 1: Тема «Продукты питания» 2. Занятие 2: Тема «Одежда» 3. Занятие 3: Тема «Обувь» 4. Занятие 4: Тема «Головные уборы» 5. Занятие 5: Тема «Зима»
3.	НОЯБРЬ	1. Занятие 1: Тема «Зимующие птицы» 2. Занятие 2: Тема «Дикие животные»
4.	НОЯБРЬ	1. Занятие 1: Тема«Домашние животные» 2. Занятие 2: Тема «Домашние птицы» 3. Занятие 3: Тема «Мебель» 4. Занятие 4: Тема «Профессии»

В основу составленного нами комплекса коррекционно-развивающей работы легла модифицированная методика Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, а также видоизмененные и адаптированные под потребности детей задания Н.Э. Теремковой.

Для развития лексической стороны речи, а именно, работы над синонимами и антонимами, пониманием значений слов, многозначностью слов, расширением пассивного и активного словарей, были разработаны и описаны примеры дидактических словесных упражнений, дидактических игр и рабочих листов. Они были рекомендованы к использованию в индивидуальной работе по системе – 2 раза в неделю, практиковалось также проведение индивидуального занятия с одним испытуемым экспериментальной группы по 10-15 минут в зависимости от усвоения упражнения. Также предлагается проводить индивидуальную работу на специально подобранных рабочих листах.

В ходе опытно-экспериментальной деятельности наибольшая результативность в обучении детей была достигнута на индивидуальных занятиях. Это объясняется тем, что дети лучше воспринимают новый материал тогда, когда он обращен непосредственно к каждому из них.

В ходе организации и проведения опытно-экспериментальной работы были использованы как новые, так и хорошо зарекомендовавшие себя в работе методы. Проведён анализ анамнезов испытуемых, обобщены выводы и результаты, представлены в процентном соотношении, составлены характеризующие участников трёх групп. Предложена система работы по развитию лексической стороны речи на основе авторских игр-упражнений и разработанных для индивидуальной и надомной работы рабочих листов.

При обследовании импрессивной речи детей выяснилось, что дети по-разному понимают обращённую к ним речь. Дети с ОНР III уровня справились с заданием на 92,6%, а дети с нормой – на 97,6%. Дети сравнительной группы допустили ошибки в названии обобщающих понятий: дикие животные, цветы, грибы, головные уборы. Дети экспериментальной и контрольной групп вообще не назвали общие понятия: головные уборы, продукты. Они допускали большое количество ошибок в названии общих понятий: посуда, мебель, цветы, грибы, ягоды, домашние птицы. Чаще всего назвали запомнившееся слово из перечисленных. При названии общих понятий: одежда, обувь, домашние животные, дикие животные, деревья; исправляли свои ошибки при помощи взрослого. Часто заменяли одежду, обувь на слово – вещи, а домашних и диких животных на – животные или звери.

Дети экспериментальной и контрольных групп чаще отказывались от ответов или отвечали не правильно, частые ошибки (у собаки – собачки; у свиньи – свинята, свинятки; у курицы – курочки; и т.д.).

Обследование на знание профессий показало, что дети сравнительной группы знают профессии, только 2% детей не смогли ответить на вопрос: «Кто управляет трактором?».

Дети экспериментальной и контрольной групп не знали такие профессии как: тракторист, портниха (швея). На вопрос: « Кто готовит еду?» дети часто отвечают (мама, бабушка) и только 4 ребёнка ответили – это повар.

При обследовании антонимии дети сравнительной группы почти не допустили ошибок. Только 3% детей сделали по одной ошибки (большой – не большой; длинный – маленький; чистый – черный).

Дети экспериментальной и контрольной групп при подборе антонимов дети подбирали слова-стимулы с частицей «не» (высокий – невысокий; светлый – несветлый). При характеристике величины дети использовали только понятия «большой – маленький». Процентное соотношение представлено в таблице 2.

Таблица 2

Сформированность у детей умения подбирать антонимы (%)

Антонимы	Правильные ответы в процентном соотношении		
	Сравнительная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Большой	80	60	60
Тяжелый	100	60	60
Высокий	100	40	40
Весёлый	100	60	75
Длинный	80	20	10
Чистый	80	60	60

Обследование умения образовывать прилагательные от существительного дети сравнительной группы правильно назвали все прилагательные. При образовании прилагательных от существительных у детей экспериментальной и контрольной групп были выявлены следующие ошибки:

– образование неологизмов (суп из курицы – курицын; сок из моркови – морковкин);

– использование смысловых замен на основе недостаточной дифференциации ситуативной связи (варежки из шерсти – тёплые, колючие; суп – вкусный).

При количественном подсчёте общей суммы по всем заданиям сравнительная группа получила – 79,5 балла, это показывает, что уровень сформированности лексики у этой группы высокий (93,1%). Экспериментальная группа за выполнение всех заданий получила – 49,9 балла, уровень развития лексики этой группы ниже среднего (43%). Контрольная группа за выполнение всех заданий получила – 47,6 балла, уровень развития лексики этой группы ниже среднего (40%).

Выводы. В ходе теоретического исследования раскрыты особенности речевого развития старших дошкольников. Реализовано опытно-экспериментальное исследование с учетом трёх этапов. В целом проведенная работа по развитию лексической стороны речи дошкольников дала положительные результаты. Объём изучаемой лексики, который на констатирующем этапе сильно отставал от нормы, стал превышать ее по ряду показателей. Наблюдающиеся в ряде случаев неадекватные семантические замены, пропуски предикатов, аграмматизмы, неологизмы, значительно уменьшились в количественном и качественном употреблении детьми. По результатам осуществленной деятельности коллективами образовательных организаций под руководством кафедры Теории и методики начального и дошкольного образования ГГТУ проведена рефлексивная работа, определены дальнейшие направления деятельности по развитию лексической стороны речи детей.

Литература:

1. Виноградов, В.В. О теории художественной речи / В.В. Виноградов. – М.: Наука, 1967. – 110 с.
2. Золоткова, Е.В. Развитие лексической стороны речи у дошкольников с расстройствами аутистического спектра посредством использования инновационных технологий / Е.В. Золоткова, Т.В. Бабий // Актуальные проблемы современной науки: взгляд молодых ученых. Материалы Международной научно-практической конференции. Материалы Круглого стола. – 2020. – С. 80-85

3. Измайлова, Р.Г. Использование коллективных видов деятельности в развитии речи детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / Р.Г. Измайлова, Т.Г. Шейнова, Т.В. Тимохина // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 5 (47). – С. 199-211
4. Клюхина, М.А. Развитие лексической стороны речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи на основе полисенсорного подхода / М.А. Клюхина // Молодой ученый. – 2021. – № 23 (365). – С. 315-317
5. Колычева, Г.Ю. Развитие звуковой культуры речи в средней группе дошкольной образовательной организации / Г.Ю. Колычева, Т.В. Тимохина // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 75 (3). – С. 205-208
6. Мельник, Т.А. Обогащение лексики старших дошкольников посредством использования художественной литературы и малых жанров фольклора /Т.А. Мельник // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы. Сборник научных статей XI Международного научно-практического семинара. – Барановичи, 2020. – С. 146-147
7. Панкова, А.О. Эмоциональная лексика у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / А.О. Панкова, Т.В. Тимохина // Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник материалов III Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием / отв. редактор И.А. Ахметшина. – Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2022. – С. 544-548
8. Самойлова, Т.А. Возможности жестового языка в развитии лексической стороны речи у дошкольников с нарушением слуха / Т.А. Саиойлова // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации. Материалы IX Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием в 2-х частях. – Новосибирск, 2020. – С. 344-345
9. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф.А. Сохин. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2005 (ФГУП ИПФ Воронеж). – 223 с.
10. Ушинский, К.Д. Воспитание человека / К.Д. Ушинский. – М.: Изд. дом "Карапуз": Изд. центр "Academia", 2000. – 256 с.
11. Шейнова, Т.Г. Повышение эффективности развития связной речи дошкольников посредством мнемических таблиц / Т.Г. Шейнова, Т.В. Тимохина // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 74 (1). – С. 306-310

Педагогика

УДК 376.42

кандидат психологических наук, доцент Конева Ирина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

КОРРЕКЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме психологической готовности к обучению в школе дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС). Проблема формирования психологической готовности детей с РАС к школе остается остроактуальной, поскольку обучение даже в особых условиях (по адаптированной основной образовательной программе) требует от первоклассника определенного уровня развития, которым данная категория детей практически во всех случаях не обладает. Исследований, посвященных проблемам психологической готовности к школе детей с РАС, недостаточно. На настоящий момент времени в специальной психологии имеются разрозненные исследования некоторых психологических феноменов, которые можно рассматривать как аспекты готовности к школьному обучению. В связи с предварительно полученными результатами по оценке актуального уровня готовности к школе детей с РАС была разработана и представлена в статье коррекционно-развивающая программа, направленная на формирования психологической готовности к обучению в школе в своих трех компонентах (познавательном, личностно-мотивационном и эмоционально-волевом), которая показала свою эффективность.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, психологическая готовность к обучению в школе, старший дошкольный возраст, познавательная готовность, эмоционально-волевая готовность, личностная (мотивационная) готовность.

Annotation. This article is devoted to the problem of psychological readiness for school for preschoolers with autism spectrum disorders (ASD). The problem of forming the psychological readiness of children with ASD for school remains acute, since learning even in special conditions (according to an adapted basic educational program) requires a certain level of development from a first-grader, which this category of children in almost all cases does not possess. There are not enough studies devoted to the problems of psychological readiness for school of children with ASD. At the moment, there are scattered studies of some psychological phenomena in special psychology, which can be considered as aspects of school readiness. In connection with the preliminary results obtained to assess the current level of readiness for school of children with ASD, a correctional and developmental program aimed at forming psychological readiness for school in its three components (cognitive, personal-motivational and emotional-volitional) was developed and presented in the article, which has shown its effectiveness.

Key words: autism spectrum disorders, psychological readiness to study at school, senior preschool age, cognitive readiness, emotional-volitional readiness, personal (motivational) readiness.

Введение. В настоящее время инклюзивное и интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья получает широкое распространение в нашей стране [5]. Организация образовательного процесса вызывает затруднения и вопросы у специалистов, особенно в отношении обучения, воспитания и коррекции развития детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Понятие «РАС» включает в себя разные заболевания, представляющие собой комплексные дезинтегративные нарушения психического развития, характеризующиеся отсутствием или снижением способности к взаимодействию с людьми, общению, стереотипностью поведения, которые приводят к социальной дезадаптации [6].

Формирование психологической готовности детей с РАС к школе остается остроактуальной проблемой, поскольку обучение таких детей даже по адаптированной основной образовательной программе требует от школьника определенного уровня психического развития, которым данная категория детей практически во всех случаях не обладает.

Исследований, посвященных проблемам психологической готовности к школе детей с РАС, недостаточно. На настоящий момент времени в специальной психологии имеются разрозненные исследования некоторых психологических феноменов, которые можно рассматривать как аспекты готовности к школьному обучению. Выделим некоторые современные исследования: М.Г. Кириллова исследует возможности разных подходов к организации комплексной психолого-педагогической помощи детям с РАС и их родителям [2]; О.В. Романовой изучается тема основных педагогических подходов к образованию детей с РАС [7]; А.И. Стояновой, Е.Э. Артемовой [8], И.А. Коневой, И.А. Быстровой [3] исследуются особенности коммуникативного развития у детей с РАС как одной из важнейших предпосылок формирования готовности таких детей к школе; в исследованиях И.А. Коневой, К.А. Куликовой, Н.С. Терешиной [4], Н.В. Карпушкиной, О.А. Рожновой, Э.Л. Шустовой поднимаются темы организации сопровождения образования детей с РАС [1]. Также наблюдается дефицит практических разработок по организации и осуществлению коррекционно-развивающей работы, направленной на компоненты психологической готовности к обучению в школе дошкольников с РАС.

Предварительно нами были изучены особенности психологической готовности дошкольников с РАС к обучению в школе, и на основе полученных результатов предполагается разработать коррекционно-развивающую программу, которая будет способствовать формированию и развитию компонентов психологической готовности к школе (интеллектуального, личностного, эмоционально-волевого).

Выборка: в исследовании приняли участие старшие дошкольники (6-7 лет) с диагнозом «РАС».

Изложение основного материала статьи. Предварительно проведенное исследование актуального уровня развития познавательного, эмоционально-волевого, личностного компонентов психологической готовности к обучению в школе дошкольников 6-7 лет с РАС показало следующие дефициты:

- медленный темп работы, пространственное восприятие и сенсомоторная координация слабо развиты;
- уровень развития внимания характеризуется повышенной кратковременностью, отвлекаемостью, избирательностью, небольшим объемом, концентрацией, преобладанием непроизвольного внимания над произвольным;
- низкий уровень развития логического мышления и речи;
- затруднения в операциях классификации, основанные на присвоении объекту обобщенного свойства без учета многих других его специфических свойств и признаков;
- снижено развитие операций памяти, можно отметить механическое, бездумное запоминание информации;
- снижен эмоциональный фон поведения;
- низкая степень развития произвольности психических процессов;
- неспособность действовать в заданной системе требований;
- низкий уровень развития саморегуляции волевой активности;
- медленный темп работы;
- пространственное восприятие слабо развито, так же, как и сенсомоторная координация;
- не развита познавательная мотивация учебной деятельности;
- низкая степень сформированности внутренней позиции школьника, преимущественно отсутствуют представления об учебном процессе.

В связи с полученными результатами была разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на формирование психологической готовности к обучению в школе детей с РАС, которая предполагает совершенствование уровня развития познавательного, личностно-мотивационного и эмоционально-волевого компонентов психологической готовности к школе.

Новизна программы заключается в том, что в ней предложена технология коррекционно-развивающей работы, позволяющая обеспечить каждому старшему дошкольнику с РАС получение необходимых стартовых возможностей для дальнейшего успешного обучения в школе.

Реализация программы начинается со второй половины учебного года. Общая продолжительность программы – 18 занятий. Периодичность проведения – 2 раза в неделю. Продолжительность занятий: 1,5 часа. Предусмотрены 3 занятия по 25 мин. с перерывами по 5 минут на перемену. Количество человек в группе: 3-4 ребенка в зависимости от особенностей их психофизического развития.

Данная программа может быть использована специалистами дефектологического профиля: педагогами – психологами, учителями-дефектологами.

Форма занятий: в процессе обучения используются различные формы организации занятий: индивидуальные, подгрупповые и фронтальные. Выбор формы проведения занятия с детьми зависит от особенностей содержания самого занятия. Деление детей на подгруппы осуществляется с учетом их возраста и уровня психического развития.

Основные блоки коррекционно-развивающей программы.

Программа включает 3 коррекционно-развивающих модуля (подпрограммы), согласующихся с тремя основными компонентами психологической готовности к обучению в школе: интеллектуального, личностного (мотивационного), эмоционально-волевого.

Таблица 1

Блоки коррекционно-развивающей программы

	Компонент психологической готовности	Основные задачи
1	Интеллектуальный	Развивать умение анализировать, сравнивать, обобщать, выделять главное, делать простые умозаключения. Развивать способности к логическим действиям и операциям. Развивать познавательные процессы, саморегуляцию и самоконтроль.
2	Личностно-мотивационный	Развивать положительное отношение и познавательную мотивацию к школе и школьному обучению. Снижать напряжение, связанное с появлением страхов перед новой социальной ролью, их преодоление. Развивать принятие новой социальной роли «школьника».
3	Эмоционально-волевой	Формировать стереотип учебного поведения. Формировать основы учения как деятельности (навыки имитации, понимания инструкций, работы по образцу и т.д.). Формировать навыки распознавания и выражений эмоций. Формировать устойчивые и общепринятые мимические схемы. Формировать и закреплять коммуникативные навыки в повседневных ситуациях. Корригировать нежелательные формы поведения.

Все занятия объединены общей лексической темой, сюжетом. При проведении занятий по развитию познавательного компонента решаются задачи развития способности ребенка делать собственные выводы, сравнивать, обобщать и анализировать происходящее, формирование дифференцированного восприятия, наглядно-образного мышления, воображения, логического запоминания. Для развития мелкой моторики, а также интеллектуальных процессов используются упражнения и задания по типу: рисование, штриховка, обведение контура и т.д.

Все модули, их цели и задачи, взаимосвязаны между собой и направлены на достижение следующих образовательных результатов:

- знают и следуют основным принятым правилам поведения в образовательном учреждении и новой социальной роли ученика;
- сформированы предпосылки учебно-познавательной мотивации, психолого-социальной адаптации будущих школьников к образовательной среде;
- повысился уровень развития интеллектуальных функций, значимых для школьного обучения (мыслительных операций, развитие навыков контроля и самоконтроля);
- повысился уровень коммуникативных навыков учебного сотрудничества: старшие дошкольники выполняют совместно предложенные задания (по парам, в группах), умеют договариваться;
- расширена картина мира, развитие кругозора;
- развитие геометрических и оптико-пространственных представлений;
- повышение уровня ответственности и настойчивости в решении поставленных задач.

Все занятия строятся на основе игровых технологий, ведущими из которых являются игры по правилам. Именно в играх по правилам дети учатся сознательно подчиняться правилам (произвольность психических процессов), помогать и сопереживать друг другу, приобретают позитивный опыт межличностной коммуникации со сверстниками и взрослыми.

Таблица 2

Тематическое планирование занятий (познавательный компонент психологической готовности)

№	Тема	Задания	Количество занятий
1	Вовлечение в коррекционный процесс с помощью игровых приемов.	Установление контакта. Правила поведения на занятии.	2
2	Развитие слухового и зрительного восприятия, речи.	● Что я слышу, что я вижу. ● Дифференциация цветов и их оттенков. ● Дифференциация геометрических фигур по основным эталонам: форме, цвету, размеру.	3
3	Формирование восприятия предметов в пространстве и на листе.	Игры: “Найди слона”, «Найди на картинке», графический диктант.	3
4	Развитие слухового восприятия, внимания, памяти и речи.	Просмотр сказки (мультипликационный фильм), вопросы по просмотренному, тематические задания (по просмотренной сказке).	2
5	Развитие зрительного восприятия, внимания, памяти и речи.	Обсуждение сюжетных картинок («Что видишь?), обращение внимания на детали.	3
6	Формирование мыслительных операций и развитие воображения.	Игры и упражнения: “На что похожи облака”, “Волшебные кляксы” и т.д.	3
7	Повторение пройденного. Обобщение материала.		2

Таблица 3

Тематическое планирование занятий (эмоционально-волевой компонент психологической готовности)

№	Тема	Задания	Количество занятий
1	Вовлечение в коррекционный процесс с помощью игровых приемов.	Установление контакта. Правила поведения на занятии.	2
2	Развитие понимания, выражения и различения базовых эмоций.	«Грусть», «Злость», «Удивление», «Радость», «Наши эмоции».	4
3	Обучение использованию мимики и пантомимики при передаче эмоционального состояния.	Чтение сказки, обсуждение сказки. Игра «Море волнуется». Игра «Узнай эмоцию».	3
4	Повышение психической активности за счет стимуляции положительных эмоциональных реакций.	“В каких ситуациях я могу позвать поговорить или поиграть?”. «Как ты себя чувствуешь?».	3
5	Формирование умения устанавливать межличностные контакты.	Игры, направленные на формирование коммуникативных умений у детей с аутизмом.	4
6	Повторение пройденного. Обобщение материала.		2

Таблица 4

Тематическое планирование занятий (личностный компонент психологической готовности)

№	Тема	Задания	Количество занятий
Установление контакта в пределах учебной комнаты			
1	Вовлечение в коррекционный процесс с помощью игровых приемов.	Установление контакта, знакомство. Правила поведения на занятии.	2
2	Формирование адекватного отношения к педагогу.	«Мостик дружбы», «Школьные правила», «Школьные знаки», «Поможем мышонку правильно вести себя на уроке».	4
Формирование учебной мотивации			
3	Формирование познавательной мотивации.	««Да» и «Нет» не говорить», «Портфель для Белочки», «Дружный паровозик», «Складываем буквы», «Кто где?», «Будь внимательным».	3
4	Формирование и развитие внутренней позиции школьника. Развитие стремления «быть учеником».	«Именной круг», «Разложи картинки по группам», «Школа для животных», «Школьник и дошкольник».	3
5	Формирование эмоционально-положительного отношения к школе, к оценке.	«Смешные страхи», «Урок или перемена», «Цветное настроение», «Дом, детский сад, школа», «Копилка первоклассника», «Попугаи», «Я иду в школу».	4
Формирование уверенности в себе в рамках учебной деятельности			
6	Развитие навыков самоорганизации, внимания и поведения в учебной ситуации.	«Воздух-земля-огонь-вода», «А в школе...», «Говорит один – говорим хором», «Правильно – неправильно».	2

Структура занятий включает в себя следующие компоненты:

Приветствие и прощание – являются важным моментом, позволяющим создать атмосферу доверия и безопасности, структурировать новую, незнакомую для ребенка деятельность.

Основная часть – состоит из психологических упражнений и приемов, направленных на решение задач программы. Для занятия необходимо подбирать многофункциональные техники, которые позволят одновременно формировать качества, навыки, способности и представления у детей, и поддерживать динамическое развитие.

Рефлексия занятия – предполагает оценку занятия, психологом и детьми, в двух аспектах: эмоциональном (понравилось/не понравилось) и смысловом (что мы сделали, почему это важно, что мы узнали).

Специальные условия реализации коррекционно-развивающей программы.

Важно обратить внимание на условия, в которых проходит реализация программы, а именно на зонирование кабинета. Предполагается разделение комнаты на две зоны:

1. учебная (она же игровая), в которой дошкольник проводит большую часть времени, данная зона предполагает наличие индивидуального рабочего места ребенка, которое располагается вблизи доски;
2. зона отдыха, в которой ребенок находится в перерывах между занятиями.

Важное условие реализации программы – наличие визуальной поддержки (визуальное расписание, карточки-задания, карточки-поощрения, необходимые таблицы и схемы, также к данной категории можно отнести наглядные предметы, способствующие получению ребенком информации).

Адаптированный наглядный материал необходимо разместить в учебной зоне кабинета. Такая визуальная поддержка располагается как на доске, так и, непосредственно, на рабочем месте ребенка. В целом, пространство учебной комнаты организуется так, чтобы способствовать упорядочиванию поведения аутичного ребенка во время занятия.

Выводы. Реализация программы по результатам контрольного исследования показала свою эффективность:

- достоверно повысился уровень концентрации и устойчивости внимания; улучшился уровень пространственного восприятия, ориентировки на листе бумаги;
- увеличился объем и скорость слухоречевого запоминания;
- произошли значимые сдвиги в развитии воображения и мышления;
- повысились заинтересованность, инициативность, реакция на действия сверстников; повысился эмоциональный фон;
- повысился уровень произвольности психических процессов;
- отмечается положительная динамика в формировании познавательного мотива, внутренней позиции школьника.

Литература:

1. Карпушкина, Н.В. К проблеме эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в исследованиях специальной психологии / Н.В. Карпушкина, О.А. Рожнова, Э.Л. Шустова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-3. – С. 269-272
2. Кириллова, М.Г. Возможности психоаналитического подхода при организации комплексной психолого-педагогической помощи детям с РАС и их родителям / М.Г. Кириллова // Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сб. материалов I-й Всероссийской научно-практической конференции, 14-16 декабря 2016 г. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – С. 75-81.
3. Конева, И.А. Особенности коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра / И.А. Конева, И.А. Быстрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1. – С. 161-163
4. Конева, И.А. Эмоциональные особенности младших школьников с расстройствами аутистического спектра, возможность их коррекции элементами АВА-терапии / И.А. Конева, К.А. Куликова, Н.С. Терешина // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология. Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. – 2016. – С. 336-341
5. Мясников, И.Р. Реализация особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в межведомственной модели инклюзивного образования / И.Р. Мясников // Вестник Мининского университета. – 2021. – № 3. – URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1257 (дата обращения 19.05.2022) DOI: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-3-9
6. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 10-е. / О.С. Никольская, Е.Р. Баенкая, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2016. – 288 с.
7. Романова, О.В. Основные педагогические подходы в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / О.В. Романова // Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции, 14-16 декабря 2016 г. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – С. 105-110
8. Стоянова, А.И. Особенности развития коммуникативных навыков у детей с РАС / А.И. Стоянова, Е.Э. Артемова // Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции, 14-16 декабря 2016 г. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – С. 110-114

Педагогика

УДК 376.42

кандидат психологических наук, доцент Конева Ирина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Мурзина Дарья Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА, И ИХ СОПРОВОЖДЕНИЕ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме создание комплексной, систематической помощи семьям, воспитывающим детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Психоэмоциональный климат семьи является важной составляющей в развитии и становлении ребёнка. Особенно ярко эта проблема проявляется в семье, воспитывающей ребёнка с нарушением развития. Специфичными чертами психоэмоциональных состояний родителей ребёнка с РАС является: повышенная личностная тревожность, низкая самооценка, эмоциональная чувствительность, недостаточный уровень развития эмоционально-волевых качеств, снижение потребности следовать групповым нормам, неспособность успешно взаимодействовать с социальным окружением. В статье обобщаются результаты исследования психоэмоционального состояния и личностных особенностей (ценностных ориентаций) родителей детей с РАС и группы родителей нормотипичных детей. Полученные результаты подтверждают необходимость оказания целенаправленной, комплексной и систематической помощи. Представлены этапы программы сопровождения родителей, воспитывающих детей с нарушением развития направленной на устранение негативных особенностей родительских установок и личностных особенностей родителей, оптимизацию самосознания родителей и формирование позитивного отношения «к особому родительству».

Ключевые слова: семья ребёнка с РАС, психологическое сопровождение, психоэмоциональные состояния, родительские установки.

Annotation. This article is devoted to the problem of creating comprehensive, systematic assistance to families raising children with autism spectrum disorders (ASD). The psychoemotional climate of the family is an important component in the development and formation of a child. This problem is especially pronounced in a family raising a child with a developmental disorder. The specific features of the psycho - emotional states of the parents of a child with ASD are: increased personal anxiety, low self-esteem, emotional sensitivity, insufficient level of development of emotional and volitional qualities, reduced need to follow group norms, inability to successfully interact with the social environment. The article summarizes the results of a study of the psycho-emotional state and personal characteristics (value orientations) of parents of children with ASD and a group of parents of normotypic children. The results obtained confirm the need for targeted, comprehensive and systematic assistance. The stages of the support program for parents raising children with developmental disabilities aimed at eliminating the negative features of parental attitudes and personal characteristics of parents, optimizing parents' self-awareness and forming a positive attitude "to special parenting" are presented.

Key words: family of a child with ASD, psychological support, psycho-emotional states, parental attitudes.

Введение. В настоящее время исследователями в разных научных областях как в России, так и за рубежом отмечается неуклонный рост числа детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) [6]. Исходя из этого, исследование специфики функционирования семей, имеющих детей с РАС, является актуальным и значимым направлением [3].

Вопросы психоэмоциональных особенностей семей с детьми, имеющих ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), и оказание им комплексной систематической помощи традиционно являются предметом детального научного анализа.

У родителей отмечается недостаточный уровень практических и теоретических знаний в области воспитания и обучения детей, наблюдаются неадекватные воспитательные установки, недостаток либо отсутствие контакта с детьми с РАС. Одним из основных стилей воспитания является дисгармоничный стиль, проявляющийся в стремлении к инфантилизации, эмоциональному отвержению или завышении требований детям. В типичных особенностях личности родителя преобладают повышенная личностная тревожность, низкая самооценка. Такие психоэмоциональные особенности родителей, воспитывающих детей с РАС, подвергают изменению в системе детско-родительских отношений, нарушая климат в семье, формируя их дисгармоничность [5].

Степень изученности психоэмоциональных компонентов функционирования семей, воспитывающих детей с РАС, остается недостаточной. Исследования, направленные на изучение проблемы психологического климата в семье и специфике взаимодействия в системе отношений родитель - ребёнок, требует дальнейшего экспериментального анализа.

Изучению проблемы психологических особенностей родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, посвящены труды многих исследователей, среди которых работы Э.Н. Абуталиповой, З.К. Давлетбаевой, С.А. Жантасовой [1], Н.Н. Павловой, И.А. Коневой, Е,Н. Красновой [2], Е.Н. Секериной [7] и др. Особенности психологического климата, описаны в исследованиях Ю.А. Блинкова, Т.Г. Богдановой, Т.Н. Волковской, С.А. Игнатьевой, М.В. Ипполитовой, Е.М. Мастюковой, А.Г. Московкиной, М.М. Семаго, В.В. Ткачевой [8] и др. В работе Т. Н. Высотиной и О. В. Гусевой, О.С. Никольской [4] обнаружены личностные особенности родителей, влияющие на формирование отношения к ребенку с РАС.

Исследование, проведенное нами, преследовало следующую цель: экспериментальное изучение особенности внутрисемейных отношений в семьях, воспитывающих детей с РАС, в сравнении с семьями детей с нормативным развитием.

В зависимости от цели был обозначен ряд задач, требующий их постановку и решение в процессе исследования:

1. Подобрать, разработать и адаптировать необходимый диагностический инструментарий для изучения общего психологического состояния семьи и диагностики личностных особенностей родителей.
2. Провести экспериментальное исследование, направленное на изучение психоэмоционального состояния и личностных особенностей (ценностных ориентаций) родителей детей с РАС.
3. На основе полученных данных провести сравнительный анализ психологических особенностей родителей, воспитывающих детей с РАС, в сопоставлении с особенностями родителей нормотипичных детей.

Последовательное проведение исследования с соблюдением всех этапов мы рассматривали в качестве гарантий получения достоверных сведений о наших испытуемых и необходимом качестве исследования в целом.

Выборка: задачи исследования решались на базе двух учебных учреждений: АНО Центр социально-речевой адаптации и интенсивной помощи «Планета»; МАДОУ детский сад №9 «Золотой ключик» г.о.г Бор Нижегородской области.

В экспериментальном исследовании приняли участие 30 родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста с нормотипичным психическим развитием, 30 родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

В констатирующем исследовании был использован следующий психодиагностический комплекс:

1. Анкета «Психологический тип родителя В.В. Ткачевой». Мы предполагаем, что выделение особенностей ценностных ориентаций родителей в отношении аутичного ребенка является основополагающим для дальнейшего развития и наслоения мировоззренческих, культурных и других характеристик.
2. Тест - опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин). Данная методика, позволяя оценить это в баллах, отражает поведенческую и эмоциональную составляющие родительского отношения.
3. Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис). Мы предполагаем, что анализ процесса воспитания должен освещать два вопроса: каким образом родители воспитывают ребенка с РАС (т.е. тип воспитания), и почему именно этот тип воспитания появился в семье (т.е. причину).
4. 16-факторный опросник Р. Кеттела (форма С). Выбранная методика позволяет исследовать личностные качества родителя, которые, по нашему мнению, подвержены изменению в связи с воспитанием аутичного ребенка.
5. Шкала депрессии (В. Зунга в адаптации Т.И. Балашовой). Мы предполагаем, что родители аутичных детей регулярно находятся в состоянии сниженного настроения, что и позволяет определить данный опросник.
6. Методика для определения состояния фрустрации, разработанная В.В. Бойко. Мы считаем, что появление в семье ребенка с расстройством аутистического спектра являет собой некий фрустратор для родителей, препятствующий личностному развитию и достижению определенных жизненных целей.
7. Опросник, направленный на выявление состояния эмоционального напряжения Т.А. Немчина. Данный диагностический инструмент позволяет выявить проблемы, связанные с воспитанием аутичного ребенка. Такие как состояние напряжения на психологическом и соматическом уровнях.

Перейдём к анализу полученных нами в констатирующем исследование экспериментальных данных.

Изложение основного материала статьи. По результатам проведения методики В.В. Ткачевой «Психологический тип родителей» было выявлено, что родителям аутичных детей более свойственны авторитарный и невротический тип. Тест – опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин) продемонстрировал трансляции родителями детей с РАС таких стилей воспитания, как эмоциональное отвержение, гиперсоциализация, образ социально желаемого родителя и принудительная инвалидизация. Результаты опросника «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис) позволили указать, на то, что в семьях, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, доминируют две модели воспитания – так называемые модели «Сотрудничества» и «Отказ от взаимодействия», преобладающий психологический тип родителей – авторитарный. Сравнительный анализ эмоционального состояния по результатам опросника Т.А. Немчина, методики В.В. Бойко и шкалы В.Зунга, позволил нам констатировать пребывание родителей в состоянии субдепрессии, выявлена стойкая тенденция к состоянию фрустрации, родители детей с РАС испытывают напряжение III степени, что сопровождается психическим и физическим дискомфортом.

В результате данного исследования было экспериментально подтверждено предположение о деформации эмоционально-личностной сферы родителей детей с РАС, приводящей к искажению ценностных ориентаций в отношении ребенка и появлению либо увеличению нервно-психического напряжения в системе внутрисемейных отношений.

Полученные в исследовании результаты обосновывают необходимость разработки и реализации концептуальной схемы взаимодействия с родителями аутичных детей. Концепция помощи семьям аутичных детей основывается на комплексной всесторонней психокоррекционной помощи.

Основную цель сопровождения родителей мы можем обозначить как оптимизацию самосознания родителей и формирование позитивного отношения к ребенку с РАС.

Задачи программы:

1. Формирование положительных установок в сознании родителей в отношении детей.
2. Коррекция уровня самооценки и самопринятия.
3. Снижение повышенного уровня тревожности.
4. Формирование адекватных формы поведения, эмоциональное их осознание и регулирование детско – родительских отношений. Работа на принятие себя как родителя ребёнка с ОВЗ.
5. Развитие навыков саморегуляции и способов снятия эмоционального напряжения.

Опираясь на поставленные задачи, были определены следующие условия проведения данной программы сопровождения: работа должна проводиться поэтапно в форме очных встреч («родительских практик»), развивая каждый целевой блок. Всего программа рассчитана на 14 встреч, частота – 2 раза в неделю, продолжительность составляет от 40 до 120 мин.

Содержание целевых блоков:

1. Вводный блок направлен на установления контакта, создание в группе доверительной обстановки, активизации сотрудничества и открытости в выражении своих чувств и желаний. Информирование участников о целях и этапах предстоящей работы. Содержит в себе элементы тренинга. Продолжительность – 1 занятие.
2. Тематический блок состоит из двух разделов.

На данном этапе проходила основная работа по психокоррекции родительских установок и детско-родительских отношений. Первый раздел включает в себя 6 встреч. Родители учатся понимать эмоциональные реакции, возникающие в определённых ситуациях, дифференцировать их между собой. Данные встречи помогают родителям брать ответственность за свои действия и контролировать их, способствуют формированию адекватного образа «Я», преодолению внутриличностных конфликтов.

Были задействованы методы групповой дискуссии, тренинговой деятельности и были применены релаксационные методы.

Второй раздел состоит из 6 встреч, цель данного раздела – влияние на личностную сферу родителей, её поведенческий аспект.

На данном этапе работы использовались следующие методы и приёмы: игровые упражнения, тематические беседы, техники арт-терапии, релаксационные методы.

3. Заключительный блок предполагает объединение в единую систему приобретённых навыков в условиях проектной деятельности, подведение итогов, рефлексии. Продолжительность – 2 занятия.

Встречи имеют общую структуру:

1. Ритуал приветствия – позволяет создать необходимую доброжелательную атмосферу в группе.
2. Разминка – упражнения, направленные на создание положительной атмосферы, на адаптацию участников, на установление доброжелательности между родителями из разных семей. Нами использовались занятия по снятию агрессии, тревоги, напряжения, установлению продуктивной коммуникации между членами группы.
3. Основное содержание – использовались упражнения, направленные на решение основных задач встречи.
4. Релаксация – снятие излишнего напряжения, гармонизация эмоционального состояния, развитие саморегуляции.
5. Рефлексия – обсуждение с родителями их чувств и эмоций, возникших на занятии, делаются выводы.
6. Ритуал прощания – формируется ощущение целостности, завершенности проделанной работы.

Критерии эффективности программы сопровождения:

– формирование адекватной самооценки и уровня притязаний;
– снижение уровня тревожности;
– развитие эффективных навыков коммуникации, взаимодействия в отношениях «родитель – ребёнок».

Выводы. Таким образом, анализ имеющихся исследований по проблеме дал определить недостаточную степень ее изученности и одновременно актуальность вопроса.

Результаты констатирующего исследования показали острую потребность в оказании помощи группе родителей, воспитывающих детей с РАС, так нами была предложена программа комплексного и систематического сопровождения родителей.

Мы считаем, что предложенная программа требует ее дальнейшей апробации и контроля результатов в изучаемой группе с целью определения эффективности разработанной программы и её дальнейшей доработки. Можем предположить, что разработанная программа сопровождения родителей детей с РАС с использованием современных ресурсосберегающих техник и технологий психологической помощи и просвещения родителей позволит скорригировать уровень самооценки, позволит испытуемым принять себя как родителя ребёнка с РАС, снизит повышенную тревожность, сформирует положительные установки родителей в отношении детей с аутистическими расстройствами.

Литература:

1. Абуталипова, Э.Н. Формирование педагогической компетенции родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья / Э.Н. Абуталипова, З.К. Давлетбаева, С.А. Жантасова // Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации: сборник статей XI Международной научно-практической конференции. В 2 ч. Ч. 1. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2020. – С. 155-157

2. Конева, И.А. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, и их коррекция / И.А. Конева, Е.Н. Краснова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 113-116

3. Коноплева, В.В. Формирование педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС): диссертация канд. психол. наук / В.В. Коноплева. – Красноярск, 2017. – 98 с.

4. Никольская, О.С. Проблемы семьи аутичного ребенка / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М Либлинг // Дефектология. – 2005. – № 5. – С. 76-82

5. Коротаева, А.И. Психолого-педагогические особенности семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья / А.И. Коротаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-2. – С. 428-431

6. Мясников, И.Р. Реализация особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в межведомственной модели инклюзивного образования / И.Р. Мясников // Вестник Мининского

университета. – 2021. – № 3. – URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1257 (дата обращения 19.11.2022). – DOI: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-3-9

7. Секерина, Е.Н. Проблема низкого уровня психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.Н. Секерина // Актуальные вопросы современной науки и образования Сборник статей международной научно-практической конференции. – СПб., 2020. – С. 162-165

8. Ткачева, В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. педвузов / В.В. Ткачева. – Москва: АСТ; «Астрель», 2007 – 318 с.

Педагогика

УДК 376.63

кандидат педагогических наук, доцент Коновалова Наталья Александровна
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Вологда)

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ОСВОБОЖДЕНИЮ ОСУЖДЕННЫХ ЖЕНЩИН

Аннотация. Предлагаемая статья имеет прикладной характер. Она посвящена проблеме использования дидактической игры в обучении взрослых людей. Традиционно в педагогике данная форма применяется в работе с детьми. Автор предпринял попытку посмотреть на потенциал дидактической игры в работе с осужденными, находящимися на этапе подготовки к освобождению. В предлагаемой статье представлена авторская разработка – дидактическая игра для осужденных женщин «Дорога к дому». Она завершает обучение по долгосрочной социально-педагогической программе подготовки к освобождению «Я – Женщина!». Описание дидактической игры затрагивает ее основные элементы: дидактическая задача, игровая задача, игровой материал, игровые действия, правила игры, подведение итогов. С особой детализацией автор статьи описывает макет игрового поля настольной игры-бродилки. Кроме того, приводится возможный план занятия с использованием дидактической игры. В заключение приводятся привлекательные для практических работников стороны использования подобных форм и имеющиеся на этом пути сложности.

Ключевые слова: дидактическая игра, игровой материал, дидактическая задача, игровая задача, обучение взрослых, подготовка к освобождению.

Annotation. The proposed article has an applied nature. It is devoted to the problem of using didactic games in adult education. Traditionally, in pedagogy, this form is used in working with children. The author has made an attempt to look at the potential of didactic play in working with convicts who are at the stage of preparation for release. The proposed article presents the author's development – a didactic game for convicted women "The Road to home". She is completing her studies under the long-term socio–pedagogical program of preparation for liberation "I am a Woman!". The description of a didactic game touches on its main elements: a didactic task, a game task, game material, game actions, game rules, summing up. With special detail, the author of the article describes the layout of the playing field of a board game. In addition, a possible lesson plan using a didactic game is given. In conclusion, the sides of using such forms that are attractive to practitioners and the difficulties that exist in this way are presented.

Key words: didactic game, game material, didactic task, game task, adult education, preparation for liberation.

Введение. Традиционно в педагогике дидактическая игра используется для обучения и воспитания детей. Это удобная форма работы, если необходимо сделать так, чтобы учебное начало было скрыто от обучающихся. Дидактическая игра позволяет в ненавязчивой форме дать необходимые знания, развить коммуникативные компетенции, проверить качество усвоенной информации и умение ее использовать.

Взрослые люди, особенно отбывающие наказание в исправительных учреждениях, не стремятся оказаться в ученической позиции, если это не связано с получением образования. При этом все осужденные за 6 месяцев до окончания срока зачисляются в школу подготовки к освобождению, где проходят обучение по проблемам социального функционирования. Логично, что оно должно завершаться каким-то срезом знаний. Для взрослых людей необходимость проходить аттестационные процедуры является стрессом. Мы предлагаем для подобных целей использовать дидактическую игру.

В данной статье мы представим авторскую разработку – дидактическую игру «Дорога к дому». Она завершает обучение осужденных женщин (в том числе беременных женщин и женщин, имеющих при себе детей в возрасте до трех лет) по долгосрочной социально-педагогической программе подготовки к освобождению «Я – Женщина!».

Предлагаемая дидактическая игра прошла апробацию в различных формах: непосредственно проведенные занятия, мастер-классы для сотрудников исправительных учреждений, обсуждения в рамках образовательного процесса со слушателями программ переподготовки и др.

Изложение основного материала статьи. Цель дидактической игры «Дорога к дому» (дидактическая задача) – актуализация и систематизация знаний, необходимых женщинам в постпенитенциарный период.

Подготовительный этап по разработке дидактической игры заключался в создании игрового материала (игровое поле, карточки вопросов и заданий, игровых бонусов, игровой кубик, игровые фишки), разработке сценария игры. Опишем игровой материал подробнее.

Игровые фишки – фишки, которые будут использоваться женщинами в игровом процессе. Именно они будут передвигаться по игровому полю. Игровые фишки могут иметь вид маленьких картонных кружочков с рисунком женских персонажей. Допустимо их изготовить самостоятельно (например, ориентируясь на наиболее популярные женские персонажи: Золушка, Скарлетт, Василиса Премудрая и др.). Также возможно использование любых маленьких фигурок (например, из наборов для песочной терапии, игрушек из шоколадных яиц). Количество игровых фишек должно превышать количество игроков, чтобы у них была возможность выбора.

Кубик – обычный игральный кубик с точками.

Карточки бонусов, вопросов и заданий для каждого участка игры должны иметь разный вид (например, разный цвет, разные эмблемы на обороте). Бонусы, вопросы и задания должны быть нанесены с одной стороны карточки, а обратная сторона должна быть единообразно оформлена для каждого участка.

Возможные игровые бонусы: помощь при прохождении испытания от других участников; подсказка от ведущего игры; дополнительный ход; выход из испытания без выполнения заданий; спасение другого игрока. Они могут быть использованы

игроком один раз в любой момент. Количество игровых бонусов должно превышать количество игроков примерно в 2-3 раза, т.к. каждый игрок может получить не один бонус.

Карточки вопросов и заданий разрабатываются заранее применительно к каждому участку игры. Требования: вопросы могут быть разнообразными, но строго по теме участка; вопросы и задания должны отражать темы, поднимавшиеся в рамках программы; вопросы должны быть актуальными, соответствующими тенденциям общественного развития, жизненным обстоятельствам осужденных женщин. Приведем примеры вопросов для различных участков: «Поликлиника» (Как бороться с токсикозом? Как часто следует прикладывать ребенка к груди? Нужно ли чистить уши ребенку? Каким образом? Как часто необходимо менять подгузник?); «Полиция» (Можно ли пить алкоголь на улице? Можно ли курить на балконе в своей квартире? Если вы случайно разбили банку с овощами в магазине, что делать?); «Детская игровая площадка» (Что такое «кризис трех лет» у ребенка? Какие меры безопасности для маленького ребенка в быту вы знаете?); «Перекресток» (Где правильно обходить трамвай? Где правильно обходить автобус, троллейбус?); «Опасный участок пути»: Как позвонить в экстренную службу с мобильного телефона? Что делать, если застрял лифт?); «Вокзал» (Нужно ли согласие родителей ребенка до 18 лет на пересечение границы Российской Федерации? Как вы планируете добираться до дома после освобождения? Опишите свой маршрут от двери до двери).

Игровое поле – лист ватмана, на котором нанесен пошаговый маршрут от исправительного учреждения до дома (визуально это может выглядеть как клетки, по которым передвигается участник). Оно может иметь вид Города (карта, схема), по которому путешествуют игроки.

На игровом поле есть основной маршрут, по которому идут игроки. На нем расположены: участки, затрудняющие продвижение (Торговый центр, Салон красоты, Ночной клуб, Кинотеатр и др.), участки, облегчающие продвижение (Социальный центр, Реабилитационный центр, Поддержка), участки с испытаниями (Поликлиника, Полиция, Детская игровая площадка, Перекресток, Опасный участок пути, Вокзал), случайные прохожие и попутчики, случайные объекты – источники быстрой наживы, разнообразные дорожные происшествия.

Также на игровом поле предусмотрены участки, расположенные вне основного маршрута (Больница, Изолятор временного содержания), где оказывается игрок, не сумевший выполнить задание испытаний или ответить на игровой вопрос (т.е. не сумевший обезопасить себя в ситуации риска, допустивший ошибку, которая может привести к серьезным последствиям в жизни). Эти участки отбрасывают игрока назад на несколько ходов и, находясь на них, игрок пропускает ход. Вернуться в игру возможно следуя по стрелке, указывающей ближайшую клетку Поддержка основного пути.

Существенные для разметки игрового поля объекты (макет игрового поля, который использовали мы):

1. Конечные точки маршрута, расположенные в противоположных углах игрового поля – Исправительное учреждение и Дом (по 1 клетке). Они соединены клетками, из которых выстраивается маршрут.

2. Объекты на маршруте (у каждого объекта на игровом поле целесообразно разместить инструкции, правила поведения, характер игровых действий; каждый участок на игровом поле необходимо разметить, в соответствии с необходимым количеством клеток, и подписать):

2.1. Участки, затрудняющие продвижение: участки с петлями и круговым движением, выходящие на одну и ту же клетку (например, Торговый центр, Салон красоты); участки, отбрасывающие игрока назад на определенные клетки поля или на определенное количество шагов (на выбор: Ночной клуб, Компьютерный клуб, Квартира); участки, замедляющие продвижение, когда необходимо пропускать 2 хода (например, Кинотеатр, Кафе). Правила их расположения:

– Торговый центр, Салон красоты – круговые маршруты, ловушки на основном пути. Ориентировочный расчет клеток: на основном маршруте точка входа и точка выхода и между ними 3 клетки (в случае сквозного прохода, если игрок не попал на точку входа), вокруг основного пути еще 8 клеток (без учета точек входа и выхода). Если игрок попадает на точку входа, он со следующего хода вынужден двигаться по стрелке по кругу. Если при движении по кругу, он останавливается на точке выхода, он может при следующем ходе вернуться на основной маршрут. Данные участки располагаются на разных участках маршрута ближе к началу и концу игры;

– Ночной клуб, Квартира (имитирующая встречу со старыми приятелями на квартире), Компьютерный клуб – потенциально опасные места, где в обычной жизни можно совершить много глупостей (потратить много времени и денег, потерять контроль, приобрести рискованные знакомства). Оказавшись на этом участке, игроку необходимо выделить факторы риска и сформулировать правила безопасного поведения. Данный участок имеет протяженность 2 клетки. Он соединяется стрелкой с участком Больница, который находится вне основного маршрута на несколько шагов назад. В случае, если игрок затрудняется с ответом, то он автоматически попадает на участок Больница (по стрелке назад на несколько клеток, в стороне от основного участка дороги), где вынужден пропустить следующий ход. Из Больницы он после пропущенного хода по стрелке возвращается в игру (на ближайшую клетку Поддержка основного маршрута);

– Кинотеатр, Кафе – участки, которые не несут существенной угрозы, но замедляют продвижение к дому (пропуск 2 ходов в каждом случае). Оба эти участка должны быть расположены на разных участках маршрута, каждый из них имеет протяженность 2 клетки.

2.2. Участки, облегчающие продвижение:

– Социальный центр – участок, позволяющий миновать определенную часть пути. Протяженность участка 4 клетки, он соединен стрелкой с клеткой, расположенной на несколько шагов впереди. Попав сюда, игроку необходимо привести пример социальных учреждений и оказываемых ими услуг. Если с этой задачей игрок справляется, то он продвигается по переходу (стрелке) на несколько клеток вперед на нейтральную клетку. Если не справляется, то остается на месте;

– Реабилитационный центр – участок, оказавшись на котором игрок приобретает игровые бонусы. Протяженность участка 4 клетки, рядом с ним располагается окно для карточек бонусов. Данный участок должен быть расположен ближе к началу игры, но после участка испытаний Вокзал;

– Поддержка – участок, оказавшись на котором, каждый участник получает эмоциональную, интеллектуальную поддержку или поддержку действием от других игроков. Этот участок имеет протяженность 1 клетку, но он встречается на поле несколько раз: на круге в Торговом центре (вне основного маршрута); на круге в Салоне красоты (вне основного маршрута); в местах игрового поля (основного маршрута), куда игроки будут возвращаться с участков Больница и Изолятор временного содержания.

Поддержка – ресурсный участок, он располагается после участков испытаний, или на участках, затрудняющих дальнейшее продвижение. Он предполагает участие в испытании не самого игрока, а всех остальных участников игры без исключения. Еще одно отличие данного испытания – оно проходит без штрафных санкций. Все игроки должны самостоятельно сориентироваться и выбрать подходящий обстоятельствам игры вид поддержки для участника, находящегося на этой клетке.

2.3. Участки с испытаниями (Поликлиника, Полиция, Детская игровая площадка, Перекресток, Опасный участок пути, Вокзал) имеют протяженность каждый по 6 клеток, рядом с ними должны быть расположены окна для карточек с вопросами и заданиями. Они требуют от игроков выполнения заданий для дальнейшего продвижения:

– Поликлиника – здесь обсуждаются вопросы гигиены, здоровья женщины и ребенка. Если игрок не отвечает на вопросы испытания, он попадает по стрелке на несколько шагов назад в Больницу, расположенную вне основного пути, и пропускает ход;

– Полиция – здесь обсуждаются вопросы виктимного поведения и противоправные действия, безопасное общественное взаимодействие. Если игрок не отвечает на вопросы испытания, он по стрелке переходит назад на участок вне основного маршрута Изолятор временного содержания, где пропускает ход. Вернуться в игру возможно следуя по стрелке, указывающей ближайшую клетку основного пути;

– Детская игровая площадка – здесь обсуждаются вопросы воспитания ребенка и взаимодействия с ним. Если женщина не отвечает на вопросы испытания, она пропускает ход;

– Перекресток – здесь обсуждаются правила дорожного движения и вопросы безопасности на дорогах. Если игрок не отвечает на вопросы испытания, он пропускает ход;

– Опасный участок пути (например, Место схода лавин, Пропасть, Обвалившийся мост) – здесь обсуждаются общие правила безопасности, правила поведения в экстремальных условиях. Если женщина не отвечает на вопросы испытания, она пропускает ход;

– Вокзал – здесь обсуждается индивидуальный маршрут до дома, способы проезда, правила приобретения билетов, путевые неожиданности и проч. Если женщина не отвечает на вопросы испытания, она автоматически возвращается назад в исправительное учреждение. Участок Вокзал должен быть первым на основном маршруте (ближайшим к Исправительному учреждению).

На игровом поле также могут встречаться произвольным образом расположенные участки, требующие от игроков описания возможных безопасных, наиболее целесообразных вариантов действия. Сюда относятся три группы участков (по 1 клетке каждый): случайные прохожие и попутчики, случайные объекты – источники быстрой наживы, дорожные происшествия. В качестве штрафа за неправильный ответ допустимо использовать следующие меры (на усмотрение ведущего игры): пропуск хода, шаг назад на 1-2 клетки. Инструкции к каждому участку можно прописать рядом с клеткой игрового поля или сделать отдельные карточки с заданиями. При описании действий на данных участках важно видение осужденными альтернатив. Каждый последующий игрок называет дополнительно к уже названным новый вариант действий.

2.4. Случайные прохожие и попутчики (всего 7 объектов). Каждый такой участок имитирует ситуацию, при которой от женщины требуется участие в ситуации встреченного человека и оказание ему помощи или напротив безопасное поведение и выход из общения. Прохожие и попутчики и примеры заданий: человек в обмороке – оказать первую медицинскую помощь; заблудившийся пожилой человек – необходимо помочь; плачущий ребенок –успокоить и помочь; привязчивый попутчик – описать опасности ситуации, корректно избавиться от его общества; навязчивый поклонник – описать риски, не поддаваться на провокации; ребенок, пытающийся перебежать дорогу в неположенном месте – грамотно среагировать на ситуацию; другой пассажир, занявший ваше место в транспорте – описать порядок действий.

2.5. Случайные объекты – источники быстрой наживы (всего 3 объекта). Каждый такой участок представляет объект, который содержит опасности для человека, но при этом обладает привлекательностью и соблазняет воспользоваться его возможностями. Сюда относятся: быстрые займы – необходимо описать уловки, используемые объектом, предлагающим услугу, проговорить реальные риски, возникающие в случае обращения к услугам данного объекта, выделить правила безопасного поведения; ломбард – необходимо проговорить реальные риски, возникающие в случае обращения к услугам данного объекта, выделить правила безопасного поведения; агентство, предлагающее быстрый и высокий заработок – описать уловки, используемые объектом, предлагающим услугу, проговорить реальные риски, возникающие в случае обращения к его услугам, выделить правила поведения.

2.6. Дорожные происшествия (всего 8 объектов). Каждый такой участок имитирует ситуацию, с которой женщина может столкнуться в дороге. Ситуация требует от игрока нахождения нескольких вариантов выхода из нее, описания этических норм поведения. Ситуации: обсчитали в магазине; не хватило денег на проезд; опоздала на последний рейс автобуса; проехала нужную остановку; приобрела несвежую еду в магазине; оказалась свидетелем получения травмы человеком; оказалась свидетелем аварии; сильно запачкала одежду в дороге.

Позиции 2.4, 2.5, 2.6 на игровом поле должны между собой отличаться (например, особым цветом клеток или общим знаком). На поле они могут быть расположены в случайном порядке, но на основном маршруте. Указанные участки могут быть закреплены на игровом поле в определенном порядке, т.е. через них могут проходить разные игроки неоднократно. В этом случае на игровое поле могут быть нанесены дополнительные объекты. Например, Люди, с которыми можно встретиться в пути, Общественный транспорт, объекты городской инфраструктуры, где могут происходить различные происшествия (Магазин, Столовая, Остановка и проч.). Может также использоваться другой вариант: на игровое поле наносятся условные обозначения для указанных участков и отдельно создаются карточки, которые будут вытаскивать игроки, оказавшиеся на определенной клетке. В этом случае не будут дублироваться ситуации, но и ряд из них не будет вовлечен в игровой процесс.

3. Объекты вне маршрута: Больница, соединенная стрелками с Квартирой и Поликлиникой, а также с Поддержкой на основном маршруте; Изолятор временного содержания, соединенный стрелками с Полицией, Поддержкой на основном маршруте.

Примерная последовательность основных участков и объектов: Исправительное учреждение; Вокзал; Реабилитационный центр; Торговый центр + Поддержка; Перекресток; Поддержка + Больница; Обвалившийся мост; Квартира; Кинотеатр; Поликлиника; Социальный центр; Поддержка + Изолятор временного содержания; Детская игровая площадка; Полиция; Салон красоты + Поддержка; Кафе; Дом. Примерное минимальное количество клеток основного маршрута 82 (без учета необходимых свободных (нейтральных) клеток).

Предложенный вариант игрового поля имеет рекомендательный характер. Такая игра рассчитана на большие временные затраты (90 минут на 6 игроков), поэтому в случае необходимости может быть сокращена (за счет сокращения игрового поля, игровых участков и ситуаций, количества игроков, изменения порядка прохождения участков.

Далее опишем сценарий и правила игры.

Цель игры (игровая задача) **–** добраться до дома, преодолев препятствия на пути к дому из исправительного учреждения.

Стратегия игры: женщины-игроки освобождаясь из исправительного учреждения пытаются как можно скорее добраться домой. На этом пути им предстоит преодолеть некоторые препятствия и пройти ряд испытаний, посетить ряд учреждений, общественных мест. Препятствия и испытания связаны с различными ситуациями, с которыми возможно придется столкнуться, и задачами, которые предстоит решать женщине после освобождения. Игра спланирована таким образом, что каждый участок с испытаниями обязательно должны преодолеть все игроки. Игра заканчивается, когда каждый игрок безопасно преодолел весь маршрут до дома.

Правила игры:

– в игре могут принимать участие до 8 женщин;

– игроки играют индивидуально (не в командах);

– каждый игрок по очереди бросает кубик и делает выпавшее количество шагов;

– в начале игры все игроки выстраиваются на линии Старта (Исправительное учреждение) и по очереди начинают продвижение к линии Финиша (Дом);

– ведущий следит за соблюдением очередности, правил игры, правильностью выполнения заданий;

– игроки в случае выпадения кому-то из них сектора Поддержка могут в качестве поддержки действием предлагать нестандартные варианты выхода из игровой ситуации: предложить поменяться местами на игровом поле, уступить свой ход и проч.;

– бонусы, полученные в начале игры, игрок может использовать один раз, но в любой момент;

– ряд заданий и вопросов не содержат единственно верных решений и ответов, в этом случае важна четкая аргументация. Засчитать ответ или нет, в случае возникновения спорной ситуации, решает ведущий игры;

– все участки игры (кроме нейтральных) требуют от игроков определенного поведения, определенных действий, знаний. В случае их нарушения, незнания или принятия неправильного решения к игроку применяются штрафные санкции (на каждом участке свои);

– правило последнего хода (применяется на усмотрение ведущего): если игроку выпало количество шагов большее, чем осталось клеток до финиша, то он начинает двигаться в обратном направлении (например, выпало число 5 , а осталось 3 шага – игрок делает 3 шага до финиша и 2 шага назад);

– каждому игроку и ведущему следует руководствоваться запретом на затягивание игры (пустые споры, пространные рассуждения, обиды).

Далее предлагаем примерный ход занятия:

1. Вводная часть:

1.1. Ведущий объясняет участникам цель, стратегию и правила игры.

1.2. Играющие знакомятся с игровым полем и выбирают игровые фишки.

1.3. Самопрезентация женщин как участниц игры (в соответствии с выбранной игровой фишкой). Данный этап не является обязательным.

2. Основная часть. Ход игры.

3. Заключительная часть:

3.1. Ведущий фиксирует очередность завершения игры участницами.

3.2. Ведущий инициирует обсуждение хода игры всеми участниками по следующим позициям: общие впечатления от игры; самочувствие во время игры, как оно менялось; с чем были связаны основные затруднения; что было самым простым; какие открытия были сделаны в процессе игры; что приближало к дому, а что удаляло от него и почему и др.

3.3. Ведущий инициирует формулирование основных результатов игры: какие индивидуальные результаты позволила достичь игра; о чем игра позволила задуматься, к чему подготовила; какие опасности могут подстерегать на пути домой, каких ошибок стоит избегать; какие общие правила безопасного и ответственного поведения можно сформулировать и др.

Выводы. Данная разработка получила положительную оценку со стороны практиков. Наиболее привлекательными ее характеристиками являются нестандартность в подходе к работе со взрослыми людьми, снятие барьеров и сокращение стрессовых переживаний, связанных с прохождением ими итоговой аттестации, развитие творческого потенциала, нестандартного мышления как сотрудников, так и осужденных и др.

В процессе разработки и проведения дидактической игры возможно столкновение специалистов со следующими затруднениями: трудоемкость и кропотливость разработки игровых материалов и сценария игры, необходимость прослеживания связи со всеми этапами обучения осужденных женщин по долгосрочной социально-педагогической программе подготовки к освобождению «Я – Женщина!».

В заключение хотелось бы призвать всех специалистов, занимающихся обучением неоднородной сложной взрослой аудитории, проявлять творчество, искать нетрадиционные способы решения типичных проблем.

Педагогика

УДК 376.63

кандидат педагогических наук, доцент Коновалова Наталья Александровна
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Вологда)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ПОДГОТОВКИ К ОСВОБОЖДЕНИЮ ОСУЖДЕННЫХ ЖЕНЩИН «Я – ЖЕНЩИНА!»

Аннотация. Аннотируемая статья имеет практико-ориентированный характер. Она может быть интересна сотрудникам исправительных учреждений, занимающимся социальной, воспитательной и психологической работой с осужденными. Статья посвящена описанию социально-педагогической программы подготовки к освобождению осужденных женщин «Я – Женщина!». Программа имеет долгосрочный характер и рассчитана на весь период отбывания наказания в исправительном учреждении. Автор обосновывает структуру и содержание программы. Структура включает три самостоятельных блока. Их содержание отражает не только традиционные женские интересы, но и наиболее часто встречающиеся проблемы семейного и социального функционирования. Основным способом реализации программы является проведение с осужденными специализированных обучающих занятий. Автор дает рекомендации по формам проведения занятий, их количеству. В статье также предлагается универсальная схема разработки занятия для взрослой аудитории.

Ключевые слова: обучение взрослых, подготовка к освобождению, информирование, просвещение, повестка дня, школа подготовки к освобождению, учебное занятие, формы занятий.

Annotation. The annotated article is practice-oriented. It may be of interest to correctional officers engaged in social, educational and psychological work with convicts. The article is devoted to the description of the socio-pedagogical program of preparation for the release of convicted women "I am a Woman!". The program has a long-term nature and is designed for the entire period of serving a sentence in a correctional institution. The author substantiates the structure and content of the program. The structure includes three independent blocks. Their content reflects not only traditional women's interests, but also the most common problems of family and social functioning. The main way to implement the program is to conduct specialized training sessions with convicts.

The author gives recommendations on the forms of classes, their number. The article also suggests a universal scheme for developing classes for an adult audience.

Key words: adult education, preparation for liberation, information, education, agenda, school of preparation for liberation, educational activity, forms of classes.

Введение. В период отбывания наказания в исправительном учреждении любая осужденная женщина находится в достаточно уязвимой позиции с точки зрения риска утраты знаний и навыков, необходимых для реализации базовых социальных ролей, утраты способности самостоятельного решения проблем, уверенного автономного социального функционирования. У нее может возникать ощущение беспомощности, растерянности перед предстоящими в связи с освобождением из исправительного учреждения событиями. Ситуация может усложняться необходимостью для женщины-матери заботиться и отвечать не только за себя, но и за ребенка. В этом контексте общество заинтересовано в формировании и развитии у осужденных женщин необходимых для нормальной жизнедеятельности знаний, умений и навыков, социально одобряемых качеств, установок, моделей поведения, расширении их ролевого репертуара.

В настоящее время указанные проблемы отчасти решаются в рамках воспитательной, социальной и психологической работы с осужденными. Чаще всего такие воздействия имеют узконаправленный несистемный характер (психокоррекционная работа в отношении отдельных проблем или категорий осужденных, проведение массовых досуговых мероприятий чаще всего имеющих развлекательный характер, решение частных вопросов трудового и бытового устройства и др.). Единой педагогической основы подобные попытки, как правило, не имеют. Вместе с тем социально направленное образование взрослых людей, оказавшихся в трудных жизненных обстоятельствах, является, по нашему мнению, важнейшим элементом системы профилактики социальной дезадаптации, рецидива преступлений, распространения негативных социальных явлений.

Все эти рассуждения привели нас к идее разработки долгосрочной (рассчитанной на весь период отбывания наказания) социально-педагогической программы для подготовки к освобождению осужденных женщин (в том числе беременных женщин и женщин, имеющих при себе детей в возрасте до трех лет) «Я – Женщина!».

Изложение основного материала статьи. Цель программы – систематизация образовательных воздействий на осужденных женщин в период отбывания ими уголовного наказания с целью содействия их ресоциализации и социальной реабилитации, успешной социальной адаптации в постпенитенциарный период.

Занятия, вошедшие в структуру программы, были разделены нами на три блока: информационно-просветительский блок «Шкатулка женских секретов»; практико-ориентированный блок – женский клуб «Чудо-женщина»; мотивационный, активизирующий внутренние ресурсы блок «Я все могу».

Первый блок «Шкатулка женских секретов» преимущественно имеет информационно-просветительскую направленность. Занятия данного блока предлагается реализовывать на этапе подготовки женщин к освобождению из исправительного учреждения (в том числе в рамках школы подготовки к освобождению), т.е. за 6 месяцев до окончания срока отбывания наказания.

Содержание блока ориентировано на формирование у осужденных женщин системы знаний о женском здоровье и безопасности, предназначении, социальных ролях, об основных закономерностях функционирования семьи, развития ребенка и др.; освоение полученных знаний, определение вариантов их применения в повседневной жизни.

Рекомендуемые формы проведения занятий информационно-просветительского блока: проблемные лекции с применением разнообразных презентаций, видеосюжетов, социальных роликов, просветительских программ, семинары и круглые столы, дискуссии, практические занятия и практикумы.

Ниже приведем примерную структуру первого блока программы. Он может включать в себя 4 раздела:

1.1. «Путь к здоровью». Это раздел, посвященный изучению вопросов женского здоровья, здоровья ребенка, здорового образа жизни.

Примеры тем: Здоровый образ жизни: правда и мифы. Диеты и здоровое питание. Женское здоровье в различные возрастные периоды. Биологический и психологический возраст, коэффициент скорости старения, способы расчета. Репродуктивное здоровье. Женский фитнес (различные направления, доступные тренировки). Аборт. Женщина и ребенок в период беременности. Готовность к родам. Здоровье и развитие ребенка. Гигиена: в быту, в образе жизни, в сексуальных отношениях и проч. Защита иммунитета, профилактика заболеваний. Бабушкины секреты: эффективные народные средства для профилактики, лечения некоторых заболеваний, поддержания иммунитета, сохранения красоты. Психическое здоровье женщины и семейный микроклимат. Способы борьбы со стрессом. Внутренние ресурсы. Личные границы и их защита. Безопасность женщины. Виктимность женщины. Насилие в отношении женщин и детей.

Рекомендуемое минимальное количество занятий в разделе не менее 5.

1.2. «Погода в доме». Занятия данного раздела направлены на формирование и развитие психолого-педагогической культуры женщины, подготовку ее к семейной жизни, осознанному вступлению в брак, планированию семьи и проч.

Примеры тем: Семья в жизни женщины. Роль женщины в семье. Семейные ценности. Семейная память. Семейные функции и проблемы их реализации. Воспитательный потенциал семьи. Психолого-педагогическая культура родителей. Ошибки в воспитании детей. Методы поощрения и наказания детей в семье. Воспитание детей с различными порядково-ролевыми (сиблинговыми) позициями (старший, средний, младший, единственный ребенок в семье, близнецы). Воспитание мальчиков и девочек в семье. Формирование гендерной идентичности. Религиозное воспитание. Взаимодействие семьи и детских образовательных учреждений. Социализация ребенка. Роль семьи в социализации ребенка. Семейные роли и ролевое взаимодействие членов семьи. Обязанности и права членов семьи. Жизненный цикл семьи. Нарушения жизнедеятельности семьи. Неполные семьи и проблемы их функционирования. Семьи группы риска. Психологический микроклимат семьи. Равновесие в семейных отношениях и механизмы его поддержания. Границы в отношениях. Коалиции в семейных отношениях. Стабилизаторы семьи. Семейные правила. Семейные конфликты: причины, развитие, профилактика и преодоление. Семейное соглашение как методика разрешения конфликтов в семье. Гендерные аспекты коммуникации в семье. Формы поддержки друг друга в семье: поддержка действием, эмоциональная поддержка, интеллектуальная поддержка.

Рекомендуемое минимальное количество занятий в разделе не менее 6.

1.3. «Защита от невзгод». Этот раздел посвящен повышению компетентности женщин осужденных в вопросах обеспечения жизнедеятельности семьи через развитие юридической и информационной грамотности.

Примеры тем: Меры государственной поддержки беременных женщин, матерей и семей с детьми. Выплаты и пособия. Материнский капитал. Бесплатные лекарства. Жилищные программы. Учреждения системы социальной защиты для женщин. Многофункциональный центр: назначение, услуги, порядок обращения. Единый портал государственных услуг: возможности, услуги, правила пользования. Информационная безопасность. Критическая грамотность. Медиа-культура

личности. Безопасность в социальных сетях: размещение личной информации, защита от лживой информации. Защита от мошенничества в интернете, через телефонную связь.

Рекомендуемое минимальное количество занятий в разделе не менее 4.

1.4. «Будущее зависит от меня». Занятия данного раздела ориентированы на формирование активной социальной позиции женщины.

Примеры тем: Структура общества. Гражданская позиция. Роль женщины в обществе, в политике. Гендерная асимметрия в обществе. Вдохновляющие примеры женщин, изменивших мир или свою жизнь, повлиявших на историю. Политическая грамотность. Критическое мышление в сфере политики. Активная жизненная позиция. Защита от политических манипуляций, ложной информации. Женская занятость. Должна ли женщина работать. Независимость женщины семье: хорошо или плохо. Жизненная перспектива, жизненные цели. Целеполагание.

Рекомендуемое минимальное количество занятий в разделе не менее 3.

Дополнительно к проведению занятий по предложенной тематике уместно оформление стендов, стенгазет и размещение их в отрядах осужденных и других доступных местах, проведение радиопередач по сети исправительного учреждения, подбор, демонстрация и обсуждение телевизионных программ, художественных фильмов и др., т.е. формирование «повестки дня» для осужденных женщин, заполнение полезным позитивным содержанием информационного пространства вокруг них.

Второй блок «Чудо-женщина» имеет практико-ориентированную направленность. В рамках занятий для женщин создаются условия, позволяющие им овладеть какими-либо значимыми для семейной жизни знаниями, навыками. Занятия блока предлагается проводить на постоянной основе в течение всего периода отбывания женщинами наказания. Например, в формате постоянно функционирующего женского клуба. Количество занятий блока неограниченно.

Занятия ориентированы на формирование и развитие у женщин знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления здорового образа жизни, поддержания красоты, ведения домашнего хозяйства, воспитания детей.

Выбор содержания занятий, изучаемых материалов может зависеть от следующих факторов:

– профессиональные связи специалиста, ведущего занятия, и ресурсы исправительного учреждения: кого и как часто имеется возможность приглашать для проведения занятий (косметолог, арт-терапевт, педиатр, учитель начальных классов и проч.), наличие в учреждении возможности обеспечить необходимые для занятия материалы, инструменты и т.п.;

– подготовленность самого специалиста, его увлечения (навыки вязания, кройки и шитья, знания в сфере ведения домашнего хозяйства, кулинарии и проч.);

– наличие среди осужденных женщин тех, кто имеет какие-либо увлечения, специальную подготовку, кто может быть привлечен к проведению занятий, обмену опытом и проч.

Все занятия должны иметь направленность на освоение женщинами практических компетенций. Предполагается отсутствие привычной лекционной составляющей.

Рекомендуемые формы проведения занятий практико-ориентированного блока: мастер-классы, мастерские, деловые игры.

Второй блок может включать в себя 4 раздела:

2.1. Женские практики. Занятия данного раздела ориентированы на развитие типично женских качеств, навыков.

Примеры тем: Уход за собой (кожа, фигура, волосы и ногти), гигиена. Народные средства для женской красоты и здоровья. Психологическая саморегуляция. Мода и этикет. Техники отказа. Личные границы. Бесконфликтное общение. Конфликтогены в общении. Принятие ответственности за свою жизнь. Целеполагание. Творческое саморазвитие (хэнд-мейд практики). Преодоление женской виктимности. Эмоциональная саморегуляция. Круг общения, пути его расширения, способы восстановления и поддержания связей. Тайм-менеджмент в жизни женщины.

2.2. Материнская школа. Занятия данного раздела повышают родительскую компетентность женщины.

Примеры тем: Физическое и психологическое развитие ребенка. Детские истерики и капризы. Ненасильственная коммуникация. Детское меню. Уход за грудным ребенком. Оказание первой помощи. Приучение детей к горшку. Приучение детей к труду. Формирование у детей навыков самообслуживания. Виктимное поведение детей. Защита детей от неблагоприятного влияния интернета, социальных сетей, телевизора. Принятие материнства, формирование эмоциональной связи с ребенком. Принятие материнской ответственности. Формирование и сохранение семейной истории, семейных традиций.

2.3. Финансовая грамотность. Это раздел, формирующий практические умения женщин в области экономической жизни семьи.

Примеры тем: Семейный бюджет (источники, способы планирования). Коммунальные платежи. Безопасные интернет-покупки. Кредиты, налоги, штрафы. Эмоции в сфере финансов (защита от мошенничества, от эмоциональных покупок и проч.). Гонка за трендами.

2.4. Хозяйственные хитрости. Занятия данного раздела развивают знания и умения женщин в сфере ведения домашнего хозяйства.

Примеры тем: Уход за вещами. Сохранение продуктов. Поддержание чистоты в доме. Приготовление еды. Ремонт. Навыки шитья и вязания одежды (в том числе детской). Креативные подарки своими руками (эмоции как подарок).

На заключительном этапе реализации программы предполагается подведение индивидуальных итогов обучения за весь период отбывания наказания, а также осуществление проверки готовности женщин к освобождению.

Третий блок «Я все могу» имеет ориентацию на активизацию, мобилизацию ресурсов женщин перед освобождением из исправительного учреждения. Здесь осужденные повторяют, актуализируют сведения, наиболее необходимые в первые дни после освобождения, укрепляют позитивную мотивацию к дальнейшей самостоятельной жизни. Занятия блока рекомендуется проводить непосредственно перед самым освобождением из исправительного учреждения.

Занятия третьего блока преимущественно ориентированы на закрепление полученных в ходе обучения знаний, осознание женщинами имеющихся ресурсов, самоподготовку к решению предстоящих задач, связанных с организацией жизни после освобождения. Это своего рода выпускной экзамен.

Рекомендуемые формы проведения занятий блока: дидактические, интеллектуальные игры, мастер-классы.

Мы включили в структуру блока 5 занятий. Обязательными для проведения являются занятия 1 и 2. Примеры возможных занятий рассмотрим далее.

Занятие 1. «Это просто счастье – путь домой». Основное назначение занятия – сформировать у женщин теплую эмоциональную привязку к «дому», наполнить образ дома содержанием. Образ дома должен стать некой путеводной нитью для женщин, целью, которую они бы хотели достичь всеми силами (подкреплением может стать образ дома, который женщины создали (нарисовали) на занятии). Занятие рекомендуется проводить с использованием арт-терапевтических техник (например, рисование дома, составление коллажа и др.).

Цель – формирование положительной мотивации к возвращению домой, семейному обзаведению; актуализация образа дома, задач организации жизнедеятельности; развенчание страхов, связанных с освобождением.

Во время занятия сотрудник, его проводящий сначала актуализирует образ дома в представлениях женщин, задавая вопросы. Например: что значит дом для человека; что он дает человеку; зачем нужен дом; почему мы привязываемся к дому; почему мы стремимся домой; за что мы любим свой дом; в каких словах мы можем описать дом; от кого зависит состояние дома, кто обеспечивает уют и комфорт, каким образом; почему человек может не любить дом, не хотеть/избегать там находиться; что должно измениться, чтобы это исправить; кто должен этим заниматься, от кого это зависит и др.

В результате обсуждения у каждой женщины должен сложиться свой уникальный образ дома; дом должен вызывать у осужденных положительные эмоции, должен быть ресурсом, источником силы, защитой от невзгод и т.п.

Далее сотрудник формирует у женщин ориентацию на возвращение домой, подводит их к выводу, каким они хотят видеть свой дом, что в нем можно изменить. Здесь уместна визуализация через арт-терапевтические приемы. Женщинам дается задание создать на бумаге «Дом своей мечты» – дом, в котором вы хотели бы жить. В рисунке или коллаже необходимо отразить внешний вид, организацию быта, комфорт, обитателей и их личное пространство, особенности взаимоотношений внутри дома, структуру внешних связей и особенности взаимоотношений с окружающим миром (соседями, друзьями, родственниками и др.) и др.

Занятие 2. «Дорога к дому». Мы его разработали в виде дидактической настольной игры-бродилки для взрослых. Сюжет игры предполагает преодоление женщинами-игроками препятствий, связанными с различными задачами, которые предстоит решать женщине в первые дни после освобождения, на пути к дому из исправительного учреждения.

Занятие 3. «Супермама». Занятие нами разработано в виде прохождения женщинами квеста. Задания и испытания связаны с уходом за ребенком, особенностями его развития, поддержанием его здоровья, правилами его воспитания в разные возрастные периоды, особенностями взаимодействия в семье и проч.

Занятие 4. «Город моего детства: Путешествие по родному городу». Занятие разработано как мастер-класс или творческая мастерская, в ходе которого женщинам предлагается самостоятельно, под руководством специалиста, из имеющихся материалов изготовить совместную семейную игру.

Занятие 5. «Быть женщиной». Занятие планируется к проведению как интеллектуальная игра, направленная на подведение итогов обучения. Специалистом может быть взят формат любой популярной игры: «Морской бой», «Слабое звено», «Своя игра», «Что? Где? Когда?», «Умники и умницы» и проч. При разработке сценария игры важно опираться строго на те темы, которые женщины изучали в рамках текущей программы. По результатам игры в качестве положительного подкрепления женщинам могут быть вручены именные сертификаты об успешном завершении обучения по программе (такой сертификат не будет иметь значения для трудоустройства, но окажет сильное психологическое влияние, поддержит мотивацию на дальнейшее саморазвитие и изменение жизни).

Для упрощения разработки занятий специалистами, которые заинтересуются программой, предлагаем одну из возможных универсальных схем их построения и проведения:

– актуализация знаний и представлений, имеющегося у женщин опыта в рамках изучаемого вопроса. Осуществляется посредством организации опроса, беседы, дискуссии в начале занятия;

– изучение нового, заполнение пробелов в имеющихся представлениях. Предполагается изучение нового материала;

– упорядочение системы знаний, формирование целостной системы. Целесообразно встраивание нового материала в имеющуюся систему знаний и представлений;

– применение на практике полученной информации. Практическая часть занятия, ориентированная на немедленное использование новых сведений.

Выводы. Таким образом, содержание программы охватывает не только традиционные женские интересы, но и типичные проблемы, с которыми сталкивается большинство семей в нашей стране.

Социально-педагогическая программа для подготовки к освобождению осужденных женщин (в том числе беременных женщин и женщин, имеющих при себе детей в возрасте до трех лет) «Я – Женщина!» имеет подвижную форму и содержание, обладает мобильностью, способностью подстраиваться под требования времени, общественные запросы, потребности осужденных, ресурсы сотрудников, исправительного учреждения, региона.

Реализация долгосрочной социально-педагогической программы подготовки к освобождению женщин «Я – Женщина!» учитывает как необходимость формирования в исправительном учреждении особой «повестки дня» для осужденных, напоминающей им об их женском предназначении, так и тщательную проработку социальных ролей, свойственных женщине в обществе, развитие женственности, раскрытие внутренних ресурсов осужденных, формирование социальных компетенций, необходимых для самостоятельной эффективной жизнедеятельности.

Структура программы имеет разноплановый характер, учитывающий многоликость женщины и ее предназначения. Программа воплощается через специально организованные занятия, направленные на гармонизацию внутреннего мира женщины, осознание и восстановление ее социального и правового статуса, регуляцию ролевого поведения, формирование культуры межличностных отношений, грамотности в сфере построения семейной жизни.

Реализация программы «Я – женщина!» – это задача взаимодействия различных специалистов как внутри исправительного учреждения, так и за его пределами.

Программа была нами апробирована частично. При этом в полном объеме она неоднократно обсуждалась со специалистами, занимающимися работой с осужденными женщинами. Их замечания и рекомендации были учтены нами при ее доработке и наполнении содержанием. Кроме того, по итогам предлагаемой программы нами были разработаны и проведены мастер-классы для сотрудников исправительных учреждений, интересующихся данной проблематикой.

УДК 376.14

старший преподаватель кафедры специальных дисциплин,
подполковник полиции Коровников Александр Леонидович
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);
старший преподаватель кафедры деятельности органов внутренних дел
в особых условиях, подполковник полиции Люев Тембот Хабасович
СКИ (Ф) Федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования
«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нальчик)

ПРЕПОДАВАНИЕ КРИМИНАЛИСТИКИ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. В статье показаны современные подходы к использованию виртуальной и дополненной реальности в образовательной среде вуза. Эти цифровые педагогические технологии могут выступать в качестве вектора развития инновационной педагогики, позволяющей повысить качество знаний, умений и навыков в ходе изучения криминалистики. Включение в сферу судебной экспертизы новых объектов, возникновения новых задач – это вызовы, которые ставит перед экспертами следственная практика. Безусловно, нужна разработка на основе уже имеющегося эмпирического материала соответствующих экспертных методик исследования как новых, так и уже известных, но изменившихся объектов. Масштабный запрос транслируется на разработку методических рекомендаций для сотрудников правоохранительных органов по обнаружению, фиксации, исследованию и использованию доказательств в процессе раскрытия и расследования преступлений с использованием современных цифровых технологий. И это едва ли не главная проблема в практической деятельности экспертов. Всеми этими профессиональными компетенциям должны овладеть курсанты и слушатели, изучающие криминалистику в вузе МВД. В качестве таких технологий целесообразно обратить внимание на виртуальную и дополненную реальность. Именно разработка новых методик исследования, их апробация, внедрение и сертификация является одной из злободневных проблем. Основная задача использования программных продуктов для криминалистики – это фиксация данных с места происшествия. Её основное преимущество – это использование технологии дополненной и виртуальной реальности, 3D-сканирования и распознавания (IntelRealSense). Все эти технологии позволяют добиться реалистичности и эффекта присутствия сотрудников правоохранительных органов и экспертов на месте происшествия, облегчают протоколирование и представление картины события в суде. Следовательно, в качестве обучающей технологии виртуальная и дополненная реальность могут применяться широко и успешно. В соответствии с одним из подходов виртуальная реальность представляет собой созданный техническими средствами мир, передаваемый человеку через его ощущения и имитацию физического воздействия. Таким образом, виртуальная реальность способна полностью воссоздать и симулировать физическое окружение человека за счет звуковых, тактильных и визуальных программных средств с помощью специальных устройств, таких как: шлем или очки, перчатки и джойстики со встроенными гироскопическими системами и технологиями 3D и HDMI.

Ключевые слова: криминалистика, инновационная педагогика, образовательная среда, виртуальная и дополненная реальность, процесс преподавания.

Annotation. The article shows modern approaches to the use of virtual and augmented reality in the educational environment of the university. These digital pedagogical technologies can act as a vector for the development of innovative pedagogy, which makes it possible to improve the quality of knowledge, skills and abilities during the study of criminology. The inclusion of new objects in the field of forensic examination, the emergence of new tasks are the challenges that investigative practice poses to experts. Of course, it is necessary to develop on the basis of already existing empirical material appropriate expert research methods for both new and already known, but changed objects. A large-scale request is being sent for the development of methodological recommendations for law enforcement officers on the detection, fixation, research and use of evidence in the process of solving and investigating crimes using modern digital technologies. And this is almost the main problem in the practical activities of experts. As such technologies, it is advisable to pay attention to virtual and augmented reality. It is the development of new research methods, their approbation, implementation and certification that is one of the pressing problems. The main task of using software products for criminology is to record data from the scene of the incident. Its main advantage is the use of augmented and virtual reality technology, 3D scanning and recognition (IntelRealSense). All these technologies make it possible to achieve realism and the effect of the presence of law enforcement officers and experts at the scene, facilitate the recording and presentation of the picture of the event in court. Therefore, virtual and augmented reality can be widely and successfully used as a learning technology. According to one of the approaches, virtual reality is a world created by technical means, transmitted to a person through his sensations and imitation of physical impact. Thus, virtual reality is able to fully recreate and simulate the physical environment of a person through sound, tactile and visual software using special devices, such as: helmet or glasses, gloves and joysticks with built-in gyroscopic systems and 3D and HDMI technologies.

Key words: criminalistics, innovative pedagogy, educational environment, virtual and augmented reality, teaching process.

Введение. Будущее криминалистической науки – внедрение новейших технических, гуманитарных, иных разработок в технологию доказывания, разработка понятия, принципов, а также самой процедуры технологии доказывания. В ходе раскрытия и расследования преступлений возможности информационных технологий могут быть реализованы при осуществлении следующих функций: получения информации и рассмотрения заявлений о преступлении и исследования обстоятельств дела; уголовного преследования; обеспечения участникам расследования их прав и законных интересов; пресечения преступлений и принятия мер к устранению обстоятельств, способствующих их совершению; процессуального руководства и разрешения уголовного дела.

Как считает Д.В. Бахтеев: «Для реализации технологии AR в определённом направлении (в нашем случае – в качестве вспомогательного инструменты для изучении и преподавании криминалистики) необходимо прежде исследовать теоретические вопросы, связанные с данной технологией, находящиеся в том числе в междисциплинарном дискурсе, после чего создать прикладную информационную систему моделирования дополненной реальности (минимально – экспериментальный рабочий прототип базы данных, содержащий трёхмерные объекты, готовые для демонстрации)» [1, С. 24].

Так, например, при выполнении операций в операционной, хирургам и помощникам часто требуется доступ к некоторой информации о хирургическом планировании и / или процедурах, связанных с самой операцией, или к дополнительному оборудованию для выполнения определенных операций. Доступность этой информации часто зависит от физического присутствия технических и медицинских специалистов в операционной, что становится все более трудным из-

за ряда ограничений, (например, как было в период налагаемых чрезвычайной ситуацией COVID), чтобы избежать переполненной среды или внешнего персонала. Здесь происходит процесс анализа нескольких сценариев, в которых специалисты оснащают персонал операционной системы очками дополненной реальности (AR). Эти очки позволяют удаленному специалисту направлять операции OR с помощью голосовых и специальных визуальных эффектов, наложенных на поле зрения оператора, носящего их [2, С. 577].

Изложение основного материала статьи. Дополненная реальность является стандартом на многих современных платформах смартфонов. Расстояние до виртуальных объектов, видимых через дисплей смартфона, должно восприниматься точно для удобного взаимодействия с виртуальными объектами с высокой точностью. В ряде исследований представлены эмпирические данные о влиянии на восприятие расстояния через мобильные устройства дополненной реальности. В современном социуме дополненная реальность (AR) быстро внедряется многими приложениями. Например, для навигации (например, Google Maps) или для решения задач проективной эргономики, таких, например, как дизайн комнаты. С помощью такого рода новых приложений, можно изучать, как пользователи воспринимают расстояние до виртуальных целей, проецируемых на реальный мир [3].

Если существует разница между воспринимаемым расстоянием до виртуального объекта и воспринимаемым расстоянием до реального объекта, то пользователь может транслировать искаженное пространственное представление в процессе использования дополненной реальности, и перцептивная регистрация виртуального объекта будет искаженной, неточной. В настоящее время многие мобильные устройства, такие как планшеты и телефоны. способны запускать AR-приложения, используя камеру на своем устройстве в качестве дисплея. Все вышеперечисленные возможности могут послужить полифункциональным и междисциплинарным ресурсом для успешного проектного моделирования различных кейсов профессиональной среды и деятельности экспертов-криминалистов. Сложности использования полигонов в процессе преподавания криминалистики и создания обучающих задач, максимально приближенных к реальности, можно было бы устранить с помощью инновационной педагогики, широко применяющей AR/VR в педагогическом процессе. Особую популярность в современной образовательной среде приобретают исследовательские игры, созданные, как доказательство концепции для разработки дополненной реальности.

AR представляет собой возможность создания полезного взаимодействия в режиме реального времени между несколькими средами и / или изображениями / видео, представляющими интерес. Системы AR были задуманы и разработаны в течение последних десятилетий, и их применение, например, в медицине, было описано для различных специальностей, таких как: нейрохирургия, лучевая терапия, ортопедия или пластическая хирургия. Первые примеры применения и реализации AR в нейрохирургии были описаны Робертсом и соавторами, в 1986 году, которые предложили проекцию изображений КТ в хирургический микроскоп. В 1998 году те же принципы были использованы для проецирования сосудистых структур с помощью рентгеноскопии, в то время как уже в 2002 году AR была применена в нейрохирургическом эндоскопе [4, С. 7].

Большое значение дополненная реальность играет и в сфере образования. Ряд исследователей в области образования признали дополненную реальность (AR) как технологию с большим потенциалом воздействия на результаты аффективного и когнитивного обучения. Однако, для обоснования этих утверждений было проведено очень мало работы. Цель этого исследования состояла в том, чтобы оценить, в какой степени приложение для обучения AR влияет на уровень удовольствия и эффективности обучения учащихся. Исследование последовало за дизайном экспериментальной / контрольной группы с использованием типа приложения (на основе AR, на веб-основе) в качестве независимой переменной. 64 старшеклассника были случайным образом распределены в экспериментальную или контрольную группу для изучения основных принципов электромагнетизма. Приобретение знаний участниками оценивалось путем сравнения предварительных и пост-тестов. Восприятие общего состояния участников на потоке измерялось с помощью шкалы состояния потока, а их состояния потока контролировались на протяжении всей учебной деятельности.

Наконец, были качественно идентифицированы представления участников о преимуществах и трудностях использования приложения дополненной реальности в данном исследовании. Результаты показали, что подход дополненной реальности был более эффективным в продвижении знаний студентов об электромагнитных концепциях и явлениях. Анализ также показал, что приложение дополненной реальности привело к тому, что участники достигли более высоких уровней взаимодействия с потоком, чем те, которые были достигнуты пользователями веб-приложения. Однако, не все факторы, по-видимому, влияют на состояние потока учащихся, это исследование показало, что они были ограничены: концентрацией, искаженным чувством времени, чувством контроля, более четкой прямой обратной связью и опытом [5, С. 159; 7, С. 255].

Более глубокий анализ процесса потока показал, что ни одна из групп не сообщила о том, что выполняла те задачи, которые были очень легкими или слишком сложными. Однако, для тех задач, которые не воспринимались как сложные и включали подсказки визуализации, экспериментальная группа показала более высокие уровни потока, чем контрольная группа.

Большинство существующих исследований, изучающих дополненную реальность (AR), были сосредоточены на самой технологии. В работе «Дополненная реальность в научном образовании – возможности для обучения студентов» доктор философии Бриджит Нильсен, Гарольд Брандт и Хокон Свенсен представили интересные данные, касающиеся проблемы AR в образовательных целях. Эмпирические данные интерпретировались на основе последовательного опроса, распространенного среди 35 опытных преподавателей естественных наук, разработчиков ИКТ и исследователей научного образования из четырех стран. Среди экспертов был достигнут консенсус в отношении акцента на «обучение до технологии», и они, в частности, дополнили существующие возможности, описанные в научной литературе, перспективами использования, связанными с интерактивностью [6, С. 46; 8, С. 384].

Размышления экспертов были сведены к инновационным измерениям в рамках с девятью континуумами. Структура может быть использована для иллюстрации того, как и в какой степени, инновационная образовательная перспектива, такая как сосредоточение внимания на вовлечении учащихся в создание и / или исследование, может быть рассмотрена в конкретном дизайне AR. Но следует обратить внимание на тот факт, что могут возникнуть определенные сложности в процессе внедрения той или иной инновационной технологии (Таблица 1).

Таблица 1

Плюсы и минусы использования дополненной реальности в процессе преподавания криминалистики

Плюсы использования дополненной реальности:	Минусы использования дополненной реальности:
Следовая информация может быть смоделирована, что в ходе реализации процесса обучения позволит устранить проблемы, связанные с использованием полигонов.	Мало освещённые и тёмные помещения могут стать помехой для распознавания среды.
Криминалистика разных сред может стать доступной для изучения и понимания.	Сложности точной идентификации объекта, обусловленные потребностью в контрасте с фоном.
Учебный процесс можно «игрофицировать», что способствует врабатыванию, интерактивности и вовлеченности со стороны целевой аудитории.	Необходимость проработки базы для работы в иных помещениях или перенос объектов с заранее определённым алгоритмом.
Материальные объекты, значимые для криминалистики, можно визуализировать, т.к. принцип наглядности – мощный ресурс для успешности восприятия образовательного контента.	Наличие технических рисков, таких как: замедленность в работе, сбои в системах и др.
Следовая информация может изучаться непосредственно всеми субъектами правоприменения.	Наличие организационно-управленческих рисков: ошибок в контенте, смещенное целеполагание, слабая материально-техническая база, потребность в дата-сетах для обучения и др. Ограничения нормативных требований к технологии.

Выводы. Следует обратить особое внимание, что использование технологии дополненной реальности в процессе преподавания криминалистики, должно обязательно быть предвосхищено всесторонним анализом не только положительного эффекта, но и препятствий и рисков, неизбежно возникающих в ходе использования.

В целом, можно сделать вывод, что технология AR является одним из перспективных направлений при изучении и преподавании криминалистики, которое имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционными способами, и может выступать в качестве полифункционального ресурса инновационной педагогики. При этом в парадигме междисциплинарности она может быть интересна как лейтмотив для межкафедрального взаимодействия в процессе преподавания.

Литература:

1. Бахтеев, Д.В. Технология дополненной реальности как потенциальный метод в преподавании криминалистики и изучении криминалистических объектов / Д.В. Бахтеев, А.В. Максимова // Технологии XXI века в юриспруденции: материалы Третьей междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Д.В. Бахтеева. – Екатеринбург: Уральский государственный юридический университет, 2021. – С. 23-30
2. Балалаева, М.В. Инновационные педагогические технологии преподавания дисциплины «Криминалистика»: современное состояние и перспективы внедрения в образовательный процесс / М.В. Балалаева // Юридическая техника. – 2021. – №15. – С. 575-579
3. Cofano, F. Augmented Reality in Medical Practice: From Spine Surgery to Remote Assistance / F. Cofano, G. Di Perna, N. Mareng, [et al.] // Frontiers in Surgery. – 2021. – Vol. 8. – Article: 657901. – DOI:10.3389/fsurg.2021.657901.
4. Ibáñez, M.B. Experimenting with electromagnetism using augmented reality: Impact on flow student experience and educational effectiveness / M.B. Ibáñez, Á. Di Serio, D. Villarán, C. Delgado Kloos // Computers & Education. – 2014. – Vol. 71. – P. 1-13
5. Lund Nielsen B. Augmented Reality in science education – affordances for student learning / B. Lund Nielsen, H. Brandt, H. Swensen // Nordic Studies in Science Education. – 2016. – Vol. 12 – № 2. – P. 157-174
6. Коровников, А.Л. О необходимости создания и внедрения криминалистических инновационных средств / А.Л. Коровников // Экономика. Право. Печать. – Вестник КСЭИ. – 2018. – № 4 (80). – С. 43-47
7. Сезонова, Т.В. Имитационно-профессиональные игры как элемент практико-ориентированного подхода в обучении криминалистике в ведомственном вузе / Т.В. Сезонова // Ученые записки ОГУ. – Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2021. – №1 (90). – С. 253-256
8. Табаков, А.В. О формах фиксации доказательственной информации на современном этапе развития криминалистики / А.В. Табаков // Технологии XXI века в юриспруденции: материалы Третьей междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Д.В. Бахтеева. – Екатеринбург: Уральский государственный юридический университет, 2021. – С. 382-388

Педагогика

УДК 376

кандидат педагогических наук, доцент Корякина Татьяна Григорьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
мастер производственного обучения Иванова Александра Юрьевна
Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Республики Саха (Якутия)
«Республиканский техникум-интернат профессиональной и медико-социальной реабилитации инвалидов» (г. Якутск)

РОДИТЕЛЬ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ КАК СУБЪЕКТ СИСТЕМЫ РАННЕЙ ПОМОЩИ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы семей с родителем-инвалидом, которые воспитывают ребенка раннего возраста (ребенка «группы риска»). Определены психолого-педагогические проблемы родителей- инвалидов с детьми раннего возраста, которые связаны с отсутствием целенаправленных и педагогически обоснованных действий по воспитанию и развитию своего ребенка. В результате уровень развития речи, общения, познавательной активности ребенка могут не достигать максимально возможного уровня и семья может нуждаться в психолого-педагогической поддержке и сопровождении в связи с ее особенностями функционирования. Для решения данных проблем предлагается модель психолого-педагогического сопровождения семей с учетом индивидуальных особенностей детей и родителей для повышения родительской компетентности и развития субъектности родителей с инвалидностью в системе ранней помощи.

Модель включает следующие компоненты: целевой, содержательный, организационно-деятельностный, результативный. В ней учитываются особенности нарушений и детей и родителей для повышения родительской компетентности. На ее основе определяются стратегии сопровождения: полное непрерывное, периодически-сопроводительное и консультативно-разовое, которые зависят от запроса, возможностей и позиции его родителей с инвалидностью, от структуры и тяжести нарушений развития ребенка. Апробация разработанной модели осуществлялась на базе ГБПОУ РС (Я) «Республиканский техникум-интернат профессиональной и медико-социальной реабилитации инвалидов». Для определения эффективности проведенной работы были применены методики «Ранняя диагностика познавательного развития» и «Методика сформированности родительской компетентности». В выводах определено, что родители с инвалидностью, воспитывающие детей раннего возраста, могут быть активными субъектам ранней помощи на основе предлагаемой модели, в которой раскрыты направления работы с детьми раннего возраста группы риска и с их родителями-инвалидами с учетом особенностей психического развития детей раннего возраста и уровня родительской компетентности.

Ключевые слова: родители с инвалидностью, ранняя помощь, дети с ОВЗ, психолого-педагогическое сопровождение, дети группы риска.

Annotation. The article deals with the problems of families with disabled parents who are raising a young child (a child "at risk"). The psychological and pedagogical problems of parents with disabled children at an early age, which are associated with a lack of purposeful and pedagogically sound actions for the upbringing and development of their child, are defined. As a result, the level of development of speech, communication, cognitive activity of the child may not reach the maximum possible level and the family may need psychological and pedagogical support and accompaniment due to its peculiarities of functioning. To solve these problems we propose a model of psychological and pedagogical support of families taking into account individual characteristics of children and parents to increase parental competence and development of subjectivity of parents with disabilities in the system of early assistance. The model includes the following components: target, content, organizational and activity, and outcome. It takes into account the specifics of both children's and parents' impairments to increase parental competence. On its basis, the following support strategies are determined: full continuous, periodic-accompanying, and consultative-instantaneous, which depend on the request, opportunities and position of its parents with disabilities, and on the structure and severity of the child's developmental disorders. The developed model was tested on the basis of the SSEI of the RS (Ya) Republican Technical Boarding School for Vocational and Medical-Social Rehabilitation of the Disabled. To determine the effectiveness of the conducted work the methods "Early diagnostics of cognitive development" and "Methods of parental competence formation" were used. In the conclusions it is defined, that parents with the disability, bringing up children of early age, can be active subjects of the early help on the basis of the offered model in which directions of work with children of risk group and with their parents-invalids are revealed taking into account features of mental development of children of early age and level of parental competence.

Key words: parents with disabilities, early help, children with disabilities, psychological and pedagogical support, children at risk.

Введение. В современных условиях увеличения количества детей с нарушениями развития актуальным становится вопрос о создании эффективной системы раннего вмешательства или помощи. Ранняя помощь – это комплексная система мер, направленных на предупреждение проблем в развитии ребенка раннего возраста через формирование компенсаторных возможностей, проведение коррекционно-развивающих мероприятий и повышение родительской компетентности. Целевой группой ранней помощи являются дети от рождения до трех лет, имеющие различные ограничения жизнедеятельности по здоровью, а также дети группы риска [1]. Исходя из анализа нормативно-правовой, социальной и психолого-педагогической литературы (работ Казаковой Е.И., Летуновой В.Е., Олиференко Т.И., Холостовой Е.И., Шульга Л.Я.) выявлено, что дети раннего возраста, которые воспитываются родителями-инвалидами, также относятся к группе риска.

Данная группа родителей с инвалидностью, несмотря на увеличивающееся их количество, законодательно не выделяются в отдельную категорию, а также практически отсутствуют научные исследования семьи с родителями – инвалидами. Вместе с тем, социальные и психологические барьеры, которые возникают перед человеком и членами его семьи из-за инвалидности, могут не давать возможность для полноценной, максимально независимой реализации роли родителя.

Семьи с родителем, имеющим инвалидность, характеризуются неоднородностью из-за различных видов и степеней нарушений родителя, наличия или отсутствия дефектов у детей, а также педагогическими возможностями родителей. В таких семьях дети могут быть без каких-либо ограничений жизнедеятельности. В этом случае ребенок, если нет других родственников, может не получить должного ухода или воспитания для полноценного развития. Но как показывает практика, они рано становятся более самостоятельными, иногда даже сами поддерживают родителей. А если ребенок также имеет нарушения развития, как и родители, то его проблемы могут восприниматься не совсем адекватно. На это указывает В.В. Ткачева, отмечая, что в таком случае это не травмирует родителей, т.к. они идентифицируют дефект ребенка со своим собственным, и поэтому они воспринимают его как норму [4].

Таким образом, проблемы родителей с инвалидностью могут быть связаны с невозможностью полноценной реализации себя как родителя в связи с недостаточностью педагогической компетентности и целенаправленных действий по развитию своего ребенка. В результате уровень развития речи, общения, познавательной активности ребенка не достигают максимально возможного уровня.

Изложение основного материала статьи. Для развития родителя с инвалидностью как активного субъекта ранней помощи было проведено исследование по определению эффективных условий психолого-педагогического сопровождения семей данной категории на базе ГБПОУ РС (Я) «Республиканский техникум-интернат профессиональной и медико-социальной реабилитации инвалидов». В техникуме обучаются люди с инвалидностью, которые потом успешно работают в разных районах республики, полноценно участвуют в жизни общества, становятся супругами и родителями. Нередки случаи, что именно в стенах техникума студенты создают семьи, поэтому работа по развитию осознанного родительства является в этот момент наиболее актуальной.

В исследовании принимали участие 8 семей, в которых один или оба родителя имеют инвалидность 2 или 3 группы (с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, умственной отсталостью легкой степени). В них, родителей 12 человек (8 матерей, 4 отцов), 9 детей от 2 до 4 лет. Средний возраст выборки родителей составил 25 лет.

На констатирующем этапе исследования была проведена диагностика детей раннего возраста на основе методики Е.А. Стребелевой «Ранняя диагностика познавательного развития» [3]. Данная методика направлена на определение уровня психического развития детей от 2 до 3 лет. По его результатам выявлена необходимость проведения специальной психолого-педагогической работы с данными детьми (рис. 1):

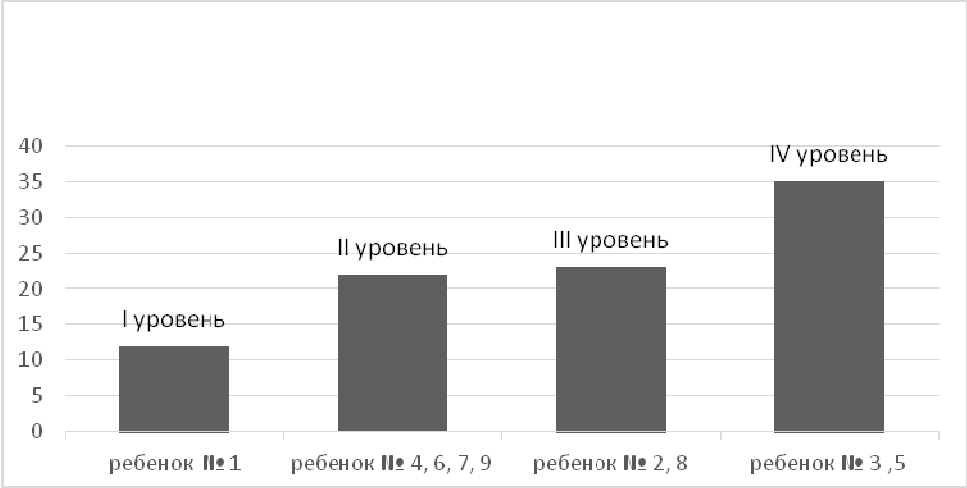


Рисунок 1 Диагностика детей по методике Е.А. Стребелевой «Ранняя диагностика познавательного развития»

Уровень развития компетентности родителей был определен с помощью «Методики сформированности родительской компетентности» Н.В. Созыкиной, разработанной на основе исследования В.В. Селиной [2]. Данная методика позволяет учитывать наиболее часто возникающие у родителей трудности с детьми до трех лет. Родительская компетентность по данной методике оценивается по трем критериям: эмоционально-ценностному (установки родителя по отношению к ребенку, его восприятие), когнитивному (знания родителем особенностей развития ребенка этого возраста, вопросов воспитания); коммуникативно-деятельностному (специфика общения с ребенком). Итоги диагностики по родительской компетентности показаны на рис. 2.

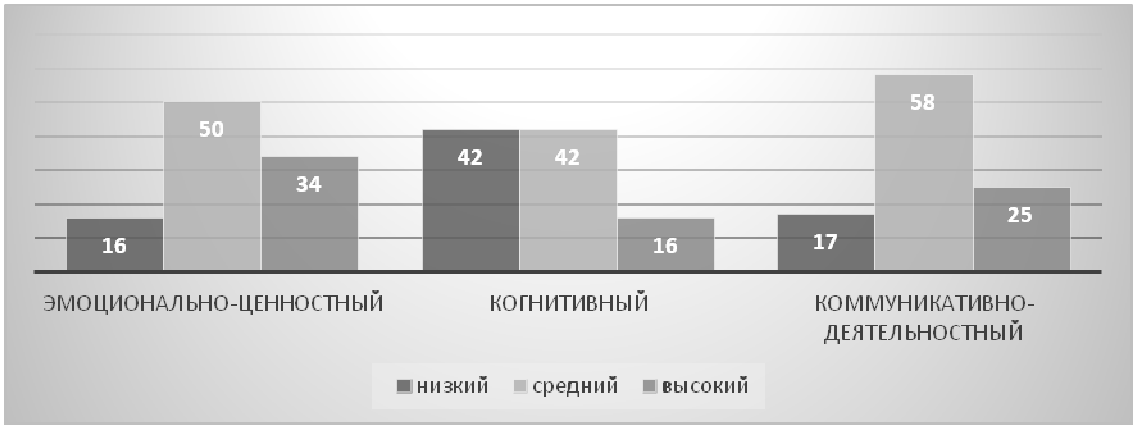


Рисунок 2. Диагностика родителей по «Методике сформированности родительской компетентности» (в %)

Исходя из результатов можно сделать вывод, что у родителей с инвалидностью недостаточно знаний по детской психологии и особенностей воспитания детей до трех лет, при этом сфера установок и взаимодействия характеризуются в основном как соответствующие среднему уровню.

Результаты начального этапа исследования показали необходимость работы по профилактике отклонений, минимизации влияния факторов риска для полноценного развития детей и повышении родительской компетентности. Для этого на основном этапе эксперимента была разработана модель психолого-педагогического сопровождения детей, воспитываемых родителями с инвалидностью (рис. 3).

Целевой компонент содержит цель, принципы, реализация которых направлена на нормализацию развития детей раннего возраста группы риска, и развитие субъектности родителей с инвалидностью.

В содержательном компоненте представлено взаимодействие специалистов (дефектологов, психологов, логопедов, социальных педагогов), родителей с инвалидностью, имеющими различные и детей раннего возраста, которые могут подвергаться следующим факторам риска: медико-биологическим, социально-экономическим, психологическим и педагогическим.

В зависимости от характера нарушений развития ребенка и психофизических проблем родителя, родительской позиции ранняя помощь осуществлялась дифференцированно на основе стратегий вариативной модели О.В. Юговой: полная непрерывная, периодически-сопроводительная, консультативно-разовая [5].

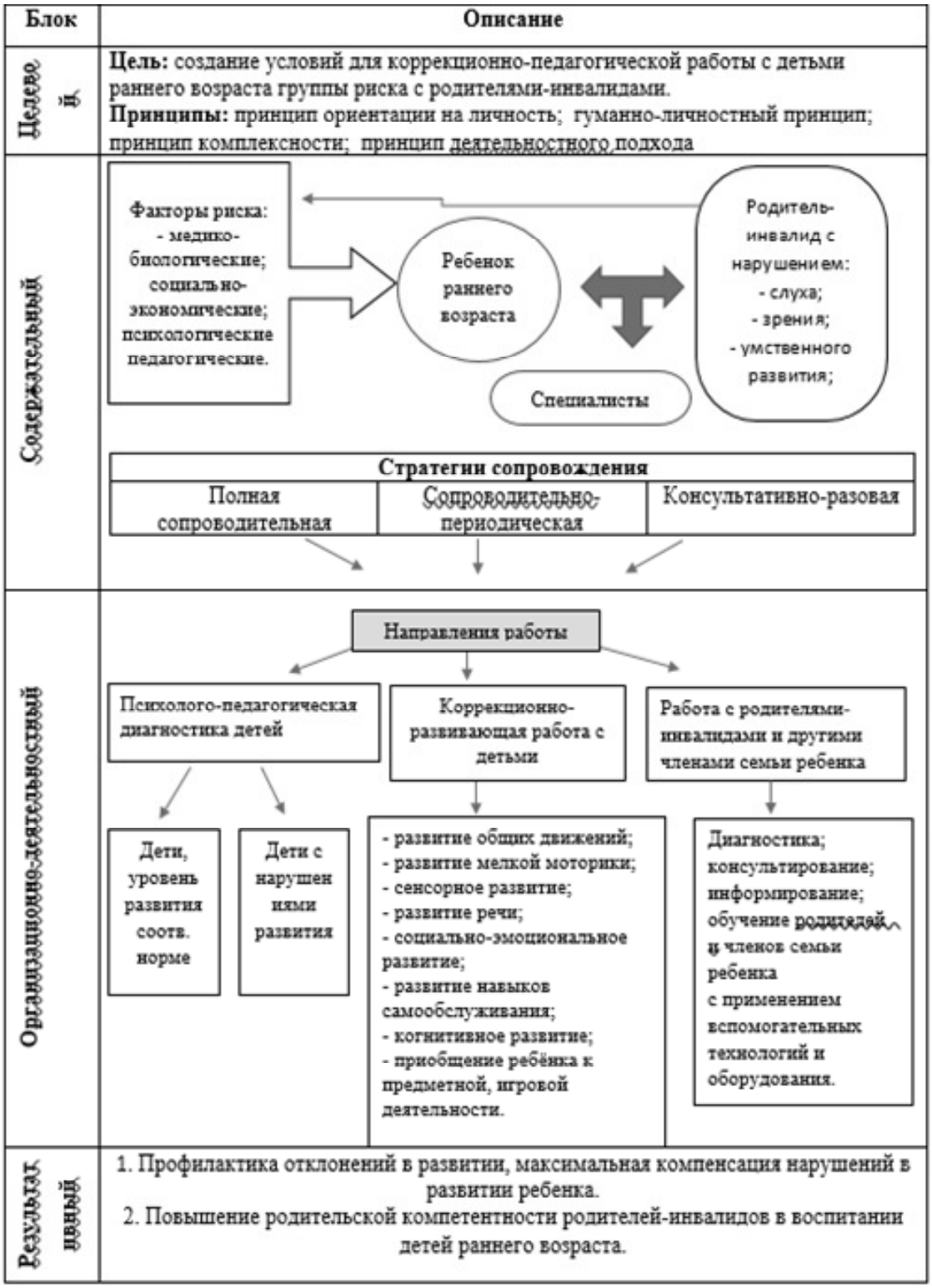


Рисунок 3. Модель психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста группы риска, воспитываемых родителями-инвалидами

Организационно-деятельностный компонент модели включает диагностическую, коррекционно-развивающую, консультативно-просветительскую деятельность. При этом применяются разнообразные методы и приёмы, направленные на развитие общих движений, мелкой моторики, сенсорное, когнитивное, социально-эмоциональное развитие, развитие речи, навыков самообслуживания, приобщение ребёнка к предметной, игровой деятельности. Информирование и консультирование родителей осуществляется с применением вспомогательных технологий и оборудования, с учетом их психо-физических особенностей:

– для лиц с нарушением зрения предоставляются видеоувеличитель-монокуляр, версия сайта для слабовидящих, методические рекомендации в форме аудиофайла или напечатанные шрифтом брайля;

– для лиц с нарушением слуха: кабинет со звукоусиливающей аппаратурой (колонки, микрофон) или услуги сурдопереводчика;

– для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата: дистанционное консультирование, доступная среда, методические рекомендации в форме электронного документа;

– для лиц с нервно-психическими нарушениями рекомендуется использовать текст с иллюстрациями, мультимедийные материалы.

Результативный компонент модели включает в себя ожидаемый результат, достигаемый в процессе сопровождения детей раннего возраста группы риска и их родителей-инвалидов: во-первых, профилактику отклонений в развитии, компенсацию нарушений и его социализацию; во-вторых, повышение компетентности родителей-инвалидов в воспитании детей раннего возраста, их развитие как активных субъектов в ранней помощи.

Выводы. Для подтверждения эффективности разработанной модели психолого-педагогического сопровождения семьи с родителем с инвалидностью, воспитывающей ребенка раннего возраста, были повторно использованы методики: «Ранняя диагностика познавательного развития» Е.А. Стребелевой и «Методика сформированности родительской компетентности».

В результатах экспериментальной группы на контрольном этапе отмечается положительная динамика: ребенок № 8 со средним уровнем показал высокий уровень, у 3 детей с низким уровнем (№ 4, 7, 9) результат улучшился до среднего уровня.

Родители экспериментальной группы качественно повысили родительскую компетентность в области воспитания детей раннего возраста: стали эффективно воздействовать в повседневной жизни на развитие своих детей.

Таким образом, родители с инвалидностью, воспитывающие детей раннего возраста, могут быть активными субъектам ранней помощи на основе предлагаемой модели, в которой раскрыты направления работы с детьми раннего возраста группы риска и с их родителями-инвалидами с учетом особенности психического развития детей раннего возраста и уровня родительской компетентности.

Литература:

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 августа 2016 г. № 1839-р «Об утверждении Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года» – URL: https://docs.cntd.ru/document/420374012 (дата обращения 5.09.2021)

2. Селина, В.В. Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении: автореф. дисс. канд. пед. наук / Виктория Владимировна Селина. – Великий Новгород, 2009. – 25 с. – URL: https://www.dissercat.com/content/razvitie-pedagogicheskoi-kompetentnosti-roditelei-detei-rannego-vozrasta-v-doshkolnom-obrazo/read (дата обращения: 15.09.2021)

3. Стребелева, Е.А. Методические рекомендации к психолого-педагогическому изучение детей (2-3 лет): Ранняя диагностика умственного развития / Е.А. Стребелева // Альманах института коррекционной педагогики РАО. – 2001 – № 4 – URL: https://alldef.ru/ru/articles/almanah-4/metodicheskie-rekomendacii-k-psihologo-pedagogicheskomu (дата обращения: 22.10.2021)

4. Ткачёва, В.В. Семьяребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностикаи консультирование / В.В. Ткачева. – Москва: Национальный книжный центр, 2014. – 160 с.

5. Югова, О.В. Вариативная модель ранней коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям / О.В. Югова // Специальное образование. – 2017. – № 1 (45). – С. 53-67

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Круподёрова Климентина Руслановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрантка Гордеева Елена Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПОДГОТОВКА КОНТЕНТА ДЛЯ МООК ПО ПРИМЕНЕНИЮ СКВОЗНЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Одним из основных направлений развития онлайн-образования в вузе является использование массовых открытых онлайн-курсов. Представлены подходы к разработке МООК по сквозным цифровым технологиям. Рассмотрены МООК «Современные информационные технологии», «VR/AR разработка». Дисциплины ведутся для будущих бакалавров направления подготовки «Педагогические образование» Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина. Будущие учителя знакомятся со сферами применения сквозных цифровых технологий, осваивают технологии искусственного интеллекта, виртуальной и дополненной реальности. МООК «Современные информационные технологии» размещен на портале открытого образования университета. Продемонстрированы возможности СДО Moodle для подготовки контента курса в виде лекций, лабораторных работ, самостоятельных работ, тестов. Курс «VR/AR разработка» размещается на платформе университета «Иннополис». Рассмотренные онлайн-курсы осваиваются студентами в смешанном формате. Студенты в МООК изучают лекционный материал, проходят тесты, используют материалы для самостоятельной работы. Лабораторные работы проходят в аудитории с участием преподавателя-тьютора.

Ключевые слова: онлайн-образование, массовый открытый онлайн-курс, сквозные цифровые технологии, контент, виртуальная реальность, дополненная реальность.

Annotation. One of the main directions of the development of online education at the university is the use of massive open online courses. The approaches to the development of MOOCs on the end-to-end digital technologies are presented. The MOOCs "Modern information technologies", "VR/AR development" were considered. Disciplines are conducted for future bachelors of the direction of preparation "Pedagogical education" of the Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University. Future teachers get acquainted with the areas of application of end-to-end digital technologies, master the technologies of artificial intelligence, virtual and augmented reality. MOOC "Modern information technologies" is placed on the university's open education portal. The possibilities of the Moodle LMS for the preparation of course content in the form of lectures, laboratory work, independent work, tests are demonstrated. The VR/AR development course is hosted on the Innopolis University platform. The considered online courses are mastered by students in a mixed format. Students in MOOCs study lecture material, pass tests, use materials for independent work. Laboratory work takes place in the classroom with the participation of a teacher-tutor.

Key words: online-education, massive open online course, end-to-end digital technologies, content, virtual reality, augmented reality.

Введение. Система обучения с применением дистанционных образовательных технологий, базирующаяся на использовании современных цифровых инструментов для доставки учебного контента обучающимся независимо от их местоположения, сегодня становится неотъемлемой частью образовательного пространства. Одним из основных ресурсов дистанционного обучения являются массовые открытые онлайн-курсы (МООК).

Многие исследователи отмечают особую значимость МООК в организации самостоятельной внеаудиторной работы студентов [9], отмечают при этом рост мотивации студентов. Способы интеграции в учебный процесс вуза обсуждаются в [1, 4, 7]. Готовность преподавателей вузов к разработке открытых онлайн-курсов обсуждается в статье [10]. МООК для подготовки будущих учителей, для повышения квалификации педагогических работников обсуждаются в [2, 3, 8].

В Распоряжении Минпросвещения России [11] поставлена задача применения в образовании перспективных цифровых технологий, прежде всего, сквозных цифровых технологий. Сегодня уже имеются убедительные примеры использования в образовательном процессе технологии распределенных реестров [13], искусственного интеллекта [12], виртуальной и дополненной реальностей [6]. Знакомство будущих учителей с данными технологиями с помощью МООК является актуальной педагогической задачей.

Цель статьи – рассмотреть возможности массовых открытых онлайн-курсов для представления контента, раскрывающего способы применения различных перспективных цифровых технологий, в т.ч. сквозных цифровых технологий, на разных уровнях образования и в дополнительном образовании.

Изложение основного материала статьи. В Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина с 2022 года на первом курсе у всех будущих бакалавров педагогического образования введена дисциплина «Современные информационные технологии». При определении ее содержания был использован имеющийся опыт преподавания в университете дисциплины «Информатика и информационные технологии» [5].

Был выполнен анализ МООК по сквозным цифровым технологиям на различных отечественных платформах. Выяснилось, что сегодня на некоторых платформах открытого образования стали появляться курсы, посвященные использованию отдельных сквозных цифровых технологий в образовании. Например, на платформе https://stepik.org размещен МООК «Применение VR-технологий в школьном образовании» от Дальневосточного федерального университета (https://stepik.org/course/102254). Также на платформе https://stepik.org размещен МООК «Дополненная реальность в школе: создание AR проекта в EV Toolbox» от компании EligoVision (https://stepik.org/course/116559). МООК, знакомящих будущих учителей, с возможностями применения в образовании различных сквозных цифровых технологий обнаружить не удалось.

Поскольку онлайн-курс «Современные информационные технологии» размещается на портале открытого образования Мининского университета, то для его разработки использованы возможности СДО Moodle, такие как «Лекция», «Страница», «Тест», «Форум». В каждой теме представлен теоретический материал с помощью инструмента Moodle «Лекция», в который встроены короткие видеолекции продолжительностью до 10 минут, текст, изображения, инфографика; задания к лабораторным работам, представленные с помощью инструмента Moodle «Страница», некоторые из которых содержат скринкасты с объяснениями использования тех или иных цифровых инструментов; задания для самостоятельной работы, также представленные с помощью инструмента Moodle «Страница».

В разделе «Сквозные цифровые технологии» представлены темы «Роль сквозных цифровых технологий в построении цифровой экономики России», «Технологии искусственного интеллекта», «Технологии виртуальной и дополненной реальности». Например, лекционный материал темы «Роль сквозных цифровых технологий в построении цифровой экономики России» содержит такие вопросы, как: Национальный проект «Цифровая экономика», Понятие «сквозных» цифровых технологий, Примеры использования СЦТ в разных предметных областях, Возможности использования сквозных цифровых технологий в образовании. Целью лабораторной работы по теме «Роль сквозных цифровых технологий в построении цифровой экономики России» является знакомство с отечественными кейсами применения сквозных цифровых технологий, их анализ. Обучающимся необходимо воспользоваться указанными источниками, выбрать один из предлагаемых отечественных кейсов применения сквозных цифровых технологий, выполнить SWOT-анализ предлагаемого решения. Источники для выбора кейсов: Кейсы цифровой трансформации регионов (https://clck.ru/fqyfa), ICT.Moscow, раздел «Базы знаний» (https://ict.moscow). В рамках самостоятельной работы по теме обучающимся предлагается проанализировать основные перспективные технологии, рекомендуемые для интеграции в деятельность образовательных организаций, выбрать одну из технологий, познакомиться с ней подробнее, найти примеры использования в образовании. Технологию предлагается представить с помощью ментальной карты, отразив ее сущность, преимущества, риски применения, привести примеры использования.

В теме «Технологии искусственного интеллекта» самостоятельная работа заключается в подборе примеров отечественных проектов по применению искусственного интеллекта и описании социально-значимых проблем, которые можно было бы решить с помощью искусственного интеллекта.

Содержание темы «Технологии виртуальной и дополненной реальности» направлено на то, чтобы убедить будущих учителей, что VR/AR-технологии – ключ к принципиально новому уровню взаимодействия человека с цифровым миром, который играет все большую роль в глобальной экономике, политике, социальных отношениях.

Рассмотрим еще один массовый открытый онлайн-курс, разработанный в Мининском университете, предназначенный для освоения технологий виртуальной и дополненной реальности «VR/AR-разработка». Курс разработан в соответствии с договором с АНО ВО «Университет Иннополис» на актуализацию образовательных программ с целью формирования профессиональных компетенций по применению сквозных цифровых технологий, востребованных в сфере образования и размещается на платформе Иннополиса.

Новое поколение требует нового подхода в обучении. VR/AR – именно та форма обучения, которая заинтересует обучающихся. Известно, что студенты запоминают 10% прочитанного, 20% услышанного и 90% информации из ситуаций, имитирующих реальный опыт. Этим обоснована востребованность и необходимость внедрения в образовательный процесс технологий виртуальной и дополненной реальности. И будущие учителя должны обязательно овладеть этими технологиями. Также следует иметь в виду то, что сегодня технологии виртуальной и дополненной реальности школьники осваивают в детских центрах ИТ-творчества «IT-cube», детских технопарках «Кванториум», других центрах дополнительного образования детей в области ИТ, в рамках профориентационных проб в проекте «Билет в будущее». Оборудование для разработки виртуальной и дополненной реальности получают все школы-участницы проекта «Точки роста». Задачи развития движения WorldSkills в России также предполагают освоение технологий VR/AR. И будущие учителя, прежде всего учителя, информатики должны быть готовы разрабатывать со школьниками приложения виртуальной и дополненной реальности.

Участники курса познакомятся с понятиями виртуальной и дополненной реальностей, узнают, какое оборудование и какое программное обеспечение необходимо для разработки VR/AR приложений. Обсуждаются принципы педагогического дизайна. Участники курса смогут создать свои первые VR/AR приложения и разработать сценарии уроков с их применением. Цель МООК – получение студентами теоретических знаний и практических навыков в области разработки приложений виртуальной и дополненной реальности, выявление образовательных возможностей VR/AR. Курс рассчитан на 7 недель. Недельная учебная нагрузка составляет 10-11 час.

В состав МООК входят видеолекции, опросы по каждой теме. После завершения данного курса студенты смогут: проектировать и создавать приложения виртуальной и дополненной реальности; импортировать 3D-модели в среду разработки VR/AR; разрабатывать приложения виртуальной реальности в среде Varwin; разрабатывать приложения дополненной реальности; разрабатывать педагогические сценарии уроков с использованием разработанных приложений.

При подготовке контента курса отдельное внимание было уделено подбору примеров использования VR/AR технологий на разных уровнях образования и в дополнительном образовании. Для этого в курс включены такие уроки: Разработка детьми виртуальных и дополненных миров в «IT-кубах»; Хакатоны, конкурсы в области AR/VR; Обзор программ дополнительного образования в области AR/VR; Организация профессиональных проб по направлению «Виртуальная и дополненная реальность»; Разработка виртуальной и дополненной реальности в рамках движения WorldSkills.

В публикациях представлены разные модели электронного обучения с применением МООК. Онлайн-курс «Современные информационные технологии» будет осваиваться студентами Мининского университета в смешанном формате. Преподаватель будет выполнять роль тьютора. Студенты будут в МООК изучать лекционный материал, проходить тесты, использовать материалы для самостоятельной работы. Лабораторные работы будут проходить в аудитории с участием преподавателя-тьютора. В дальнейшем МООК «Современные информационные технологии» может быть предложен для прохождения студентами других вузов в формате «Исключительно МООК».

Что касается МООК «VR/AR разработка», то студентами Мининского университета он также будет использоваться в формате смешанного обучения. Студентами других вузов он будет изучаться на платформе АНО ВО «Университет Иннополис» в формате «Исключительно МООК».

Выводы. Непрерывное образование имеет для педагогов особое значение, так как педагогика относится к тем областям, где изменения происходят достаточно динамично. Перспективной формой непрерывного образования сегодня становятся массовые открытые онлайн-курсы. В условиях цифровой трансформации образования наиболее востребованными становятся МООК для освоения перспективных цифровых технологий, прежде всего, сквозных цифровых технологий.

Использование массовых открытых онлайн-курсов в сочетании с аудиторной работой, а также внешняя мотивация студентов на успешное завершение курсов позволяет эффективно использовать их в процессе обучения в вузе. Несомненно, что МООК и дальше будут активно использоваться вузами, т.к. имеют достаточно весомые преимущества перед традиционными методами обучения. Они могут повлиять на стремление обучающихся к постоянному саморазвитию и получению знаний, способствуют воплощению модели «обучение в течение всей жизни».

Литература:

1. Белоглазов, А.А. Использование массовых открытых онлайн-курсов как способ повышения качества преподавания в сфере информационных технологий / А.А. Белоглазов, Л.Б. Белоглазова // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2018. – №2. – С. 206-212
2. Гущина, О.М. Массовые открытые онлайн-курсы в системе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров / О.М. Гущина, О.П. Михеева // Образование и наука. – 2017. – №7. – С. 119-133
3. Кожурина, А.В. Об опыте использования открытых онлайн-курсов в подготовке будущих учителей информатики / А.В. Кожурина // Электронный сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Сургут, Издательство: РИО БУ «Сургутский государственный педагогический университет». – 2021. – С. 52-53
4. Круподерова, Е.П. Представление контента при использовании дистанционных образовательных технологий / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-1. – С. 193-196
5. Круподерова, К.Р. Формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций студентов в рамках модуля «Информационные технологии» / К.Р. Круподерова, О.А. Бочко, А.В. Бардин // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 54-6. – С. 120-127
6. Круподёрова, К.Р. Подготовка будущих учителей к использованию технологий дополненной и виртуальной реальности / К.Р. Круподёрова, Е.А. Гордеева, Д.Ю. Пичужкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-3. – С. 236-238
7. Лебедева, М.Б. Массовые открытые онлайн-курсы как тенденция развития образования / М.Б. Лебедева // Человек и общество. – 2015. – № 1 (42). – С. 105-108
8. Лебедева, Т.Н. Формирование цифровой культуры педагога средствами массовых открытых онлайн-курсов / Т.Н. Лебедева, О.Р. Шефер, С.В. Крайнева, Н.А. Белоусова, Е.Н. Эрентраут, Ю.А. Ахкамова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – №3. – С. 6.
9. Миронов, А.В. Роль МООК в развитии самостоятельной работы студентов / А.В. Миронов // Экология внешней и внутренней среды социальной системы (ЭкоМир-9): материалы конференции. – М.: Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана. – 2019. – С. 223-225
10. Прохорова, М.П. Участие преподавателей вуза в разработке открытых онлайн-курсов / М.П. Прохорова, О.И. Ваганова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – №5 (62). – С.90-103
11. Распоряжение Минпросвещения России от 18.05.2020 № Р-44 «Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_355762 (дата обращения: 04.10.2022).
12. Степанова, Э.В. Искусственный интеллект в высшем образовании / Э.В. Степанова // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития. Материалы международной научно-практической конференции. – Красноярск, 2021. – Издательство Красноярский государственный аграрный университет. – С. 153-155
13. Шаронин, Ю.В. Цифровые технологии в высшем и профессиональном образовании: от личностно ориентированной SMART-дидактики к блокчейну в целевой подготовке специалистов / Ю.В. Шаронин // Соврем. проблемы науки и образования. – 2019. – № 1. – URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=28507 (дата обращения: 04.10.2022).

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Круподёрова Климентина Руслановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студентка Харитонова Валерия Павловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОСВОЕНИЮ ТЕХНОЛОГИЙ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности подготовки будущих учителей к работе в условиях цифровой трансформации, к применению технологий цифрового образования. Рассмотрены возможности дисциплины «Технологии цифрового образования». Дисциплина ведется для всех будущих бакалавров направления подготовки «Педагогические образование» Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина. Будущие учителя знакомятся с возможностями интеграции в учебном процессе современных педагогических и цифровых технологий, получают навыки формирования предметной цифровой образовательной среды. Студенты знакомятся со сферами применения сквозных цифровых технологий. Особое внимание уделяется использованию в образовании технологии искусственного интеллекта, виртуальной и дополненной реальности. Анализируются образовательные ресурсы Интернета, рассматриваются цифровые образовательные платформы. Изучаются цифровые инструменты для организации дистанционного и смешанного обучения, реализации компетентностного подхода, для сетевой проектной деятельности, организации оценивания. На практических занятиях обучающиеся создают каталоги цифровых образовательных ресурсов, подбирают кейсы использования сквозных цифровых технологий. Дальнейшее освоение технологий цифрового образования будущими учителями должно осуществляться в рамках предметно-методических модулей.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, технологии цифрового образования, сквозные цифровые технологии, цифровые образовательные ресурсы, цифровые инструменты.

Annotation. The article discusses the features of preparing future teachers for work in the conditions of digital transformation, for the use of digital education technologies. The possibilities of the discipline "Technologies of digital education" are considered. The discipline is conducted for all future bachelors of the direction of training "Pedagogical education" of the Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University. Future teachers get acquainted with the possibilities of integrating modern pedagogical and digital technologies in the educational process, receive skills in the formation of a subject digital educational environment. Students get acquainted with the areas of application of end-to-end digital technologies. Particular attention is paid to the use of artificial intelligence technology, virtual and augmented reality in education. The educational resources of the Internet are analyzed, digital educational platforms are considered. Digital tools are being studied for organizing distance and blended learning, implementing a competency-based approach, for network project activities, and organizing assessment. In practical classes, students create catalogs of digital educational resources, select cases of using end-to-end digital technologies. Further development of digital education technologies by future teachers should be carried out within the framework of subject-methodological modules.

Key words: digital transformation of education, digital education technologies, end-to-end digital technologies, digital educational resources, digital tools.

Введение. Сегодня перед педагогическим образованием стоят задачи опережающей подготовки будущих учителей к работе в условиях цифровой трансформации; включения в образовательные программы цифрового контента, сквозных цифровых технологий. Цифровой трансформации педагогического образования посвящена статья [1]. Автор подчеркивает, что сегодня педагог все время находится в догоняющий позиции, а надо, чтобы вступал в научные и методические коллаборации с коллегами по всему миру; выступал в роли агрегатора, собирающего и выбирающего лучшие ресурсы для своих учеников. С 2022 г. во всех педагогических вузах России введено «Ядро высшего педагогического образования». Один из модулей Ядра – «коммуникативно-цифровой». Для подготовки будущих учителей к цифровой трансформации образования служит дисциплина, входящая в данный модуль, – «Технологии цифрового образования». Задачами дисциплины являются: формирование представлений о дидактических возможностях и особенностях использования цифровых технологий в образовании; приобретение обучающимися навыков интеграции в учебном процессе современных педагогических и цифровых технологий, навыков формирования предметной цифровой образовательной среды с целью достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения на основе современных цифровых инструментов, в т.ч. технологий искусственного интеллекта, виртуальной и дополненной реальности; формирование представлений о проектировании цифровых образовательных ресурсов.

Цель статьи – продемонстрировать возможности дисциплины «Технологии цифрового образования» для освоения будущими учителями различных цифророжденных педагогических технологий и подготовки обучающихся к применению различных перспективных цифровых технологий в рамках предметных цифровых образовательных сред.

В 2022 г. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина согласно договору с АНО ВО «Университет Иннополис» актуализирует несколько образовательных программ с целью формирования профессиональных компетенций по применению сквозных цифровых технологий, востребованных в сфере образования. Актуализация дисциплины «Технологии цифрового образования» включает подготовку обучающихся к применению таких сквозных цифровых технологий, как новые коммуникационные интернет-технологии, технологии искусственного интеллекта, технологии виртуальной и дополненной реальности.

Изложение основного материала статьи. Первый раздел дисциплины «Технологии цифрового образования» называется «Место и роль цифровых технологий в профессиональной деятельности педагога». Здесь рассматриваются понятия цифровой трансформации образования, цифровой образовательной среды, цифровой грамотности педагогов и обучающихся. В разработанном учебном пособии, в электронно-методическом комплексе в среде дистанционного обучения университета выполнен анализ педагогических технологий в системе цифровой образовательной среды. Среди педагогических технологий исследователи выделяют: доцифровые педагогические технологии (например, проектный метод, технология «кейс-стади» и др.), которые предполагают использование цифровых инструментов как вспомогательного педагогического средства и цифророжденные педагогические технологии, своим возникновением обязанные процессу цифровизации («перевернутое» обучение, мобильные технологии, дистанционное обучение и т.д.).

Обучающиеся знакомятся с возможностями синхронного и асинхронного дистанционного обучения, различными моделями смешанного обучения.

Сегодня многие современные технологии (сквозные цифровые технологии) обладают дидактическим потенциалом и поэтому могут быть использованы в образовательном процессе с целью повышения его педагогической результативности и социально-экономической эффективности. «Сквозными» технологии называются, потому что находят отражение в любой индустрии, в любой области деятельности, в т.ч. в образовании. В Распоряжении Минпросвещения России [10] представлены варианты использования в образовании таких сквозных цифровых технологий, как блокчейн, искусственный интеллект, большие данные, технологии виртуальной и дополненной реальности. Особое внимание в дисциплине «Технологии цифрового образования» уделяется использованию в образовании технологии искусственного интеллекта [11], виртуальной и дополненной реальности [8].

По теме «Место и роль цифровых технологий в профессиональной деятельности педагога» обучающимся предлагается построить ментальную карту «Цифророжденные педагогические технологии» с помощью одного из online сервисов построения карт памяти.

Во втором разделе «Аппаратное и программное обеспечение для организации учебного процесса» рассмотрены различные цифровые инструменты для использования на уроках и во внеурочной деятельности. Отдельное внимание уделено искусственному интеллекту, приложениям виртуальной и дополненной реальности в образовании. На одном из практических занятий обучающиеся создают совместный каталог примеров кейсов применения технологии виртуальной и дополненной реальности в образовательном процессе школы. Для этого они анализируют кейсы на сайтах разработчиков и баз кейсов, таких как «ICT.Moscow. База знаний VR/AR», «VR-проекты Varwin», «Решения компании Modum Lab», «Проекты компании AR Prodaction» и др. Пример каталога, подготовленного с помощью совместной Яндекс презентации: https://clck.ru/32WXpz. Представлены примеры VR-приложений для дисциплин естественно-научного цикла (физики, химии, географии), гуманитарного цикла (истории, литературы, английского языка), математики и ОБЖ.

Лабораторные занятия по освоению технологий AR/VR студентами Мининского университета проходят в лаборатории виртуальной и дополненной реальности межфакультетского технопарка универсальных педагогических компетенций. Обучающиеся знакомятся с примерами образовательных VR-приложений отечественных разработчиков.

В шлемах виртуальной реальности будущие учителя осваивают образовательный VR-контент по своему профилю. Например, студенты направления подготовки «Информатика и Технология» собирают системный блок и материнскую плату в приложении «PC Virtual LAB», выполняют различные задания по «приготовлению блюд» в виртуальной кухне Cooking Simulator VR. Также обучающиеся совместно собирают примеры кейсов применения технологии искусственного интеллекта в образовательном процессе школы.

Третий раздел дисциплины «Сетевые технологии в образовательном процессе» посвящен дидактическим возможностям Интернет-сервисов. Рассматриваются инструменты для создания контента, инструменты для совместной деятельности обучающихся, возможности сервисов Веб 2.0 в образовании. Обсуждаются возможности новых коммуникационных Интернет-технологий в образовании. Анализируются образовательные ресурсы Интернета, рассматриваются цифровые образовательные платформы, платформы для создания МООК. Отдельное внимание уделяется цифровым инструментам для организации дистанционного [4] и смешанного обучения [5], реализации компетентностного подхода [6, 12], для сетевой проектной деятельности [3], для организации оценивания [7].

Лабораторные работы студенты выполняют на университетском вики-сайте [2]. На своей визитке они размещают ссылки на выполненные задания. В первой лабораторной работе студенты подбирают цифровые ресурсы и online-сервисы для предметной цифровой образовательной среды: цифровые образовательные платформы, системы управления обучением, электронные формы учебников, инструменты для создания и публикации контента, инструменты для коммуникации и обратной связи, инструменты для сотрудничества, инструменты планирования учебной деятельности, образовательные сайты и порталы и т.п. Необходимо выполнить классификацию ресурсов, представить аннотации.

Во второй лабораторной работе студенты сначала создают интерактивный рабочий лист (ИРЛ) при помощи Google-рисунков, Google или Яндекс-документов, Google или Яндекс-таблиц. Затем ИРЛ создается при помощи Google или Яндекс-формы, обязательно включая образовательное видео и вопросы к нему. Третий ИРЛ обучающиеся создают при помощи сервиса https://app.wizer.me. Необходимо предусмотреть использование тестовых вопросов и заданий 2-3 видов. Также студенты анализируют учебные и внеучебные проекты. Результаты анализа размещают на совместной online доске. Пример доски, созданной обучающимися направления подготовки «Информатика и Технология»: https://clck.ru/32eY6t. Использован сервис https://miro.com. Студенты выделяли три наиболее ярких момента проекта, формулировали два вопроса разработчикам, высказывали одно предложение.

В четвертом разделе «Проектирование цифрового образовательного ресурса» рассмотрены варианты разработки ЦОР для организации дистанционного и смешанного обучения, в т.ч. с использованием возможностей СДО Moodle. Обсуждаются вопросы проектирования, анализа и экспертизы ЦОР. Научиться анализировать цифровые образовательные ресурсы, средства и сервисы, оценивать их педагогический потенциал – одна из составляющих профессиональной компетентности современного учителя.

В данном разделе студенты выполняют проектное задание: создают 2-3 цифровых образовательных ресурсов с использованием Интернет-сервисов для своей предметной области. Это могут быть online тесты и анкеты, кластеры, ментальные карты, ленты времени, инфографика, инструкции на online досках и т.п. Также они готовят педагогический сценарий урока с использованием технологий искусственного интеллекта, VR/AR-приложений.

Выводы. В глоссарии, представленном на сайте межвузовского исследовательского центра «Новая дидактика» (https://didactica.yspu.org) указано, что цифровая образовательная среда представляет собой комплекс условий и возможностей для обучения, развития, социализации, воспитания человека. То, в какой степени будет востребован и использован педагогический потенциал этой среды, зависит от собственной субъектной активности и учебной самостоятельности обучающегося. К использованию этого педагогического потенциала будущие бакалавры педагогического образования готовятся в дисциплине «Технологии цифрового образования». Рассмотрено содержание дисциплины, ее возможности в освоении обучающимися как цифророжденных педагогических технологий, так и сквозных цифровых технологий. Дальнейшее освоение технологий цифрового образования будущими учителями должно осуществляться в рамках предметно-методических модулей.

Литература:

1. Казакова, Е.И. Цифровая трансформация педагогического образования / Е.И. Казакова // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – №1 (112). – С. 8-14

2. Круподерова, Е.П. Освоение учителями информатики технологии вики / Е.П. Круподерова, В.П. Короповская // Информатика и образование. – 2008. – № 10. – С. 50-52

3. Круподерова, Е.П. Организация проектной деятельности с помощью современных сетевых технологий / Е.П. Круподерова // Информатика и образование. – 2012. – № 1 (230). – С. 50-52
4. Круподерова, Е.П. Представление контента при использовании дистанционных образовательных технологий / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. — № 71-1. – С. 193-196
5. Круподерова, Е.П. ИКТ-инструменты для реализации смешанного обучения в условиях предметной цифровой среды / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова, Н.С. Кадиленко // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №64-1. – С. 179-182
6. Круподерова, К.Р. Использование сетевой проектной деятельности для реализации компетентностного подхода в обучении / К.Р. Круподерова, А.С. Румянцева // В мире научных открытий. – 2015. – № 7.1 (67). – С. 351-359
7. Круподерова, К.Р. Критериальный подход к оцениванию результатов проектной деятельности студентов / К.Р. Круподерова // В сборнике: Информационные технологии в организации единого образовательного пространства. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции кафедры прикладной информатики и информационных технологий в образовании. – Нижний Новгород: НГПУ, 2015. – С. 107-110
8. Круподёрова, К.Р. Подготовка будущих учителей к использованию технологий дополненной и виртуальной реальности / К.Р. Круподёрова, Е.А. Гордеева, Д.Ю. Пичужкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-3. – С. 236-238
9. Поначугин, А.В. Цифровые образовательные ресурсы вуза: проектирование, анализ и экспертиза / А.В. Поначугин, Ю.Н. Лапыгин // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т.7. – № 2 (27). – С. 5.
10. Распоряжение Минпросвещения России от 18.05.2020 № Р-44 «Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_355762 (дата обращения: 09.11.2022).
11. Степанова, Э.В. Искусственный интеллект в высшем образовании / Э.В. Степанова // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития. Материалы международной научно-практической конференции. – Красноярск, 2021. – Издательство Красноярский государственный аграрный университет. – С. 153-155
12. Samerkhanova, E.K. Implementation of the competence approach with the help of network project activities / E.K. Samerkhanova, E.P. Krupoderova, K.R. Krupoderova, L.N. Bakhtiyarova, A.V. Ponachugin, T.I. Kanyanina // Opcion. – 2019. – T. 35. – № Special Issue 19. – С. 565-590

Педагогика

УДК 372.8

студентка биолого-химического факультета Крутелёва Анна Сергеевна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук, доцент Хотулёва Ольга Викторовна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук, доцент Ющенко Юлия Алексеевна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ В ШКОЛЕ

Аннотация. В современных условиях в сфере образования необходимо особое внимание уделять практическим методам подготовки к будущей профессии. В развитии необходимых навыков школьников рекомендуют применять цифровые ресурсы. С этой целью школе создаётся цифровая образовательная среда. ЦОС направлена на объединение всех участников учебного процесса посредством информационных систем. В статье авторы приводят, исходя из собственного опыта работы, наиболее хорошо зарекомендовавшие себя цифровые ресурсы. В качестве примера приводятся такие ресурсы как: «Банк заданий по функциональной грамотности», Платформа Microsoft Teams, Онлайн-доски. Авторы дают характеристику и знакомят с особенностями использования рекомендованных цифровых ресурсов. Так, предоставляемый Институтом стратегии развития образования «Банк заданий по функциональной грамотности» предлагает учащимся шесть направлений со всеми видами заданий, которые постоянно обновляются. Платформа Microsoft Teams представляет возможность – работать в онлайн-формате в виде видеоконференций. Онлайн-доски представлены следующие: MIRO, Conceptboard, Padlet. В выводах указывается, что для подготовки обучающихся к предстоящим решениям проблемных ситуаций, возникающих как в процессе решения заданий проверочных работ, так и в жизни в целом, целесообразно использовать проанализированные цифровые ресурсы.

Ключевые слова: цифровые ресурсы, функциональная грамотность, практические методам подготовки.

Annotation. In modern conditions in the field of education, special attention should be paid to practical methods of preparation for the future profession. It is recommended to use digital resources in developing the necessary skills of schoolchildren. For this purpose, a digital educational environment is being created for the school. The DSP is aimed at uniting all participants in the educational process through information systems. In the article, the authors cite, based on their own work experience, the most well-proven digital resources. As an example, such resources as: "Functional Literacy Task Bank", Microsoft Teams Platform, Online whiteboards are given. The authors describe and introduce the features of using the recommended digital resources. Thus, the Bank of Tasks on Functional Literacy provided by the Institute of Educational Development Strategy offers students six directions with all types of tasks that are constantly updated. The Microsoft Teams platform provides an opportunity to work in an online format in the form of video conferences. Online boards are presented as follows: MIRO, Conceptboard, Padlet. The conclusions indicate that it is advisable to use the analyzed digital resources to prepare students for the upcoming solutions to problematic situations that arise both in the process of solving tasks of verification works and in life in general.

Key words: digital resources, functional literacy, practical training methods.

Введение. В настоящее время к современному образованию предъявляются требования по формированию гармонично развитой, социально активной, творческой, конкурентоспособной личности, от которой требуется не только много знать, но и использовать знания как жизненный инструмент; не только выполнять команды, но и генерировать новые идеи, принимать нестандартные решения, уметь критически мыслить, владеть коммуникативными способностями, использовать свой потенциал для самореализации, соответственно относится к жизни, уверенно отвечать на вызов нового тысячелетия [3].

Однако, в сфере образования существует довольно значимая проблема, которая состоит в том, что обучающиеся не умеют применять свои знания в сложившихся жизненных ситуациях. Такое умение важно в условиях современности, так как мир стремительно модернизируется, появляются новые технологии. Важно уделять внимание практическим методам подготовки к будущей профессии. В развитии необходимых навыков школьников рекомендуют применять цифровые ресурсы.

Одна из основных причин неумения применять знания на практике – нежелание самого ученика учиться, углублять уже имеющиеся знания и действовать согласно им. Большую роль здесь будут играть педагог и родители, которые должны правильно мотивировать ребёнка на продуктивную учебную деятельность, а также указывать на то, где могут пригодиться полученные знания, умения и навыки. Именно от целенаправленного побуждения к действию со стороны зависит 50% успеха всего дела. Остальное зависит от самого объекта, на которого направлено такое влияние, только он решает прислушаться ему к остальным, или игнорировать. Если процесс мотивирования ученика прошел качественно, то положительный результат обучения будет очевидным. Поэтому, важно уметь правильно оказывать влияние на человека, в частности на обучающегося, поскольку от этого будет зависеть дальнейший ход развития событий.

Для того чтобы повысить мотивацию обучающихся – следует использовать при подготовке различные цифровые ресурсы. Для этого в каждой школе создаётся цифровая образовательная среда (ЦОС), направленная на объединение всех участников учебного процесса посредством информационных систем. Главной задачей Национального проекта Образование является создание современного электронного образовательного контента, отвечающего всем требованиям безопасности. Направлен на:

1. Развитие проектно-исследовательской деятельности.
2. Повышение интереса и мотивации к учебным предметам.
3. Улучшение успеваемости и результатов обучения.
4. Формирование профессиональных навыков, самооценки.
5. Самоопределение.

Изложение основного материала статьи. Современные проблемы требуют своих решений с применением знаний из различных областей: естественных и точных наук. Данные типологии прочно взаимосвязаны друг с другом и по отдельности редко функционируют, так как любое явление можно объяснить, как с точки зрения гуманитарных сведений, так и подкрепить их математическими вычислениями для полноты доказательств рассуждений. При использовании информационных компьютерных технологий в учебном процессе открываются широкие возможности, позволяющие развить познавательный интерес к предмету, сформировать информационно-коммуникационную компетентность обучающихся через интеграцию цифровых технологий в образовательный процесс [2].

Информатизация и цифровизация обучения являются основными векторами развития российского образования. Информатизация образования представляет собой комплекс мер по преобразованию педагогических процессов на основе внедрения в практику информационных средств обучения и технологий. Информатизация и цифровизация в педагогике представляют из себя не просто использование компьютерной и другой цифровой техники, а новый подход к организации процессов обучения и воспитания [1].

Далее более подробно рассмотрим естественнонаучное направление, так как на основе знаний в данной области строится мировоззрение обучающегося, его способность и готовность исследовать окружающий мир, а также отстаивать свою позицию.

В области исследования и оценки образовательных достижений обучающихся работает мониторинг по функциональной грамотности, который отвечает следующим требованиям: «Обладают ли учащиеся, получившие обязательное общее образование, знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в современном обществе, т.е. для решения широкого диапазона задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений?». Задания выполняются по нескольким основным составляющим:

1. Математическая грамотность.
2. Читательская грамотность.
3. Естественнонаучная грамотность.
4. Финансовая грамотность.
5. Глобальные компетенции.
6. Креативное мышление.

Каждое из направлений ставит и выполняет определённые задачи:

- Познакомить учащихся с возможными ситуациями, с которыми можно столкнуться в обычной жизни.
- Определить уровень грамотности подростков в решении поставленных проблем.
- Научить внимательно читать формулировку задания и правильно отвечать на поставленные вопросы.
- Научить чётко и доказательно отвечать на требуемые вопросы.
- Развить творческое нестандартное (креативное) мышление.

Рассматривая и анализируя данные, приведённые на официальном сайте ФИОКО (Федерального института оценки качества образования) можно сделать вывод о том, что по сравнению с другими видами грамотности естественнонаучная набирает меньшее количество баллов, а значит, школьники не умеют применять свои знания и умения в решении поставленных задач. Гуманитарные науки требуют рассудительности, внимательности, вчитывания, доказательности и понимания того, где тебе могут пригодиться твои навыки. За отсутствием этого выполнить качественно задания будет затруднительно.

Для подготовки обучающихся учителю следует обратиться к цифровым ресурсам, которых на данный момент уже большое количество и эту подготовку нужно начинать с начальной школы. В помощь педагогу можно предложить несколько платформ, которые пользуются огромным спросом и зарекомендовали себя удобными и простыми в использовании. Стоит отметить, что данные ресурсы получили большую популярность во время дистанционного обучения.

Рассмотрим первый цифровой ресурс, предоставляемый Институтом стратегии развития образования «Банк заданий по функциональной грамотности». Он предлагает учащимся все шесть направлений со всеми видами заданий, которые постоянно обновляются. Сайт удобен в использовании и не требует длительного поиска искомых видов заданий. При нажатии на вкладку «естественнонаучная грамотность» в последующем можно увидеть ссылки на документы в PDF-формате, что удобно для распечатывания, скачивания или обычного просмотра. Критерии оценивания идут отдельным столбцом к каждому виду заданий. От ученика требуется как выбрать правильные варианты ответов (тестовый формат), так и самому написать своё мнение в графе. Проблемные ситуации распределены по следующим контекстам:

- Здоровье.
- Окружающая среда.
- Природные ресурсы.

- Связь науки и технологий.
- Опасности и риски.

На основе представленных тематик можно сделать вывод о том, что естественнонаучная грамотность занимается исключительно подготовкой ребёнка к будущей жизни, сталкивая его с разными ситуациями, требующими правильного решения. В отличии от обычной урочной деятельности задания не имеют формулировки, отвечающей каким-то абстрактным условиям, а наоборот, максимально приближены к повседневности. Институт стратегии развития образования РАО определяет в условиях контекста ответ на главный вопрос: «Зачем может понадобиться то или иное естественнонаучное знание». В свою очередь не все задачи из учебника не практико-ориентированы, а значит ученику не так интересно их решать.

Платформа Microsoft Teams выступает под слоганом: «Широкие возможности для командной работы». В этом отражается её суть – работа в онлайн-формате в виде видеоконференций. Платформа удобна для использования на дистанционном обучении, для проведения внеурочных занятий из дома. Предоставлены следующие возможности:

- Общение в групповых/личных чатах, обмен документами (по типу современных мессенджеров, что популярно среди школьников).
- Осуществление звонков как внутри приложения, так и по номерам телефонов (за определённую плату).
- Участие в видеоконференциях как один на один, так и до десяти тысяч участников. Предусмотрены дополнительные функции в виде демонстрации экрана, рисования, предоставления общего доступа и т.д.
- Важный параметр-совместная работа. MS Teams работает совместно с Office, что позволяет участникам конференции осуществлять деятельность в презентациях PowerPoint, текстовом редакторе Word, конструкторе таблиц Excel и прочих.

Этапы регистрации в приложении подробно описаны на официальном сайте.

Учитель, применяя данную платформу может организовать плодотворную командную работу для решения практико-ориентированных задач с использованием всевозможных дополнительных приложений. Все обучающиеся будут задействованы в учебной деятельности, так как осуществляется полный контроль за участниками конференции.

Онлайн-доски – удобный инструмент для взаимодействия учителя с учениками. Среди множества можно выделить следующие:

1. MIRO – выделяется не только за счёт качественного рисования, но и благодаря наличию в ней шаблонов блок-схем. Они позволяют ученикам организовывать планирование, создавать интеллект-карты. Кроме этого подходит для групповой работы, учитель может организовывать мозговой штурм, решение проблемных задач в команде. Школьники легко освоятся в данном приложении, оно довольно просто устроено и удобно в использовании. Есть функции создания заметок, комментариев, записи своих идей, ведение так называемого дневника и т.д. Свои работы можно сохранить в различных форматах и на разные платформы для хранения информации.
2. Conceptboard –платформа для проведения онлайн – конференций. На данной доске, как и на всех, можно писать, рисовать, вставлять различные фигуры, но главная возможность-проводить всё в форме визуального сотрудничества. Платная подписка позволяет участникам конференции перетаскивать объекты, находящиеся на доске. Бесплатная версия этого не подразумевает, т.е. можно только наблюдать за организатором. Однако, это не портит впечатления о ресурсе, так как он по-своему индивидуален и удобен.
3. Онлайн-доска Padlet. Подойдёт для осуществления проектной деятельности, решения поставленных проблем и задач в условиях настоящего времени. На выбор представлены разновидности шаблонов записок, списков, хронологий, холстов, сеток. Ответ или суждение ученика на задачу автоматически появляется на общем холсте, где либо все могут увидеть мнение ребёнка, либо только учитель (в зависимости от настроек просмотра записей участников). Доска яркая, интересна при рассматривании и работе, позволяет применить свои дизайнерские и креативные способности, выбрав фоновые цвета, шрифты, виды личных записей. Учитель может комментировать работу каждого ученика, оценить её, исправить, проследить за выполнением и общей работой любого участника.

Не мало важно умение обучающегося правильно читать. Правильно не только с точки зрения грамматических и лексических норм, но и осмысления прочитанного, определения сути текста и выделения из него необходимой информации. Большинство заданий по естественнонаучной грамотности школьники не могут решить в силу того, что не вчитываются и не пытаются понять, что от них требуется и где это искать. Отсутствуют навыки анализа, синтеза, преобладает слабая внимательность и сосредоточенность на задании. Для тренировки данных умений создан следующий цифровой ресурс под названием PIRLS. Направлен на развитие читательской грамотности, которая очень важна и для естественнонаучного направления. На официальном сайте представлены варианты текстов с заданий к ним. В организации просто и понятно устроен.

Мониторинговое исследование TIMSS позволяет проанализировать математическую и естественнонаучную грамотность учеников четвёртых и восьмых классов. Представляет собой тестовые задания с выбором вариантов ответа, либо самостоятельным ответом. Работа проводится раз в четыре года, чтобы узнать уровень подготовки каждого по математике и гуманитарным наукам. Задания практико-ориентированы, практически каждое сопровождается иллюстрацией для полной картинки исследуемого, требуют внимательности, понимания формулировки и требуемых результатов.

Для осуществления продуктивной работы с представленными цифровыми ресурсами в условиях школьного кабинета требуются следующие средства цифровизации:

1. Интерактивная доска.
2. Проектор.
3. Персональный компьютер или ноутбук. По возможности по ноутбуку на парту.
4. Принтер.
5. Документ-камера.

Если работа происходит в дистанционных условиях, то достаточно наличия компьютера с устойчивым Интернет-соединением, чтобы не происходило разрыва подключения и как следствие остановки учебной деятельности.

Выводы. Таким образом развитие у ребёнка естественнонаучного мировоззрения предельно важно для формирования целостной личности, обладающей необходимыми качествами, полезными для жизни в современном мире. Посредством анализа результатов мониторинговых работ обучающихся разных школ было выяснено, что естественнонаучная грамотность в отличии от других видов исследований отстаёт по качеству. Поэтому, опираясь на интересы современных школьников, были проанализированы и рекомендованы цифровые ресурсы и платформы, позволяющие качественно подготовить детей к предстоящим решениям проблемных ситуаций, возникающих как в процессе решения заданий проверочных работ, так и в жизни в целом.

Литература:

1. Ильин, И.И. Использование современных цифровых технологий в преподавании биологии / И.И Ильин, Ю.А. Ющенко // Студенческая наука Подмосковью: Сборник материалов Международной научной конференции молодых ученых. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2022. – С. 269-274
2. Недосекина, И.И. Из опыта использования ряда информационных технологий при дистанционном обучении биологии / О.В. Хотулёва, Ю.А. Ющенко // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2022. – № 76-2. – С. 215-218
3. Хотулёва, О.В. Методы и технологии формирования специальных компетенций на уроках биологии / О.В. Хотулёва, Г.В. Егорова // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2018. – № 61-2. – С. 224-227

Педагогика

УДК 377.6

кандидат педагогических наук, доцент Крылова Татьяна Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Казначеева Светлана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат экономических наук, доцент Климова Елена Зуферовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДОВ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье авторами охарактеризована необходимость ориентации педагогов на новые требования, внедрение инноваций в образовательную деятельность, повышение активности в организации взаимодействия образовательных учреждений, социальных партнеров, семьи. В результате исследования были выявлены основные компоненты модели управления педагогическим персоналом, к которым относятся организационно-содержательный, технологический и профессионально-кадровый компоненты. Рассмотрена сущность и классификация методов управления педагогическими кадрами. В рамках научного исследования были изучены методы управления педагогическими кадрами одного из нижегородских дошкольных учреждений. Выявлены особенности и основные проблемы их применения. Разработаны основные рекомендации по совершенствованию экономических и социально-психологических методов управления персоналом дошкольного учреждения.

Ключевые слова: система управления персоналом, методы управления педагогическими кадрами, дошкольное учреждение.

Annotation. In the article, the authors describe the need for teachers to focus on new requirements, the introduction of innovations in educational activities, increased activity in the organization of interaction between educational institutions, social partners, and families. As a result of the research, the main components of the pedagogical personnel management model were identified, which include organizational and content, technological and professional personnel components. The essence and classification of methods of management of pedagogical personnel are considered. As part of the scientific research, the methods of managing the teaching staff of one of the Nizhny Novgorod preschool institutions were studied. The features and main problems of their application are revealed. The main recommendations for improving the economic and socio-psychological methods of personnel management of preschool institutions have been developed.

Key words: personnel management system, methods of pedagogical personnel management, preschool institution.

Введение. Решение задач по обеспечению конкурентоспособной системы образования требует наличия в ней кадров с новыми компетенциями и с высокой мотивацией. Это объясняет принятие кардинальных решений по формированию базовых профессиональных компетенций педагогов, по привлечению талантливых и успешных людей в сферу образования. На фоне ключевых изменений в российском образовании существует необходимость ориентации педагогов на новые требования, внедрение инноваций в образовательную деятельность, повышение активности в организации взаимодействия образовательных учреждений, социальных партнеров, семьи.

Изучением методов управления педагогическими кадрами в образовательных учреждениях занимались Мальцева Т.И., Сапунова В.М., Кузива А.П., Кучина О.В. и другие.

Отличительной особенностью педагогических кадров является то, что они в первую очередь занимаются интеллектуальной деятельностью. Главной целью их работы выступает не получение прибыли, а передача знаний молодому поколению. В связи с этим применение стандартных методов управления не принесет необходимый результат, и даже может снизить интерес педагогических работников к работе, поэтому при выборе методов управления руководителям образовательных учреждений следует учитывать разноплановость их работы [1].

Мальцева Т.И. выделяет 3 основных компонента управления педагогическими кадрами (рис. 1).

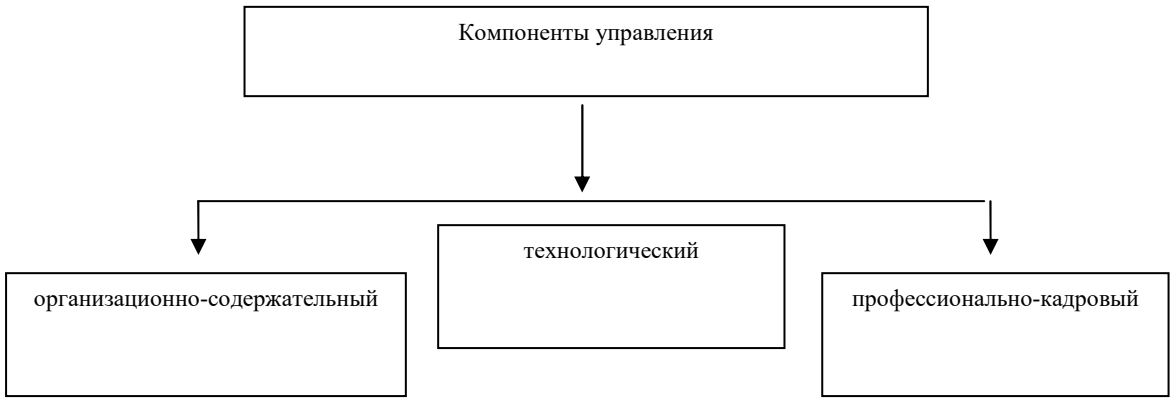


Рисунок 1. Модель управления педагогическим персоналом [5]

Организационно-содержательный компонент включает в себя цели деятельности, критерии ее эффективности, а также объекты управления. Технологический компонент содержит педагогические условия управления персоналом образовательного учреждения, стиль управления, а также система работы с персоналом в целом. Профессионально-кадровый компонент состоит из управленческого состава образовательного учреждения, условий повышения квалификации педагогических и управленческих кадров.

Под методами управления понимаются способы осуществления управляющего воздействия и реализации целей управления. Методы управления педагогическими кадрами делятся на организационно-распорядительные, организационно-педагогические, экономические, социально-психологические (таблица 1) [3].

Таблица 1

Методы управления педагогическими кадрами

Методы	Характеристика
организационно-распорядительные	нормативно-правовые акты (устав образовательного учреждения, положения, приказы, докладные и служебные записки)
организационно-педагогические	словесные, наглядно-демонстрационные, практические
экономические	заработная плата, использование премиальных фондов
социально-психологические	умение убеждать подчиненных в необходимости принятых решений

Главной задачей организационно-управленческих методов является разработку и исполнение учебных планов и графика учебного процесса на текущий год. Организационно-педагогические методы используют при изложении организационных требований и закрепления содержания требований. Экономические методы управления зачастую играют важную роль в воздействии на педагогические кадры. Они несут не только материальное удовлетворение, но и моральное. Использование социально-психологических методов способствует созданию благоприятного климата в педагогическом коллективе, а периодическое оповещение о результатах работы стимулирует кадры педагогического коллектива на работу [4].

Грамотное использование методов управления позволяет выстраивать четкую структуру управления образовательным учреждением, определять служебные обязанности педагогических кадров, а также тщательно разрабатывать план работы как на краткосрочный, так и долгосрочный период.

Эффективность управленческого воздействия обусловлена комплексными мерами, сочетающими методы административного, экономического, социально-психологического воздействия [2].

Изложение основного материала статьи. В рамках данного научного исследования был проведен анализ применения методов управления персоналом, которые использует руководство одного из дошкольных учреждений г. Нижнего Новгорода.

Рассмотрим более подробно административные методы, используемые для поддержания трудовой дисциплины. Администрацией детского сада установлены нормы дисциплинарной ответственности за следующие нарушения:

– за отступление своих должных обязанностей (отражается в издании приказов, отдача распоряжений и указаний);

– за нарушение трудовой дисциплины (отражается в проведении бесед с нарушителями, в случае систематического нарушения составляются протоколы, а также лишение стимулирующих выплат вплоть до увольнения).

В данном учреждении документы оформляются вручную, на бумажных носителях. Документация входящая и исходящая заносится в журнал регистрации. Административно-организационные методы управления персоналом влияют на развитие системы ДОУ, создание благоприятных условий для работы воспитателей и младших воспитателей в детском саду.

Следует отметить, что прямые влияния заведующей способствуют укреплению пассивности подчиненных, а иногда и к скрытому неповиновению. А косвенные методы влияния и создания стимулирующих условий, являются самыми эффективными методами управления сотрудниками.

В детском саду утверждены следующая нормативная документация:

- устав МБДОУ Детский сад;
- коллективный договор МБДОУ Детский сад;
- штатное расписание МБДОУ Детский сад;
- положение о премировании МБДОУ Детский сад;
- должностные инструкции работников МБДОУ Детский сад;
- Положение о правилах внутреннего распорядка для воспитанников и их родителей (законных представителей);
- Правила внутреннего трудового распорядка.

Штатное расписание дошкольного учреждения соответствует российскому законодательству. Оплата труда руководителя сотрудникам организации производится согласно штатному расписанию.

Представим в таблице количество распорядительных документов создаваемых руководством детского сада за последние 3 года (таблица 2).

Таблица 2

Количество распорядительных документов

Наименование документов	2020	2021	2022
Приказы по основной деятельности	20	25	24
Приказы по кадрам	15	16	17
Распоряжение за нарушение трудовой дисциплины	3	2	1

В среднем количество распорядительных документов в год составляет 35 документов. Это число не большое, что обусловлено деятельностью рассматриваемого объекта исследования.

Рассматривая экономические методы дошкольного учреждения, следует под данной разновидностью методов понимать методы, основанные на материальной мотивации сотрудников МБДОУ Детский сад.

Заведующая МБДОУ Детский сад со своей стороны за качественную и добросовестную работу – отмечает сотрудников стимулирующими выплатами. Рассмотрим основные мероприятия, за которые воспитателей и музыкального руководителя, руководство МБДОУ Детский сад поощряет (таблица 3).

Таблица 3

Мероприятия, подразумевающие стимулирующие выплаты

Мероприятие	Размер выплат, руб.
Проведение открытого занятия	7000
Подготовка групп к началу учебного года	10000
Оформление территории к летне-оздоровительному периоду	От 5000 до 10000
Участие: – в международных конкурсах («В солнечном царстве, в Космическом государстве», «От весны до зимы», «Чудеса природы», «Декоративно-прикладное творчество», «Подарок для мамы» и др.); – во всероссийских конкурсах («По улицам родного города» и др.); – в областных конкурсах («Зимняя фантазия»и др.); – в районных конкурсах («Поющие капельки»и др.).	 От 5000 до 10000 От 3000 до 6000 От 3000 до 6000 От 2000 до 5000

Из таблицы 3 видно, что размер стимулирующих выплат зависит от уровня конкурса. В среднем стимулирующая выплата составляет 5000-6000 рублей.

В МБДОУ Детский сад работает профсоюзная организация. В коллективном договоре детского сада п. 7.4 прописана материальная помощь оказываемая сотрудникам детского сада.

Из профсоюзного бюджета выделяются средства на проведение культурно-массовой работы среди работников учреждения. Также за счет средств данного бюджета членам Профсоюза осуществляются выплаты:

– на похороны близких родственников (отец, мать, муж, жена, брат, сестра) в размере 2000 рублей;
– пострадавшим от стихийных бедствий, пожара и пр. в размере 2000 рублей.

В МБДОУ Детский сад существуют также и нематериальные методы стимулирования труда:

– благодарственные письма от руководителя МБДОУ Детский сад;
– вывешивание фотографии сотрудника на доску почета детского сада.

Социально-психологические методы МДОУ Детский сад подразделяются на:

1. социальные методы управления, подразумевающие социально-психологические приемы и способы воздействия на процесс формирования и развития коллектива;
2. психологические методы управления, направленные на регулирование взаимоотношений благодаря эффективному подбору, расстановке персонала.

Административным составом учреждения в МДОУ Детский сад организуются корпоративные вечера (Новый год, 8 марта, День воспитателя), годовщины учреждения и другие мероприятия. Это отличный способ сплочения коллектива.

С целью выявления эффективности использования различных методов управления персоналом дошкольного учреждения, был проведен опрос, в котором приняло участие 35 респондентов в возрасте от 30 до 50 лет. Некоторые результаты данного опроса представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты опроса

Вопрос	Варианты ответов	Количество ответивших, чел.
Устраивают ли вас применяемые административные методы управления	А) полностью Б) частично В) нет	14 21 0
Устраивают ли вас социально-психологические методы управления	А) полностью Б) частично В) нет	13 7 15
Устраивают ли вас экономические методы управления	А) полностью Б) частично В) нет	12 15 8

В ходе опроса было установлено, что:

– 60% опрошенных сотрудников частично согласны с тем, что их устраивают административные методы управления в ДОУ;

– с применением социально–психологическх методов согласны не все опрашиваемые сотрудники. Почти 50% (15 человек) не устраивают применяемые методы управления;

– экономические методы управления применяемые руководством детского сада устраивают 34% опрошенных сотрудников. Но также есть сотрудники которые считают, что существующие экономические методы управления не соответствуют объему выполняемой ими работы.

На основе проведенного исследования методов управления персоналом дошкольного учреждения были сделаны выводы о необходимости проведения следующих мероприятий:

1) в рамках совершенствования экономических методов управления персонала:

– внедрение материальных методов управления персоналом (открытие дополнительных услуг по образовательной деятельности детей);

– внедрение нематериальных методов управления персоналом (организация спортивных мероприятий).

2) в рамках социально-психологических методов управления персонала:

– оборудование релакс-комнаты для психологической разгрузки.

Рассмотрим более подробно каждую из предлагаемых рекомендаций.

В рамках совершенствования экономических методов управления персонала предлагается внедрение дополнительных стимулирующих надбавок за реализацию дополнительных услуг по образовательной деятельности детей. В таблице 5 представлены предлагаемые надбавки за проведение новых кружков.

Таблица 5

Надбавки за проведение кружков

Наименование кружка	Количество детей, чел.	Размер надбавки, руб.
«Мир сенсорики»	от4 до 6	4000
«Азбука общения»	от 5 до 10	5000
«Математические ступеньки»	от 4 до 6	4000
«От А до Я»	от 4 до 6	5000
«Музыкальная палитра»	от 8 до 10	4000

Наличие дополнительных образовательных услуг не только поднимет в будущем престиж учреждения, но и послужит дополнительным стимулятором трудовой деятельности воспитателей и отдельных специалистов (музыкальный руководитель и воспитатели.), ведь получив дополнительную нагрузку, они смогут в значительной степени увеличить свой доход.

Второй рекомендацией в рамках совершенствования экономических методов управления нематериального характера, предлагается проведение внутриорганизационных спортивных соревнований «Спортивная спартакиада» (таблица 6).

Таблица 6

Перечень спортивных соревнований в рамках «Спортивная спартакиада»

Мероприятия	Время проведения
Кубок МБДОУ Детский сад по пионерболу	Июнь-Август
Кубок МБДОУ Детский сад по шахматам	Февраль- Апрель
Кубок МБДОУ Детский сад по шашкам	Сентябрь- Ноябрь

Предлагаемые спортивные соревнования можно проводить в тихий час, меняя друг друга во время их проведения.

По окончании спортивных праздников лучшим участникам предлагается вручение дипломов и ценных призов.

Если данные мероприятия вызовут интерес со стороны сотрудников детского сада, то их можно будет перенести на следующий уровень, например привлечь к соревнованиям воспитатителей из соседних детских садов.

Профессия воспитателя достаточно сложная в психологическом плане, поэтому необходимо создавать условия для эмоциональной разгрузки. С целью совершенствования социально-психологических методов управления персонала было предложено создание кабинета релаксации.

Данный кабинет необходим для снятия психологического и эмоционального напряжения воспитателей и младших воспитателей. Это место, где можно расслабиться и отдохнуть, восстановить свою работоспособность.

Оснащение данного кабинета будет осуществляться в рамках договорных отношений с одной из специализирующихся компаний г. Нижнего Новгорода, которая является ведущим производителем оборудования для кабинетов релаксации. Данная компания напрямую сотрудничает с производителями аудио-визуальных и массажных комплексов, релаксационных интерьерных решений и специализированного оборудования. Будет приобретено следующее оборудование:

– кресло «Релакс»;
– сенсорный уголок с двумя колоннами и подсветкой;
– диски CD для релаксации;

Комната релаксации позволит снизить уровень конфликтности среди персонала, а также повысить трудоспособность коллектива.

Выводы. Эффективное применение методов управления педагогическими кадрами дошкольного учреждения позволяет выстраивать четкую структуру управления образовательным учреждением, определять служебные обязанности педагогических кадров, а также тщательно разрабатывать план работы как на краткосрочный, так и долгосрочный период.

С целью совершенствования методов управления педагогическими кадрами МБДОУ Детский сад были разработаны следующие рекомендации:

1) в рамках экономических методов управления персонала:

– внедрение материальных методов управления персоналом (открытие дополнительных услуг по образовательной деятельности детей);
– внедрение нематериальных методов управления персоналом (организация спортивных мероприятий).

2) в рамках социально-психологических методов управления персонала:

– оборудование релакс-комнаты для психологической разгрузки.

Таким образом, практическая значимость разработанных рекомендаций по совершенствованию методов управления педагогическими кадрами рассматриваемого дошкольной организации определяется оригинальными и применимыми мероприятиями не только в рамках МБДОУ Детский сад, но и в других дошкольных учреждениях региона.

Литература:

1. Бахмурова, А.В. Специфика системы управления персоналом образовательной организации на современном этапе / А.В. Бахмурова, О.В. Кучина // Проблемы современной науки и образования. – 2019. – №5 (138). – С. 39-41
2. Бичева, И.Б. Формирование эстетической направленности педагога дошкольного образования / И.Б. Бичева, С.Н. Казначеева // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 3. – С. 5.
3. Крылова, Т.В. Управление развитием педагогического кадрового потенциала / Т.В. Крылова, С.Н. Казначеева, А.В. Лелекова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-2. – С. 132-134
4. Малыгин, Д.В. Трансформация педагогических условий в факторы развития инициативы в трудовом коллективе / Д.В. Малыгин // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 1. – С. 8.
5. Мальцева, Т.И. Система управления персоналом образовательного учреждения / Т.И. Мальцева // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 43-44

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Кубеков Энвер Аджимуратович
Карачаево-Черкесский государственный книверситет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БАЗОВОЙ ПОДГОТОВКИ БОКСЕРА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Аннотация. Настоящая работа раскрывает важные аспекты базовой подготовки боксера, который начинает с высоких результатов, для чего была отобрана выборка из 12 школьников-боксеров категории 13-14 лет. Используя для этого исследования, наблюдение, интервью, анкетирование, тест на коммуникабельность среди прочего, демонстрируя необходимость развития психологических навыков, гарантирующих эмоциональный контроль на тренировках и соревнованиях, что является важным элементом в рамках психологической подготовки указанных школьников, которые начать заниматься этим видом спорта.

Ключевые слова: базовая подготовка боксерской школы, психологические навыки, эмоциональный контроль.

Annotation. This work reveals important aspects of the basic training of a boxer who starts with high results, for which a sample of 12 schoolchildren-boxers of the 13-14 years category was selected. Using for this research, observation, interviews, questionnaires, a test of sociability, among other things, demonstrating the need to develop psychological skills that guarantee emotional control during training and competitions, which is an important element in the psychological preparation of these schoolchildren who start to engage in this sport.

Key words: basic training of boxing school, psychological skills, emotional control.

Введение. Бокс, как и другие виды спорта, является прекрасным средством содействия развитию социального воспитания. Среди важнейших задач в развитии социального воспитания через занятия этим видом спорта необходимо указать вклад в органическое и функциональное развитие человека, направленное на укрепление здоровья, овладение двигательными действиями, воспитание качеств нравственных, волевые и социальные навыки взаимодействия.

Это обучение и совершенствование, которые даются боксеру при выполнении движений и действий и которые составляют элементы для проведения тренировок и ведения поединков. Исполнение, согласно техническим основам бокса, имеет прямое отношение к физической и тактической подготовке и соответствует характеристикам каждого из них. Техническая подготовка делится на общую и специальную. Целью общетехнической подготовки является систематическое расширение общетехнической подготовки боксера и его знаний в области общих основ техники упражнений. Также пополнить арсенал двигательных навыков и навыков, полезных в жизни и в спорте (во время подготовки можно использовать технические элементы из других видов спорта).

Изложение основного материала статьи. При подготовке боксера предусмотрена физическая, техническая, тактическая подготовка, а также теоретическая и психологическая подготовка.

Общая физическая подготовка создает основу для специальной подготовки, так как обеспечивает многократное развитие силы, скорости, сопротивления, гибкости и ловкости, которые являются необходимыми предпосылками для обучения и совершенствования технико-тактических основ бокса, и обеспечивает специальная физическая подготовка – это

процесс развития физических качеств, соответствующих специфическим потребностям бокса. Специальная физическая подготовка развивается при занятиях в зале средствами и специфическими методами бокса, такими как: школа единоборств, спарринг и специальные тренажеры.

На этапе специальной технической подготовки боксер осваивает специфическую боксерскую технику, изучаются законы механики движений и боксерских действий с целью достижения специализации в каждом движении, обучения и совершенствования навыков технических основ бокса, боевой остановки, движений, ударов и защит, а также развитие точности, скорости и координации в ударе.

В тактической подготовке боксера необходимо учитывать следующие аспекты: усвоение теоретических основ спортивной тактики, изучение возможностей соперников, усвоение тактические средства, их состояния и варианты до полного освоения, а также развитие тактического мышления, это основано на использовании знаний и соответствующего опыта, на умении внимательно наблюдать, быстро улавливать и оценивать правильное решение, опираясь на восприятие, концентрацию внимания и творческое воображение. В дополнение к вышеперечисленным тренировкам, противостоянию и спаррингам в ситуациях, аналогичных соревнованиям, необходимо проанализировать различные графики, режим питания и поведение публики с целью повышения готовности боксеров к достижению спортивные результаты. Для развития тактической подготовки боксеров в школах спортивного ознакомления, помимо тренировок, используются другие методы и формы, такие как: конференции, фильмы, семинары, индивидуальные чтения и другие формы обучения, осуществляемые высококвалифицированными кадрами.

Специально-тактическая подготовка строится в рамках специфики каждого вида спорта, исходя из конкретных условий конкретного соревнования, с учетом индивидуальных особенностей, известных по каждому счетчику, максимальному совершенствованию навыков и тактических возможностей, квалифицирующих спортсмена. Эта подготовка начинается, как только получена адекватная информация о виде соревнования и возможных участниках, но индивидуальная тактическая работа акцентируется и углубляется после жеребьевки, так как именно здесь известны противоборствующие простые числа, которые должны быть побеждены, и другие возможные противники, здесь изучается и проверяется противник, стиль боя, расположение или ранг и т.д.

Именно на этой информации строится специальная тактическая подготовка, для авторов данного исследования специальная тактическая подготовка тесно связана с саморегуляцией личности спортсмена, в которой должен быть выработан ряд умений, направленных на достижение адаптации к окружающей среде и поддержанию мотивов школьных боксеров.

Для боксера, как и в любом другом виде спорта, технико-тактическая подготовка составляет первичный компонент подготовки спортсмена, так как от совершенства ее выполнения во многом зависит спортивный результат, указывает тот же автор, что помимо быть тем, что обеспечивает спортсмену позиции, движения и действия в рамках всей системы, является сущностью, смыслом существования спорта, его идентичностью и интегрирующим ядром.

В рамках базовой подготовки боксера психологическая составляющая является важнейшим компонентом для спортсменов, начинающих заниматься этим видом спорта.

Уровень развития комплекса психических качеств и свойств спортсмена от которого зависит безупречное и надежное выполнение спортивной деятельности в экстремальных условиях тренировок и соревнований.

Говоря о психологической подготовке боксера, нельзя игнорировать существенные особенности, в которых осуществляется боксерская деятельность и на которые тренер должен направлять и направлять весь процесс подготовки, такие как постепенное развитие, а затем и достижение, высокий уровень совершенства важнейших психических функций у этих спортсменов достигается в процессе систематической тренировки, связывая ее, как было объяснено в начале, с физической, технической и тактической подготовкой боксеров, с применением специальных средств и способы указанного приготовления.

Это свидетельствует о том, что психологическая подготовка боксеров требует для своей эффективности индивидуализированной подготовки дифференцированной психологической характеристики, по которой можно судить о показателях спортивной формы и их динамике в тренировочном процессе и на соревнованиях, с целью развития психологических навыков.

Психологическая подготовка, как направление подготовки спортсмена, приобретает все большее значение и значение, хотя на теоретическом уровне эта мысль справедлива, необходимо определить, как проводить психологическую подготовку с боксером, каковы его задачи. с точки зрения конкретных действий, чтобы интеграция не превратилась в формальный дискурс, а материализовалась в психологической практике.

Одной из наиболее важных особенностей бокса является то, что спортсмен должен столкнуться непосредственно с противником, с которым он взаимодействует практически в рукопашной, следовательно, он должен преодолеть физическую силу, которую противник навязывает ему, а также тактику, которую он использует. себя он использует, а также технику, которую он выполняет в каждом из наступательных и оборонительных движений, и все это должно быть сделано в атмосфере высокого эмоционального напряжения.

С другой стороны, спортсмен, который начинает заниматься этим видом спорта, обязан попытаться добиться победы, преодолеть любые психологические барьеры, которые накладывает ситуация, и особенно противоположные. В боксе действия выполняются с большой скоростью и динамичностью, в промежутках времени и пространствах, разграниченных, большей частью правилами соревнований, с очень точными движениями и приспособленными к соревновательной ситуации, в этом смысле авторы данной статьи констатируют, что эмоции в момент принятия решения – неизбежный фактор будущих результатов боксера.

Бокс – это вид спорта, требующий определенных навыков, одним из которых является контроль импульсов, основанный на области эмоций. Боксер без самоконтроля – легкий соперник для другого боксера, который умеет убрать его с дороги, гнев, страх, неконтролируемый лишают его шансов на преодоление вызова. В этом смысле Градополов, определяет эмоции как «сложное состояние организма, включающее в себя физиологические изменения самого широкого характера – дыхания, пульса, секреции желез, а с психической стороны – состояние возбуждения или беспокойства, обозначаемое сильными чувствами и обычно импульсом к определенной форме поведения. Если эмоция интенсивна, появляются нарушение интеллектуальных функций и диссоциация [1].

Эмоции, определяемые как физические реакции умеренной интенсивности, воздействуют одновременно на двигательное поведение и сопровождаются, прежде всего, органическими явлениями, особенно нейровегетативного характера, они предполагают функцию управления поведением.

Для автора данной статьи самопознание и овладение психическими функциями необходимы для тренировок и соревнований, требуют от школьника-боксера психологических навыков, выражающихся в выполнении действий, а именно в управлении эмоциями спортсменов. Также указывается, что психологическое вмешательство у школьников, начинающих заниматься боксом, имеет существенное значение, так как способствует формированию и развитию внутриличностных

навыков, которые послужат основой для самосовершенствования в физическом, техническом и тактическом плане, активизации развития твоя личность.

Сегодня спортивные школы имеют в своем штате группу специалистов, отвечающих за развитие навыков и компетенций, способствующих формированию концепций, точек зрения, оценок, отношений, регуляции поведения и размышлений, которые позволяют им получать положительные результаты как спортсменов, а также будущих мужчин и женщин этой страны.

Психологическое вмешательство в спортивную деятельность приобретает определенные особенности, вытекающие из специфики спорта, представляя собой вызов для профессиональной психологической подготовки, чтобы способствовать совершенствованию. Вмешательство представляет собой набор приемов, идущих из экспериментальной, клинической и социальной психологии, которые позволяют улучшить ресурсы регуляции тренируемого спортсмена при столкновении с новыми, неожиданными или пережитыми ситуациями, как непреодолимыми по отношению к анализу, сделанному самим субъектом ситуации и их ожидания успеха или неудачи.

Важно подчеркнуть, что психологическое вмешательство имеет целью получение информации, позволяющей определить цели изменения, определить условия, поддерживающие поведение или благоприятствующие его появлению, выбрать или применить наиболее полезные средства для достижения желаемых преобразований и оценки достигнутые результаты.

Киселев, выделяет модель психологического вмешательства для различных спортивных требований, принимая во внимание его личный опыт и панорамное видение спортивной психологии. Затем он предлагает: коуч по психологическим навыкам, коуч-советник, междисциплинарное видение и объективную оценку [2].

Считалось, что изучение этих классификаций способствует лучшему теоретическому и практическому решению этой проблемы, поскольку соответствует различным требованиям, вытекающим из спортивной практики. В настоящее время большинство моделей вмешательства включают методы, связанные с поведенческими методологиями, такие как: наблюдение, подкрепление, постановка целей и методы, типичные для когнитивных моделей, основанные на контроле мышления, решении проблем и воображаемой практике.

Гарсия считает необходимостью разработки интервенционных программ, в которых соревновательные взаимодействия более сложны, учитывая, что два важных аспекта взаимосвязаны: индивидуальные цели и цели команды, чтобы улучшить сплоченность и обучение участников. конкурентные стратегии. Так же утверждает, что психологические вмешательства определяются как действия, осуществляемые психологом, тренером или другим специалистом с целью приобретения и развития у спортсмена психологических навыков для преодоления стресса на тренировках и соревнованиях, а также улучшения своих способностей в спорте. планомерное и планомерное совершенствование экстрасенсорных способностей, задействованных в спектаклях», а также:

1. перестройка оценок и представлений, под влиянием которых спортсмен не может поддерживать адекватное соответствие между своими возможностями и требованиями деятельности и условиями ее выполнения;
2. стабилизация поведения в условиях конкуренции;
3. оптимизация и активация процессов психологического восстановления для возможности мобилизации своих личностных ресурсов на соревнованиях и тренировках;
4. подготовка к реорганизации своих психологических ресурсов и расширению диапазона возможностей путем преодоления новых и непредвиденных ситуаций.

Психологическое вмешательство должно быть сосредоточено в первую очередь на спортивных результатах или на вопросах, более связанных со спортсменом как личностью, таких как их всестороннее развитие, их общее функционирование или их эмоциональная адаптация. Кажется очевидным, что результативность спортсмена должна быть в целом основной задачей тренера, основанной на психологической работе в условиях соревновательного спорта, но спортсмен как личность не должен быть забыт, помогая ему использовать свой опыт в более широком смысле, чем производительность, здоровое преодоление рисков и психологических проблем, которые могут возникнуть из-за постоянных требований соревновательного спорта и в конечном счете, быть уравновешенным, удовлетворенным и счастливым человеком [3].

Психологические вмешательства в спортивной практике включают как минимум три метода, которые охватывают ряд технических приемов, среди этих методов психологическое сопровождение, психологиче-ское руководство и его цель состоит в том, чтобы помочь спортсмену улучшить свою работоспособность, получать удовольствие от участия в спорте и развивать деятельность, выходящую за рамки физической активности, помогая им получать удовольствие от жизни.

С точки зрения этой структуры способность составляет область действий, психических и практических операций, которые в своей динамике позволяют рационально регулировать деятельность. Анализ позволяет представить самые актуальные вопросы по данной проблеме в боксе. В первую очередь потому, что постепенное развитие и достижение высокого уровня совершенства важнейших для данного вида спорта психических функций достигается в процессе систематической тренировки, связывая ее с физической, технической и тактической подготовкой боксеров, с использование средств и специальных методов психологической подготовки. В деятельности обнаруживается динамика между умением и привычкой с той существенной разницей, что последняя является результатом автоматизации операций, а умение – результатом систематизации действий, подчиненных сознательной цели. Формирование навыков, тесно связанных со способностью, позволяет субъекту повысить качество выполнения своей деятельности, вызывая ряд модификаций в операциональном аспекте, выражающихся в:

- скорость в действиях в результате автоматизации операций;
- интеграция частичных операций, изолированных в единый процесс, который протекает непрерывно плавным образом и принимает форму сложной и целостной системы;
- исчезновение всех тех ненужных движений и операций, которые замедляют или мешают выполнению, оставляя в составе привычки только нужные и действительно эффективные операции;
- возможность выполнения других операций, которые были автоматизированы одновременно, при условии, что их сознательный контроль может достигать других аспектов;
- снижение стремления к действию, возможность раннего появления утомления и напряжения, которые могут вызывать определенные действия.

В данной работе предлагаю психологические тренинги для развития психологических навыков для школьников-боксеров категории 13-14 лет, так как речь идет о тренировке и развитии интрапсихологических навыков для того, чтобы стать более эмоционально компетентным спортсменом . Психообразовательная деятельность, целью которой является получение опыта обучения, также является частью уровня вмешательства, основанного на том факте, что вмешательство является опосредованием, участием в проблеме, использованием техник, процедур и стилей подходов в отношении опыта других специалистов в отношении процесса вмешательства и его преимуществ, где утверждается:

- улучшение эмоционального состояния;
- контекстное повышение самооценки;
- повышение уверенности в себе и личной безопасности;
- развитие способности к объективности в оценке и анализе жизненных ситуаций;
- адекватность требований и ожиданий по отношению к себе и другим;
- повышение личной толерантности к разочарованиям и конфликтам, особенно межличностным;
- улучшение личных условий для принятия взвешенных решений;
- разъяснение дискриминации в повседневных жизненных ситуациях;
- выработка адаптивных реакций более высокого уровня;
- большая приспособленность и удовлетворение в межличностных отношениях;
- более эффективное общение.

Несомненно, они являются важными компонентами базовой подготовки спортсмена, рабочие занятия, предложенные авторами, основаны на результатах, полученных с помощью навыков слушания, наблюдения и понимания, а также устанавливают адекватные эмпатические отношения со школьными спортсменами, где это благоприятствует их участие.

В дополнение к пунктам обсуждения, где поощряется слушание, наблюдение и понимание участников. Все это для достижения адекватной обратной связи между спортсменами и специалистом, усиления цели, направленной на личностный рост и получение опыта для школьников-спортсменов, начинающих заниматься спортом высших достижений, требующих модели, поощряющей их лидерство где место знания и силы, разделяют все члены команды, признавая, что у них есть знания, полезный и необходимый опыт для построения своих знаний.

Выводы. Базовая подготовка боксера, начинающего заниматься спортом высших достижений, является важным элементом психологической подготовки спортсмена, точно так же развитие психологических навыков ведет к обучению преодолению различных препятствий в спорте и жизни в целом по своей сложности и с повышением квалификации будущего спортсмена.

Для ее совершенствования необходимы знание и понимание работы на разных этапах базовой подготовки, выбор и правильное планирование тренерами действий, средств и решений, выявление и адекватное предъявление требований на каждом этапе. мотивов занятий спортом, а также овладение и использование спортсменами и тренерами механизмов саморегуляции. В этом смысле психологическое вмешательство психологической подготовки необходимо для развития положительных эмоциональных переживаний, способствующих развитию эмоциональной гармонии в этих школьников-боксеров, начинающих заниматься спортом высших достижений.

Литература:

1. Градополов, К.В. Тренировка боксера: Пособие для боксеров и тренеров / К.В. Градополов. – М.: Физкультура и спорт, 1960. – 127 с.
2. Киселев, В.А. Анализ показателей нагрузки соревновательного поединка высококвалифицированных боксеров. – Отечественная школа бокса / В.А. Киселев, Н.Д. Хромов // Материалы торжественного заседания Ученого совета РГУФК, посвященного 100-летию со дня рождения профессора Градополова Константина Васильевича. – М., 2004. – С. 24-29
3. Филимонов, В.И. Бокс: Педагогические основы обучения и совершенствования / В.И. Филимонов. – М.: ИНСАН, 2001. – 400 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Кузнецова Светлана Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Львова Марина Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье раскрываются этапы реализации технологий театральной педагогики в условиях семейного воспитания младших школьников. Авторами приведены результаты эксперимента по созданию семейного театра. В статье приведены результаты диагностики родителей и младших школьников и сделаны выводы о характере семейного взаимодействия, а также раскрыт потенциал технологий театральной педагогики в решении воспитательных задач в условиях семейного воспитания младших школьников.

Ключевые слова: театральная педагогика, технологии театральной педагогики, семейное воспитание, семейный театр.

Annotation. This article reveals the stages of the implementation of theater pedagogy technologies in the context of family education of younger schoolchildren. The authors present the results of an experiment on the creation of a family theater. The article presents the results of diagnostics of parents and younger schoolchildren and draws conclusions about the nature of family interaction, as well as reveals the potential of theater pedagogy technologies in solving educational problems in the context of family education of younger schoolchildren.

Key words: theatrical pedagogy, technologies of theatrical pedagogy, family education, family theater.

Введение. В современных социокультурных реалиях огромное значение имеет воспитательная направленность развития ребенка именно в условиях семьи. Разнообразие ценностной картины мира между поколениями внутри одной семьи приводит к психофизическому дискомфорту у ребенка, особенно находящегося в младшем школьном возрасте, когда его личность формируется особенно активно. В этот период основная задача ребенка – адаптироваться к образовательному пространству школы, а также к новому социуму с его правилами, что оказывается затруднительно без поддержки семьи. Опираясь на исследования Л.С. Выготского, можно утверждать, что именно в младшем школьном возрасте особое значение приобретает развитие когнитивных процессов личности: внимания, памяти, восприятия, воображения и фантазии [3]. Особая роль отводится процессу общения и взаимодействия со сверстниками и старшим поколением. По мнению П.Н. Лысюченко, «развитие словесно-логического, рассуждающего мышления, происходящего в ходе усвоения научных знаний младшим школьником, перестраивает и все другие познавательные процессы» [6]. То есть именно в процессе освоения мира ребенок мыслит, думает и развивается.

Трудно переоценить роль семьи в формировании познавательных и мировоззренческих основ ребенка, усвоении им понятий нравственности, честности, гражданской идентичности, культурных и нравственных ориентиров, а также гуманистического отношения к окружающим, их убеждениям и действиям через осознание им разнообразных моделей поведения членов семьи. Однако в бурно развивающемся и постоянно ускоряющемся мире, в условиях высокой значимости цифровых инструментов и ресурсов, а также повышении уровня многозадачности деятельности взрослых на эффективное межличностное общение остается все меньше и меньше возможностей. Тем не менее, социальный заказ к семейному воспитанию предполагает, что, те немногочисленные часы, проведенные семьей во взаимодействии друг с другом, должны становиться по-настоящему плодотворными, насыщенными положительными эмоциями, а также способствовать укреплению семейных ценностей и связей, которые ребенок перенесет в образовательное пространство школы и жизни в целом.

В этом отношении встает проблема исследования, какие образовательно-воспитательные технологии реализуются в условиях семейного воспитания наиболее эффективно. Ведь необходимо, чтобы образовательные технологии способствовали формированию новых ценностей и укреплению уже усвоенных; развитию коммуникативных навыков между членами семьи разных поколений; расширению возможностей когнитивных процессов субъектов (памяти и внимания), что в свою очередь способствует развитию творческого и критического мышления, а также социальной адаптации младших школьников в образовательном пространстве школы и семьи.

В этом отношении технологии театральной педагогики содержат искомый потенциал, поскольку искусство театра – искусство синтетическое и вбирает в себя комплексную программу развития психофизических возможностей субъектов творческой деятельности в условиях семейного воспитания [4]. Технологии театральной педагогики ориентированы надоверительное взаимодействие субъектов творческой деятельности через игру и «предлагаемые обстоятельства». Формами обучения и воспитания являются:

- игровые тренинги на внимание, наблюдательность, воображение и фантазию;
- этюды малой формы на развитие эмоций и взаимодействие с партнером;
- семейный театр (постановка полноценного спектакля, в котором дети играют вместе с родителями и другими членами семьи).

Применение театральных технологий отмечается многочисленными исследователями. Т.А. Шергина и М.М. Попов отмечают, что «театрализация помогает выразить свои эмоции» [10]. М.А. Резник рассматривает применение технологий театральной педагогики в развитии ритма речи и памяти [7]. А.Б. Никитина указывает на раскрытие творческий потенциала ребенка и духовно-нравственное развитие младших школьников, поскольку в процессе театрализации ребенок раскрепощается, пытается через речь и действия передать свои личные творческие замыслы и получить удовлетворение от деятельности [9]. Однако, потенциал применения театральных технологий в условиях семейного воспитания младших школьников раскрыт не в полном объеме.

Цель исследования – определить потенциал технологий театральной педагогики в процессе решения воспитательных задач в условиях семьи.

Задачи исследования:

1. провести диагностику детско-родительских отношений в условиях семьи и определить проблемное поле взаимодействия;
2. разработать программу организационно-технологического обеспечения применения технологий театральной педагогики в условиях семейного воспитания;
3. проверить эффективность применения технологий театральной педагогики в условиях семьи.

Изложение основного материала статьи. Семейное воспитание – одна из форм воспитания подрастающего поколения в обществе, сочетающая целенаправленные педагогические действия родителей с объективным повседневным влиянием семейного быта и традиций [4].

К важнейшим задачам семейного воспитания можно отнести следующие:

- подготовка детей к жизни в существующих социальных условиях [1];
- передача опыта создания и сохранения семьи, воспитания в ней детей и уважения к старшим;
- усвоение детьми знаний, умений и навыков, необходимых для нормального формирования личности в условиях семьи [1];
- воспитывать чувство собственного достоинства и ценности собственного «Я».

Среди значимых принципов, реализующихся в условиях семейного воспитания: гуманность и милосердие к растущему человеку, вовлеченность детей в жизнедеятельность семьи как равноправных участников, а также открытость и доверительность общения в семьи.

В этом отношении авторами было проведено исследование по выявлению барьеров к реализации вышеперечисленных принципов. Экспериментальной базой исследования стала МБОУ школа № 173 имени Героя Советского Союза Д.А. Аристархова в г. Н. Новгороде. В мониторинге приняли участие младшие школьники 1-4 классов (68 человек) и родители (52 человека). Участникам исследования было предложено пройти несколько диагностик на определение характера взаимодействия субъектов в условиях семьи и далее освоить программу организационно-технологического обеспечения применения технологий театральной педагогики в условиях семейного воспитании «Играем всей семьей».

Опрос младших школьников по методике А.Г. Лидерса и И.В. Анисимовой «Диагностика эмоциональных отношений в семье», показала несколько групп барьеров (Таблица 1). Дети отметили четыре важных барьера внутри семейных взаимоотношений:

- низкий уровень проявлений «нежных» чувств со стороны разных членов семьи (мамы, папы, братьев, сестер, бабушек, дедушек и др.);
- равнозначные показатели по проявлениям сильных отрицательных чувств по отношению к ребенку. Тем не менее, только низкий уровень считается по данной методике адекватным;
- вызывает настороженность осознанное оценивание детьми материнской сверхопеки и отцовского сверхпотакания как негативного фактора, затрудняющего процесс взаимодействия.

Таблица 1

Результаты младших школьников по методике А.Г. Лидерса и И.В. Анисимовой «Диагностика эмоциональных отношений в семье»

Критерий											
Нежные чувства к ребенку			**Сильные отрицательные чувства**			**Материнская сверхопека**			**Отцовское сверхпотакание другим**		
в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н
20	22	58	30	38	32	61	34	5	44	36	20

По результатам опросов родителей для выявления эмоциональной стороны детско-родительских отношений (таблица 2) было выявлено, что в целом большинство родителей (57%) обладают способностью воспринимать и распознавать эмоциональные состояния ребенка, но способность к сопереживанию и пониманию глубинных причин разнообразных сенситивных состояний собственного ребенка демонстрируют около 18% респондентов. Многие родители отметили личную потребность в телесном контакте с ребенком (44%), однако при этом они же отмечали отсутствие необходимости в ориентации собственной модели поведения на состояние ребенка (8%).

Таблица 2

Результаты родителей на «Опросник для исследования эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия» (Е.И. Захарова)

Блок чувствительности		**Блок эмоционального принятия**		**Блок поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия**	
Критерий	**Наличие признака (%)**	**Критерий**	**Наличие признака (%)**	**Критерий**	**Наличие признака (%)**
Способность воспринимать состояние ребенка	57	Чувства матери в процессе взаимодействия с ребенком	35	Стремление к телесному контакту	44
Понимание причин состояния ребенка	18	Безусловное принятие	33	Оказание эмоциональной поддержки	15
Способность к сопереживанию	16	Отношение к себе как к родителю	15	Ориентация на состояние ребенка	8
		Эмоциональный фон взаимодействия	17	Умение воздействовать на состояние ребенка	33

Сопоставление результатов младших школьников и их родителей позволил выявить следующие обобщенные результаты:

- высокий процент семей имеют проблемы в понимании эмоций других членов семьи, в соответствии с этим обладают низким эмоциональным интеллектом;
- отмечен предельный уровень материнской сверхопеки и отцовского сверхпотакания;
- низкая мотивация к оказанию эмоциональной поддержки от родителей к детям;
- высокая потребность родителей в телесном контакте с детьми младшего школьного возраста.

Исходя из приведенных результатов, участникам эксперимента (52 семьи) было предложено реализовать в условиях семейного воспитания программу «Играем всей семьей», результатом которой усвоение принципов организации семейного театра.

К технологиям театральной педагогики, разработанных авторами статьи, относятся: технология решения проблемно-творческих задач (К.С. Станиславский); технология формирования инструментальных действий (В.Э. Мейерхольд); технология формирования творческих действий (М. Чехов) [5]. В условиях семейного воспитания, где игровая деятельность особенно необходима и все еще важна для младшего школьника, поскольку лишь недавно игровая деятельность уступила ведущее место учебной деятельности, следует применять именно технологию М.Чехова, с элементами методик, разработанных К.С. Станиславским. Данная технология позволит сформировать устойчивый навык организации театральной деятельности в условиях семьи как показано в таблице 3.

Таблица 3

Программа организационно-технологического обеспечения применения технологий театральной педагогики в условиях семейного воспитании «Играем всей семьей»

Этапы реализации технологии формирования творческих действий (М. Чехов)	Виды методик	Результаты
Мотивационно-потребностный	Входной тренинг-игра «Весь мир театр» (создание всеми членами семьей модели внутреннего устройства театра и выбор репертуара).	Первичное взаимодействие всех членов семьи в ходе осуществления творческой деятельности. Все члены семьи участвуют в формировании макета: выбирают материалы, обсуждают устройство сцены, предлагают дизайн задника и занавеса, предлагают образы персонажей.
Средовой	Игровые тренинги на внимание, наблюдательность, воображение и фантазию.	Создается переход от макета театра, к созданию сцены в пространстве дома. Главные действующие лица – сами участники, а не искусственные модели. Ведущий игрового тренинга меняется: разные члены семьи становятся режиссерами, включая детей.
Эмоционально-действенный	Выбор репертуара для первого домашнего спектакля. Распределение ролей и этюды.	В ходе данного этапа внутри семейного коллектива уже сложилась доверительная атмосфера; члены семьи обсуждают значимость материала, ценности, которые в нем заложены и их важность для социализации в разных жизненных условиях. Ребенок узнает истинные убеждения членов своей семьи, что во многом снижает уровень тревожности и недоверия к семье.
Психологически-действенный	Разбор целей и поступков персонажей. Репетиционный процесс: монолог, диалог, полилог.	В ходе репетиционного процесса участники научаются считывать логику поведения персонажей и соотносить ее с репликами (результат эмоционального состояния персонажа), расширяют познания в моделях поведения разного типа (положительных и отрицательных). «Играешь злого – ищи, где он добрый» [8].
Образный	Создание образов (грим, костюмы, реквизит).	Визуальный этап, на котором для ребенка происходит магия театра. Члены семьи преображаются и начинается игра.
Творчески-деятельностный	Премьерный показ для зрителей или для съемки. Рефлексия.	На данном этапе семья должна сработать как единый организм, поскольку только в совместно ориентированной публичной деятельности возможен показ спектакля. В ходе премьерного показа каждый член семьи испытывает спектр эмоциональных состояний: предпремьерное волнение, страх сцены, страх совершить ошибку, поэтому крайне важно осуществлять взаимопомощь и поддержку за кулисами. Обязателен общий поклон как финальная точка спектакля.

Реализация данного проекта осуществлялась в течение двух недель, а далее семьи осуществляли премьерные показы. Временной период обусловлен не оттачиванием актёрских техник, а характером взаимодействия, направленного на создание творческой позитивной среды внутри семьи. Из 52 семей 44 семьи прошли всю программу до конца (отмечали этапы по чек-листам) и отмечали преимущества организации семейного досугового взаимодействия.

Выводы. Так повторная диагностика эмоциональных состояний младших школьников по методике А.Г. Лидерса и И.В. Анисимовой «Диагностика эмоциональных отношений в семье» показала, что в значительной степени изменился показатель проявления «нежных» чувств к ребенку со стороны взрослых, а также снижение уровня проявления сильных отрицательных эмоций со стороны членов семьи. Материнская сверхопека снизилась незначительно, однако отцовское сверхпотакание другим снизилось на 15 процентов (Таблица 4).

Таблица 4

Результаты младших школьников по методике А.Г.Лидерса и И.В.Анисимовой «Диагностика эмоциональных отношений в семье»

Критерий											
Нежные чувства к ребенку			**Сильные отрицательные чувства**			**Материнская сверхопека**			**Отцовское сверхпотакание другим**		
в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н
35	41	24	18	50	32	48	37	15	19	36	45

Повторная диагностика родителей (таблица 5) после реализации программы показала также значимые изменения особенно в двух блоках: блоке чувствительности и блоке поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия. Процент родителей, демонстрирующих способности воспринимать состояние ребенка и оказывать эмоциональную поддержку, отмечается в зоне значимости, что свидетельствует о позитивной динамике воспитательного процесса внутри семьи.

Таблица 5

Результаты родителей на «Опросник для исследования эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия» (Е.И. Захарова) после реализации программы «Играем всей семьей»

Блок чувствительности		**Блок поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия**	
Критерий	**Наличие признака (%)**	**Критерий**	**Наличие признака (%)**
Способность воспринимать состояние ребенка	71	Оказание эмоциональной поддержки	35
Понимание причин состояния ребенка	36	Ориентация на состояние ребенка	32

Таким образом, можно сделать выводы, что:

- проведенная диагностика детско-родительских отношений в условиях семьи позволила определить барьеры взаимодействия внутри воспитательного процесса в условиях семьи;
- разработанная программу организационно-технологического обеспечения применения технологий театральной педагогики в условиях семейного воспитания была разработана;
- эффективность применения технологий театральной педагогики в условиях семьи доказана.

Литература:

1. Байбаков, Н.К. Большая советская энциклопедия / ред. А.М. Прохоров, Н.К. Байбаков, А.А. Благонравов. – М.: Советская Энциклопедия; Издание 3-е. – 1969. – 771 с.
2. Бахтигулова, Л.Б. Задачи и основы семейного воспитания, его характерные черты и проблемы / Л.Б. Бахтигулова // Лесной вестник. – №4. – 2003.
3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Электронный ресурс]: в 6 т.: аудиокнига: электронная книга: печатная книга / Л.С. Выготский. – Москва: РАО Говорящая книга, 2005.
4. Захава, Б.Е. Мастерство актера и режиссера: учебное пособие / Б.Е. Захава; под общ. ред. П.Е. Любимцева. – [5-е изд.]. – Москва: ГИТИС, 2008 – 431 с.
5. Кузнецова, С.В. Художественно-эстетическая культура учителя в координатах педагогического знания / С.В. Кузнецова, Е.В. Быстрицкая // Мир психологии. – №3. – 2019. – С. 150-159
6. Люсюченко, П.Н. Задачи семейного воспитания в образовательном пространстве младшего школьника / П.Н. Люсюченко // В сборнике: Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы. сборник научных статей пятой всероссийской интернет-конференции. Министерство образования и науки РФ; ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского». – 2015. – С. 137-140
7. Резник, М.А. Развитие чувства ритма у школьников средствами театральных педагогических технологий / М.А. Резник // Обзор педагогических исследований. – 2021. – Т. 3. – № 7. – С. 161-165
8. Станиславский, К.С. Система Станиславского. Работа актера над собой. Процесс воплощения [Текст] / К.С. Станиславский. – Москва: Эксмо, 2013. – 401 с.
9. Театр, где играют дети: Учеб.-метод.пособие для руководителей детских театральных коллективов / Под ред. А.Б. Никитиной. – М.: Гуман. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 288 с.
10. Шергина, Т.А. Использование приемов театрализации для развития творческих способностей у младших школьников / Т.А. Шаргина, М.М. Попов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-3. – С. 281-286

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Кузнецова Светлана Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Бурханова Ирина Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
доктор педагогических наук, профессор Волкова Ирина Вячеславовна
Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (г. Нижний Новгород)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПОРТИВНЫХ ТРЕНЕРОВ И РОДИТЕЛЕЙ ВОСПИТАННИКОВ СПОРТИВНЫХ ШКОЛ (СЕКЦИЙ)

Аннотация. Целью исследования явилось определение методологических основ, организационных и технологических аспектов разработки программы взаимодействия спортивного тренера и родителей воспитанников спортивных школ (секций) в целях создания образовательно-воспитательной среды. В статье представлены методология и технология проектирования программы деятельности «Родительского клуба болельщиков» как инновационной среды для формирования взаимоотношений всех участников образовательно-воспитательного процесса, реализуемого в спортивной школе (секции). Научная новизна исследования заключается в разработке организационно-технологического обеспечения взаимодействия тренера и родителей воспитанников спортивных школ (секций). В результате исследования разработана организационная схема и программа применения игровых технологий и сценических практик для повышения эффективности взаимодействия спортивного тренера и родителей воспитанников спортивных школ (секций).

Ключевые слова: тренер, родители, взаимодействие, воспитание, игровые технологии, сценические практики, театральная педагогика.

Annotation. The purpose of the study was to determine the methodological foundations, organizational and technological aspects of the development of a program of interaction between a sports coach and parents of pupils of sports schools (sections) in order to create an educational environment. The article presents the methodology and technology of designing the activity program of the "Parent Club of Fans" as an innovative environment for the formation of relationships between all participants of the educational process implemented in a sports school (section). The scientific novelty of the research lies in the development of organizational and technological support for the interaction of the coach and parents of pupils of sports schools (sections). As a result of the research, an organizational scheme and a program for the use of game technologies and stage practices have been developed to increase the effectiveness of interaction between a sports coach and parents of pupils of sports schools (sections).

Key words: coach, parents, interaction, education, game technologies, stage practices, theater pedagogy.

Введение. В современном российском образовании актуализация взаимодействия педагогов и родителей обучающихся в целях решения образовательных и воспитательных задач диктуется изменением не только общей социокультурной ситуации, но и трансформацией потребностей и запросов общества в отношении нравственно-ценностных ориентаций. Преобразования последних десятилетий, произошедшие в образовании, повлекли за собой снижение эффективности традиционных технологий и методов воспитательной деятельности как при реализации основных образовательных программ, так и в системе дополнительного образования.

В настоящее время педагогический потенциал занятий в спортивных секциях используется недостаточно, а проблемы организации и реализации воспитательного процесса в спортивных секциях носят системный характер. Авторами были проанализированы программы спортивной подготовки по видам спорта (плавание, баскетбол, волейбол, художественная гимнастика, футбол) спортивных школ г. Нижнего Новгорода и Нижегородской обрасти, размещенных в открытом доступе на сайтах спортивных школ. Проведенный анализ программ показал отсутствие в них задач воспитательного характера.

Анализ существующей воспитательной работы тренеров также показал отсутствие ее системности и крайне узкий охват технологий воспитательного воздействия. Понимая необходимость взаимодействия с родителями воспитанников, тренеры тем не менее сводят его к минимуму, ограничиваясь традиционными родительскими собраниями и индивидуальными беседами при необходимости. При этом огромный воспитательный потенциал тренерско-родительского взаимодействия остается невостребованным и неиспользуемым.

Организации продуктивного взаимодействия тренеров и родителей воспитанников спортивных школ и секций в целях создания образовательно-воспитательного пространства мешают ряд барьеров как со стороны тренера, так и со стороны родителей. Тренеры, как правило, игнорируют системную воспитательную деятельность, ограничиваясь только «разбором полетов», то есть решают возникшие проблемы воспитательного характера по мере их возникновения, точечно и с использованием стандартной технологии беседы. Со стороны родителей зачастую проявляется нежелание идти на контакт в вопросах воспитания, недоверие тренеру и методам его работы, несоответствие отношения тренера к ребенку отношению к ребенку самих родителей (недостаточно мягко, или наоборот, слишком строго).

Таким образом, актуальность разработки программы взаимодействия спортивного тренера и родителей воспитанников спортивных школ (секций) обусловлена необходимостью определения способа разрешения противоречия между наличием потребности в организации продуктивного взаимодействия спортивного тренера и родителей воспитанников спортивных школ (секций) и отсутствием разработанного организационно-технологического обеспечения этого процесса.

В работе были поставлены следующие задачи:

– представить основные принципы и подходы к организации процесса взаимодействия спортивного тренера и родителей воспитанников спортивных школ (секций);

– охарактеризовать организационную схему формирования взаимоотношений спортивного тренера и родителей воспитанников спортивных школ (секций) на площадке «Родительского клуба болельщиков»;

– разработать программу организации взаимодействия спортивного тренера и родителей воспитанников спортивных школ (секций) в целях создания образовательно-воспитательной среды на базе «Родительского клуба болельщиков».

Воспитательную деятельность принято рассматривать как систему, функционирующую на трех уровнях: система воспитания, воспитательная система и система воспитательной работы (Колесникова, Борытко, Поляков, Селиванова, 2007). В процессе системной воспитательной работы с юными спортсменами принимают участие не только тренеры и родители, но и специалисты-практики других спортивных и педагогических направлений, психологи, медицинские и научные работники. Все они являются субъектами сложной системы взаимодействия.

Педагогическое взаимодействие участников образовательно-воспитательного процесса в спортивных школах и секциях предполагает взаимоотношения его участников, которые основаны на равноправии и взаимной заинтересованности друг в друге, совместном принятии решений, что также обеспечивает эффективность процесса обучения, воспитания и развития юного спортсмена. И, как отмечают многие авторы, организация целенаправленной работы тренера и родителей требует современного организационно-технологического обеспечения образовательно-воспитательного процесса для создания образовательно-воспитательной среды) [1, 6, 8].

Изложение основного материала статьи. Организация взаимодействия между родителями, тренером и занимающимися в спортивных школах и секциях обладает собственной уникальной спецификой выбора методов и методик организации совместной деятельности, что связано со спецификой вида спорта, а также включает родителей в формирование принципиально новой системы ценностей и приобщения их к спортивной культуре.

Продуктивная работа «Родительского клуба болельщиков», как современной площадки для взаимодействия тренера и родителей, с самого начала требует применения инновационных педагогических технологий. Такими мы видим проектную технологию, а также игровые технологии и сценические практики.

На рисунке 1 представлена организационная схема формирования взаимоотношений спортивного тренера и родителей воспитанников спортивных секций на площадке «Родительского клуба болельщиков», разработанная на основе технологии проектирования и актуализируемые на каждом этапе позиции участников взаимодействия (тренеров и родителей воспитанников спортивных школ).

1 этап – подготовительный	
определение миссии, цели, задач, методов и ресурсов	позиция автора и технолога

2 этап – реализационный	
формирование равнопартнерских взаимоотношений	позиция деятеля, воспитателя

3 этап – рефлексивно-оценочный	
совместное оценивание результатов деятельности	позиция эксперта, апналитика

4 этап – популяризационный	
расширение границ рефлексии учебно-воспитательного процесса	пропагандистская позиция

Рисунок 1. Организационная схема формирования взаимоотношений спортивного тренера и родителей воспитанников спортивных школ секций на площадке «Родительского клуба болельщиков»

Основой технологического обеспечения взаимодействия всех участников образовательно-воспитательного процесса (тренерского состава, родителей воспитанников, самих воспитанников, педагогов-организаторов, психологов) становятся игровые технологии и сценические практики. Более глубокое рассмотрение вышепредставленных технологий, позволяет выявить их метапредметный характер и, соответственно, развернуть вектор их использования в соответствии с задачами, которые ставятся перед «Родительским клубом болельщиков».

Задачами «Родительского клуба болельщиков» являются:

– создание единого образовательно-воспитательного пространства семьи и спортивной школы (секции), направленного на воспитание культуры здоровья ребенка, включающего в себя осознанную деятельность по совершенствованию его физического, психического и социального здоровья, по формированию бережного отношения к своему здоровья и здоровью других людей;

– проектирование воспитательной траектории для каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей, особенностей состояния здоровья;

– своевременный анализ личностных проблем ребенка в условиях семьи и спортивной секции и интеграция усилий по профилактике и преодолению возникающих проблем;

– включение ребенка и членов его семьи во внетренировочную образовательно-воспитательную деятельность;

– преемственность в содержании и технологиях воспитательной деятельности между семьей и спортивной школой в вопросах формирования культуры здоровья.

Применение игр в деятельности «Родительского клуба болельщиков» позволит взаимодействию тренера и родителей происходить, как и положено в играх, в атмосфере взаимопомощи и раскрепощенности.

Игровые технологии призваны формировать у тренера и родителей воспитанников спортивных секций творческое, проблемно-деятельностное мышление и позиционно-критическое отношение к проблемам во взаимодействии и собственному развитию в результате их преодоления [2]. Здесь позиция участников взаимодействия понимается как способ видения имеющейся проблемной ситуации, определяющий «топологию пути к смыслу» [8], а не жестко сформулированные правила или требования. Постижение данной топологии становится «точкой отсчета» для проектирования содержания игр на площадке «Родительского клуба болельщиков» в целях достижения воспитательных результатов и смыслостроительства личности.

Игротехнологии активно применяется в настоящее время в образовательных целях в условиях многоуровневого образования. Разработаны такие типы игровых технологий, как дидактические [11], когнитивно-двигательные игры [3], деловые игры [4], организационно-обучающие игры [12], организационно-деятельностные игры [14].

Разработанная в рамках исследования программа применения игровых технологий и сценических практик в деятельности «Родительского клуба болельщиков» позволит изучить не только объективные закономерности развития

ребенка, занимающегося в спортивной секции, но также изучить и реализовать его индивидуальность в иных сферах деятельности через игровую деятельность.

Таблица 1

Программа применения игровых технологий и сценических практик в деятельности «Родительского клуба болельщиков»

Номер этапа	Вид культуры, актуализируемый в рамках взаимодействия	Технологическое обеспечение	
		Игровые технологии	Сценические практики
1	Формирование проектной культуры мышления.	«Родительский клуб болельщиков» как организационно-деятельностная игра.	Методика К.С. Станиславского «Разведка умом».
2	Формирование коммуникативной культуры и культуры взаимоотношений.	Когнитивно-двигательные игры, сюжетно-ролевые игры, развивающие игровые тренинги.	Тренинг на публичное одиночество и рождения слова.
3	Формирование оценочной и рефлексивной культуры.	Игровые дискусии, рефлексивные игры, оценочные игровые тренинги.	Тренинг взаимодействия с партнером. Репетиционный процесс.
4	Формирование культуры публичности, расширение границ рефлексии.	Игры-представления, деловые игры, организационно-обучающие игры.	Продакшн-кампания «Образ моего клуба».

Игротехнологии способствуют формированию ширококонтекстного мышления участников игр на основании гуманистических ценностей. Сценические практики, как целенаправленный системный комплекс технологий и методов, направлены на психофизическую подготовку тренера и родителей воспитанников спортивных школ (секций) к реализации эффективной образовательно-воспитательной деятельности в условиях публичности [10].

Спортивная деятельность в условиях работы секций или учреждений дополнительного образования обладает всеми характеристиками сценичности и публичности:

– в ходе соревновательной деятельности нет возможности переиграть или выполнить действие еще раз, как в ходе тренировочного процесса (репетиции);

– высокая вероятность импровизации и применения творческого (нестандартного) подхода к решению возникающих проблемных ситуаций;

– результаты деятельности всегда обсуждаемы и оцениваемы;

– деятельность реализуется в присутствии зрителей (тренера, других спортсменов).

В связи с усилением роли средств массовой информации и социальных сетей в воспитании подрастающего поколения важно не только содержание спортивной деятельности, но и то, как она выглядит в глазах сверстников, какие ценности современного мира она отражает. При этом важно отметить, что в современном молодежном сообществе доминирует теория «образа», актуального в данный момент времени (находящегося в тренде). Следовательно, для воспитанников будет иметь значение создание новой образности в образовательно-воспитательной спортивной деятельности в ее представлении на публичных ресурсах как тренером, так и родителям [8, 9, 15].

Результаты применения игротехнологий и сценических практик при организации и реализации взаимодействия детей, их родителей и тренера на площадке «Родительского клуба болельщиков», возможно оценить, используя следующие обобщенные критерии:

– обновление содержания, форм и средств организации образовательно-воспитательного процесса в рамках работы спортивной школы (тренировочный процесс и внетренировочные формы);

– формирование инновационного поведения субъектов образовательно-воспитательного процесса;

– повышение степени удовлетворенности качеством образовательно-воспитательного процесса у его участников;

– повышение уровня внешней оценки качества воспитательной деятельности.

Выводы. Таким образом, детальное рассмотрение игротехнологий и сценических практик позволяет увидеть все разнообразие возможностей их применения в дополнительном физкультурно-спортивном образовании и воспитании детей.

Разработанное в рамках исследования организационно-технологическое обеспечение формирования взаимоотношений спортивного тренера и родителей воспитанников спортивных школ (секций) на площадке «Родительского клуба болельщиков» основано на принципах системного, герменевтического, средового и деятельностного подходов.

Схема организации деятельности представляет ряд последовательных этапов (подготовительного, реализационного, рефлексивно-оценочного и популяризационного) в результате прохождения которых у тренера и родителей формируется полипозиционность мышления, способствующая в итоге взаимопониманию и повышению эффективности взаимодействия.

Технологическое обеспечение взаимодействия спортивного тренера и родителей воспитанников спортивных школ (секций) на базе «Родительского клуба болельщиков» представлено в виде программы, где для каждого проектного этапа подобраны игровые технологии и сценические практики. Потенциал игротехнологий и сценических практик в организации взаимодействия между тренером и родителями ограничен лишь творческой активностью его субъектов и на каждом этапе принесет зримые результаты, как в формировании мировоззренческих, воспитательных и действенных компонентов общей культуры субъектов, так и в отношении создания образовательно-воспитательной среды.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с апробацией организационно-технологического обеспечения взаимодействия спортивного тренера и родителей воспитанников спортивных школ (секций).

Литература:

1. Блауберг, И.В. Проблема целостности и системный подход / сост., подгот. текста, библиограф. Э.М. Мирского, В.Н. Садовского, Г.А. Смирнова. – М.: Эдиториал, УРСС, 1997.

2. Бурханова, И.Ю. Научные подходы к конструированию и реализации педагогических игротехнологий / И.Ю. Бурханова // Антропные образовательные технологии в сфере физической культуры. Сборник статей по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород. – 2021.

3. Быстрицкая, Е.В. Методология применения когнитивно-двигательных игр для детей дошкольного и младшего школьного возраста / Е.В. Быстрицкая, И.Ю. Бурханова, С.Д. Неверкович. – Нижний Новгород: Радонеж. – 2022.

4. Вербицкий, А.А. Деловая игра в компетентностном формате / А.А. Вербицкий // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2013. – Т. 9. – № 3-2.

5. Гасанов, Н.В. Взаимодействие тренера и родителей в организации культурно-досуговой деятельности воспитанников / Н.В. Гасанов // Наука и школа. – 2013. – № 3.
6. Дильтей, В. Собрание сочинений в 6 т. Т. 4: Герменевтика и теория литературы / Пер. с нем. под ред. В.В. Бибихина и Н.С. Плотникова. – Научное издание. – М.: Дом интеллектуальной книги, 2001.
7. Дмитриев, С.В. Формирование сознания и самосознания студентов на основе предметно-смыслового содержания образовательных технологий / С.В. Дмитриев, Е.В. Быстрицкая. – Нижний Новгород, 2012.
8. Дьячков, А.А. Проблема познания субъектности и психологическое знание / А.А. Дьячков, А.П. Гордеева // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – №3.
9. Катушенко, О.А. Контент-анализ транслируемых педагогом профессиональных ценностей в электронной-среде / О.А. Катушенко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 6 (169). – С. 19-23
10. Кузнецова, С.В. Развитие сущностных взаимоотношений субъектов образовательного процесса в контексте театрального мастерства педагога / С.В. Кузнецова, Е.В. Быстрицкая // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 3 (36).
11. Кузнецова, С.В. Реализация технологии создания ситуации успеха для будущего педагога средствами театральной педагогики / С.В. Кузнецова, Е.В. Быстрицкая // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 5. – № 1.
12. Лебедева, О.В. Социально-психологический портрет современного школьника / О.В. Лебедева, Ф.В. Повшедная // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – №3.
13. Манжелей, И.В. Физкультурно-оздоровительная среда образовательного учреждения / И.В. Манжелей // Образование и наука. – 2005. – № 2 (32).
14. Неверкович, С.Д. Методика проведения и структура организационно-обучающих игр / С.Д. Неверкович // Теория и практика физической культуры. – 1988. – № 3.
15. Щедровицкий, Г.П. Технология игрового обучения, игровые технологии / Г.П. Щедровицкий, С.А. Шмаков, Б.П. Никитин, Ю.П. Азаров, Г.К. Селевко // Школьные технологии. – 2009. – № 1.

Pedagogy

UDC 378.2
candidate of pedagogical Sciences, Assistant professor,
associate professor Kuzmina Aleksandra Petrovna
Samara State Transport University (Samara);
candidate of philological Sciences, Assistant professor,
associate professor Kuregyan Amalia Levikovna
Samara State Technical University (Samara);
candidate of philological Sciences, Assistant professor,
associate professor Pertsevaya Ekaterina Aleksandrovna
Samara State Economic University (Samara)

THE PROBLEMS OF EFFECTIVE SOCIO-PEDAGOGICAL ACTIVITY IMPLEMENTATION OF A SECONDARY SCHOOL TEACHER

Annotation. Methodological base relevance of socio-pedagogical activity of a secondary school teacher is presented in the aticle. The structural components and main features of socio-pedagogical activity of a secondary school teacher are also analyzed. The article outlines the theory of socio-pedagogical activity in the organic unity discourse of object and subject. A brief analysis of this theory, obtained through the review and study of socio-pedagogical, philosophical and psychological aspects of activities disclosed in the article, is given. Types of activities in the context of socio-pedagogical system are defined. The authors identifiy the structural components of teacher's activity in secondary schools and present its definition obtained by methodological substantiation of this topic and the study of the highlighted structural components. The conclusion reveals the main objectives and integrative result of such activity and shows its structure.
Key words: methodological framework, professional activity, knowledge of the world, personal education, socio-pedagogical activity of the teacher.
Аннотация. В статье рассматривается теория социально-педагогической деятельности в дискурсе органического единства объективного и субъективного. Приводится краткий анализ основных идей данной теории, полученный с помощью обзора и изучения социально-педагогического, философского и психологического аспектов деятельности, раскрытых в статье. Определяются виды деятельности в контексте социально-педагогической системы. Авторы выделяют структурные компоненты деятельности учителя в общеобразовательной школе и представляют ее определение, полученное путем методологического обоснования данной темы и изучения выделенных структурных компонентов. В заключении обозначаются главные цели и интегративный результат такой деятельности, раскрывается ее структура.
Ключевые слова: методологическое обоснование, профессиональная деятельность, познание мира, воспитание личности, социально-педагогическая деятельность учителя.

Introduction. Modernization in the sphere of education, which is associated with the formation of a new generation, imposes special requirements on pedagogical activity and teachers are mostly involved in the process of formation of the younger generation. Methodological aspects are the most significant for the study of any problem. It has a direct impact on the personality formation, its development and self-development. So, it is necessary to consistently identify and observe the methodological basis of its functioning. Studying the problem of effective implementation of socio-pedagogical activity of a teacher, it is relevant to highlight its methodological basis in a multivalued sense.

A significant contribution to the study of methodological problems of pedagogy was made by domestic scientists V. Kraevsky, G. Shchedrovitsky, Y. Babansky [1, 2, 5] who justified different approaches to interconnection of pedagogy with other sciences, its right to its own conceptual apparatus, the leading role of science in teaching and educational practice, etc.

The aim of the article is to prove the essential characteristics of socio-pedagogical activity in the methodological aspect.

Main part. According to G. Shchedrovitsky, science should perform its functions in relation to methodology and practice within the methodology. The system of scientific fundamentals of modern methodology includes five basic disciplines: 1) general ontology of system-structural analysis; 2) theory of activity; 3) theory of thinking; 4) theory of science; 5) semiotics. Together, they set the system of means necessary for designing any science, pedagogy in particular [5]. It is no coincidence that the activity theory was paid special attention to by the scientists.

As a result of the activity study in interdisciplinary context (philosophical-cultural, psychological, pedagogical, sociological) we define the structure of activity, which includes the following components: 1) human needs; 2) subject of activity; 3) means of activity; 4) actions with the subject; 5) result of activity.

In the process of mastering the social environment, the integration of theoretical knowledge and practical actions is achieved through intermediate activity, which structurally consists of several elements:

– a set of initial conditions for its implementation;
– conceptual, i.e. systemic basis, which is considered to be its organisational core;
– technology of social object modelling;
– a variant field of project implementation possible ways;
– criterial basis for assessing the transformation quality of theory into practice [4].

Therefore, to design a complete model of social work system (in our case – socio-pedagogical activity) specialists must be ready to reproduce it in the form of a set of processes, due to which the generic life of a person is supported. Therefore, in the process of cognition it is only practice that determines the truth or falsity of theoretical knowledge.

The methodology of philosophical and pedagogical anthropology is valuable in the research of the problem outlined:

1. Ambivalence awareness of the teacher, of his or her activity. Taking into account that any act of consciousness is intentional, i.e. directed at objects, these objects can be both "practical", presenting human corporeality, and "ideal", presenting the semantic component of human existence. The possibilities of activity and cognition of the educator are limited by structural formations of experience of values (however, the more complete and moral a personality is, the more valuable other people and the whole surrounding world are to him or her). A personality should constantly strive for self-improvement in moral and professional fields to remain at a high level of humanity.

2. The study of real socio-pedagogical phenomena taking place in the educational process should be preceded by an attempt at generalisation.

3. It is important for the study to consider that a person is free of vital dependence and "open to the world", while at the same time every personality has its own unique inner world. The teacher should help the learner to overcome social difficulties, to create his/her own personality in close communication with the participants of the learning and educational process.

Taking into account systemic cognition studies of the world at the philosophical level, A. Averyanov defines the structure of practice as horizontal (in the sense of its forms and directions diversity) and vertical (in the sense of its stages temporal sequence). Accordingly, the horizontal structure of practice provides a "spatial" interconnection of various types of human activity having a coordinating (mutually predetermining) and subordinating character. However, an interesting pattern is observed for the vertical structure of practice, which allows to study theoretical cognition and the practice of matter transformation as defining poles of human activity [1]. Each action, being an integral part of human activity, is interpreted as a process of world cognition; in the course of social relations development there is an enrichment of socio-cultural experience and differentiation of activity into theoretical and practical.

The leading place in the socio-pedagogical activity methodology base belongs to the research carried out by V. Kraevsky who continued the conceptual provisions on the unity of pedagogical science and practice laid down in the philosophy of idealism of the German Enlightenment (I. Fichte, H. Hegel). According to the scientist, this phenomenon should be considered at the following methodological levels: general philosophical, general scientific, practical and specific scientific.

On the basis of the methodological principle of reality cognition it has been proved that social and practical activities of an individual are aimed at realising the social function of educating the individual. The world cognition should be carried out by analyzing "unity in difference and difference in unity" [4]. The components of socio-pedagogical activity in its philosophical understanding are defined through objects and results, on the basis of which we carry out scientific and practical content.

The systemic approach allows cognition of any subject or phenomenon of microsociety in close relationship and interaction with the socio-pedagogical processes of society. The priority of the micro-environment as a socio-pedagogical system is manifested in allowing the implementation of socio-pedagogical activities and the implementation of educational social relationships to support a growing personality.

The systemic approach contributes to the stability of the microenvironment as a socio-pedagogical system, which implies an equilibrium relationship between its structure and the socio-pedagogical processes that take place inside and outside, while remaining unchanged. A microsociety can only maintain a certain degree of stability for some time, because in a pedagogically organised microsociety the dynamics of intra-systemic processes often pull it out of balance and provoke structural changes. Therefore, stability and dynamism are relative concepts of a socio-pedagogical system, under certain conditions, the content of these components leading to a significant change in the system nature.

When characterising activities in the context of a socio-pedagogical system, we have to define their types,educational, educational-cognitive and cognitive activities are being the most important. We consider cognitive activity as a type of transformative activity, because its result is relevant knowledge, creation of new content of a personality. In socio-pedagogical discourse "cognitive activity stimulates the development of social experience: cognitive activity → personality → social experience". Cognitive activity is a comprehensive concept, as cognition is conducted not only for the purpose of learning, but also for the discovery of new scientific theories, facts, laws. The learning activity, therefore, is a more encompassing notion than learning and cognitive activity, since the learning process involves not only cognitive but also training activities related to the formation of skills and abilities. Therefore, the terms "action", "operation", "method", "skills" are used in describing learning activity. Thus, an activity is carried out with the help of a set of appropriate actions, which are processes guided by conscious goals. The scientist called the ways of performing actions as operations. Accordingly, a set of operations is considered to be a method of activity. Skills are onscious mastering of a certain method of activity. If these skills are automized they are called abilities. The notions "skills" and "abilities" reflect the level of formation of the corresponding actions.

It is also important to outline a space of joint actions in the development of dialogue between pedagogy and psychology. There should be a separation from direct transfer of the activity theory to educational practice, where students activity is seen only as reactive activity, carried out in response to certain requirements imposed by the teacher. Pedagogical action in the process of formation and self-development of a child is a value-sensitive interaction aimed at solving existential problems of a pupil. At the same time, teachers themselves undergo transformations in their perceptions and pedagogical methods. However, subject-subject interaction predetermines general transformations of a teacher and a student in a unified field of values and meanings, the space of dialogue interaction. Pedagogical action as a structural component of activity is considered to be the process of solving a contradiction between the participants of pedagogical interaction. Accordingly, the process of implementation of pedagogical activity constitutes a system as a consequence of integrating individual pedagogical actions. The conceptual model of professional educational activity includes substructures:

– personal competence (assumes personal qualities contributing to the development and improvement of natural and value spheres of students' personality: professional-pedagogical orientation, pedagogical abilities, pedagogical competence);

– professional competence activity as a qualitative characteristic of an activity subject, determined by the mastering degree of the content and means of solving professional tasks, as well as the operational aspect of a teacher's activity with different students categories;

– self-improvement competences, providing dynamism of the whole system of professional-educational activity due to active self-education and self-improvement.

Thus, socio-pedagogical activity synthesizes a variety of actions subordinated to the specific objectives of personal formation and development of a child, socialization and education.

Organizational and pedagogical activity is analized in the discourse of ensuring effective implementation of socio-pedagogical actions set by coordinating educational impacts of educational process subjects in pedagogical environment, aimed at the development of student's personality.

Modern socio-pedagogical science recognizes the leading integrative function, which involves knowledge integration about person education as social being, the formation and development of spiritual values in the process of interaction in the social environment; there is a tendency to focus on the student as a person, individuality, an active subject of any activity. This requires an appropriate strategy of teacher's activity, which acquires the nature of cooperation, co-creativity of a teacher and students in the socio-cultural environment of the educational institution.

Discussing sociocultural environment we mean specially created conditions which have a direct or indirect influence on consciousness and behaviour of a person to form values, beliefs, cognitive needs, social culture.

To ensure the effectiveness of educational activities we propose a value-based approach to their implementation, based on the teacher's deep understanding of the meaning of his/her activity by creating appropriate situations through professional reflection. Often a subjective approach to activity is used in the process of transforming the world and a person in this world according to one's own projects taking into account social and natural laws of the universe, because only in the process of creative self-activity a personality as a subject of his life is formed and develops. Subjectivity reflects the subjective-objective nature of pedagogical interaction, which is invariant, i.e. subject-object, subject-subject, and subject-collective object in each specific situation. Moreover, we characterise pedagogical activity as a meta-activity because it aims at shaping the other person.

The representation of socio-pedagogical activity is appropriate on the levels of subjectivity defined in psychology (monosubject, polysubject and metasubject). According to this concept, the monosubject's activity is aimed directly at its subject; the polysubject carries out normative actions regulation in the process of sociocultural interaction; the metasubject is aware of the higher essences of being and is ready for creative professional self-realization in space. However, in a teacher's socio-pedagogical activity these three positions are synthesized on the basis of awareness of meaning-making motives, basic and pedagogical values, spiritual objects, etc.

Let us turn to the analysis of the content "social activity" from the standpoint of pedagogy. It is an activity of human creation and reproduction; it coincides in a certain way with the term "social work". Domestic researchers note that the difference between these terms is seen only in the fact that "social work" is a professional activity of social direction, which is formally assigned to an executor and is aimed at an individual, a group, a work collective [4]. Therefore, pedagogical activity is considered as a special type of social activity aimed at transmitting socio-cultural experience of humanity, assets of material and spiritual culture to the next generations, preparing a person to perform certain social roles in society.

We define socio-pedagogical activity as a kind of professional activity of a teacher based on general philosophical-psychological and pedagogical interpretations of its essence and structure, which simultaneously embodies the social aspect (social problems of students, their psychological, medical and pedagogical study, socio-cultural features of the school environment).

Socio-pedagogical activity is considered as an open system, actively interacting with other social systems, as a specialist uses knowledge in a number of theoretical disciplines, solving professional problems of various branches of social practice; It is similar to the professional activity, which is aimed at creating favorable conditions for socialization, comprehensive development of an individual, satisfaction of his socio-cultural needs or restoration of social.

So, socio-pedagogical activity is thought to be a professional work of a social pedagogue (social worker). In our context, the emphasis is shifted to the specific features of teachers professional activity in close cooperation with a social pedagogue, psychologist, teaching staff of the school, students parents and other people.

Thus, socio-pedagogical activity of a teacher is a type of his professional activity, which aims to create the proper conditions for successful socialization of students in the socio-educational environment at school, their mastering of socio-cultural experience for being ready to self-actualize in society, helping children and their families in case of social factors negative influence.

Conclusions. Social-pedagogical activity is understood not only as a practical social activity, but also as spiritual activity, which serves as a means of teacher realization as a person and an individual. The goal and integrative result of this activity is sociality, as a complex characteristic of its subject, which is formed and developed in the family, educational institutions, ethnic, labour or professional community.

The structure of socio-pedagogical activity (like any other activity) includes goals, content, principles, methods, results. The main goal of its implementation is the organization of society as a pedagogically oriented environment for individual and group social education of students. Accordingly, the result of such an activity is students social qualities, self-awareness, as the main components of life activity in the society recognized in the social and educational environment of any educational institution.

In the discourse of the environmental approach socio-pedagogical activity is considered in the organic unity of objective and subjective. Its objective characteristic is characterizes by the fact that it involves continuous interaction of subjects with the surrounding world. The subjectivity of the phenomenon involved lies in the active transformative activity of the subject with his/her cognitive interests, needs, meaning-making motives, etc.

References:

1. Averyanov, A.N. Systems Understanding of the World: Methodological Issues / A.N. Averyanov. – Moscow: Politizdat, 1995. – 263 p.
2. Babansky, Y.K. Rational organization of learning activities / Y.K. Babansky. – Moscow: Znanie, 1981. – 96 p.
3. Kraevsky, V.V. Methodology of Pedagogy: New Stage / V.V. Kraevsky, E.V. Berezhnova. – M.: Academia Publishing Center, 2006. – 400 p.
4. Social Work and Civil Society. Collective monograph / edited by I.A. Grigorieva, A.A. Kozlov, V.A. Samoylova. – SPb.: Scythia-Print, 2006. – 311 p.
5. Shchedrovitsky, G.P. System of Pedagogical Research / G.P. Shchedrovitsky // Pedagogy and Logic. – M.: Kistal, 1993. – P. 3-200

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Куренкова Ольга Евгеньевна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Вологда)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена описанию организации одного из направлений профессионального образования – формирование профессиональной компетентности специалиста по социальной работе исправительного учреждения. Представлены требования к его компетентности и результатам образования, сформированные одним из ведомственных вузов России. Отмечается, что выпускник должен быть готов к решению типичных задач профессиональной деятельности четырех видов: социально-технологических; организационно-управленческих; проектных; научно-исследовательских. Технологии интерактивного обучения рассматриваются как средство формирования профессиональной компетентности. Автор утверждает, что по своим особенностям и потенциалу они оптимально отвечают специфике деятельности в области социальной работы в исправительном учреждении. Кроме того, оказывают воспитательное влияние. Охарактеризованы преимущества технологий интерактивного обучения, особенности позиции обучающихся и преподавателя, специфика организации процесса образования. Для описания практики работы вуза по формированию профессиональной компетентности будущих специалистов по пенитенциарной социальной работе выбраны семь позиций, определяющих специфику технологии интерактивного обучения. Приведены конкретные примеры их реализации в рамках преподавания дисциплин учебного плана по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа. Отдельно определено педагогическое значение применения технологий интерактивного обучения в профессиональной подготовке будущих специалистов по социальной работе в исправительном учреждении.

Ключевые слова: технологии интерактивного обучения, профессиональная компетентность, специалист по социальной работе, высшее образование.

Annotation. The article is devoted to the description of the organization of one of the directions of professional education – the formation of professional competence of a specialist in social work of a correctional institution. The requirements for his competence and educational results formed by one of the departmental universities of Russia are presented. It is noted that the graduate should be ready to solve typical tasks of professional activity of four types: socio-technological; organizational and managerial; design; research. Interactive learning technologies are considered as a means of forming professional competence. The author claims that in terms of their features and potential, they optimally meet the specifics of social work activities in a correctional institution. In addition, they have an educational influence. The advantages of interactive learning technologies, the peculiarities of the position of students and teachers, the specifics of the organization of the educational process are characterized. To describe the practice of the university's work on the formation of professional competence of future specialists in penitentiary social work, seven positions were selected that determine the specifics of the technology of interactive learning. Specific examples of their implementation in the framework of teaching the disciplines of the curriculum in the direction of training 39.03.02 Social work are given. Separately, the pedagogical significance of the use of interactive learning technologies in the professional training of future specialists in social work in a correctional institution is determined.

Key words: technologies interactive learning, professional competence, social work specialist, higher education.

Введение. Одной из характерных тенденций развития современной России является повышенное внимание общества и государства к проблемам высшего профессионального образования. Это связано с переходом от традиционной системы образования к инновационной, с необходимостью формирования личности профессионала, обладающего совокупностью профессиональных компетенций и личностных характеристик, повышающих его конкурентоспособность на рынке труда.

Профессиональное образование будущих специалистов по социальной работе – задача, которую каждое учебное заведение решает по-своему. Выбор оптимальных средств профессионального образования определяется не только требованиями образовательных стандартов, виденьем вуза, но и запросами потребителя (работодателя и обучающихся). Профессиональное образование будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы, готовых к осуществлению социальной работы с осужденными, имеет свои отличия.

Изложение основного материала статьи. Задачи формирования профессиональной компетентности специалистов определяются нормативными документами, утверждаемыми как на государственном уровне, так и в условиях конкретного вуза.

В соответствии с требованиями ФГОС ВО по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа (2018 г.) главной задачей вуза при подготовке специалистов по социальной работе является формирование компетентности, достаточной для решения задач профессиональной деятельности четырех типов: социально-технологических; организационно-управленческих; проектных; научно-исследовательских [3]. Это в полном смысле согласуется с требованиями профессионального профиля компетентности специалиста по социальной работе, разработанного вузом в рамках российско-швейцарского проекта сотрудничества в области пенитенциарной социальной работы. Выпускник должен овладеть 5 видами компетенций:

– интеллектуальными техниками, значимыми для профессионального осуществления социальной работы в уголовно-исполнительной системе;

– управленческой компетентностью (навыки организационной и административной деятельности в области социальной работы);

– социальной компетентностью (навыки взаимодействия с объектами и субъектами социальной работы);

– профессиональной компетентностью (практические умения в области оказания помощи, поддержки и защиты нуждающихся);

– личной компетентностью (требования к социально-психологическим особенностям личности профессионала).

Формирование специалистов соответствующей квалификации и компетентности, на наш взгляд, требует создания целого ряда условий: особая среда общения; возможность приобретения многообразного опыта, в том числе – по отстаиванию собственного мнения и выработке новых подходов к решению собственных и иных жизненных проблем; использование специфических образовательных технологий.

На современном этапе одновременно реализуются несколько моделей обучения. Пассивную модель отличает преимущественно объектная позиция обучающегося. В рамках активной модели он играет противоположную роль (для повышения его самостоятельности предлагаются разнообразные учебные и творческие задания). Фактически данные

модели обучения основаны на трансляции определенной научной информации, а не на требуемом сегодня развитии компетенций. Интерактивная модель обязывает осуществлять образовательный процесс в условиях непрерывного, активного взаимодействия всех участников, мнения и идеи равнозначны.

Интерактивные технологии обучения – это технологии организации процесса обучения, обеспечивающие участие обучающегося в коллективном, взаимодополняющем, основанном на взаимодействии всех его участников процессе познания [1].

Образовательный процесс организуется таким образом, что практически все обучающиеся включены в реализацию всех необходимых этапов обучения, продуманы также процедуры отслеживания их мнений относительно выполняемых заданий и результатов обучения (степени сформированности компетенций) в форме опросов и рефлексии. Обучение осуществляется посредством совместной деятельности, не исключающей индивидуальной работы каждого и приветствующей обмен мнениями, идеями, умениями. Сотрудничеству способствует в атмосфера открытости, доброжелательности и взаимопомощи, специально поддерживаемая преподавателем. Каждый получает возможность не только приобрести профессиональные компетенции, но и освоить современные способы кооперации и сотрудничества [6].

В процессе учебных занятий отсутствует доминирование мнений и идей, но создаются возможности для обмена профессиональными мнениями, присутствующими в аудитории. Обучающиеся учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях. Для этого на занятиях организуется работа с документами и различными источниками информации, применяются методы проектной и творческой деятельности, ролевые и деловые игры, практикуется индивидуальная, парная и групповая работа.

Савинова И.А. выделяет ряд правил, определяющих реализацию интерактивных технологий обучения в профессиональном образовании:

– тщательный подбор терминологии;

– лидирование одного из обучающихся на каждом занятии;

– активное использование технических средств обучения и медиапродуктов, облегчающих восприятие учебного материала;

– стимулирование активного внутригруппового взаимодействия обучающихся;

– оперативное вмешательство преподавателя в ход дискуссии в случае возникновения непредвиденных трудностей, а также в целях пояснения новых для обучающихся положений;

– интенсивное использование индивидуальных способностей обучающихся;

– организация образовательной среды, способствующей свободному высказыванию и реализации идей обучающихся;

– развитие умения применять полученные знания на практике [5].

Практика применения интерактивных методов обучения в различных аудиториях обучающихся позволяет выделить ряд их преимуществ [4].

Так, Маркова Е.Л. утверждает, что интерактивное обучение позволяет проявляться творческому потенциалу личности, активизируя ее внутренние механизмы. Интерактивные технологии призваны мобилизовать познавательные стремления обучаемых, стимулировать их самостоятельный интерес к познанию, развить умение концентрироваться на обучении и творчестве. Они обращаются к субъектному опыту обучающихся, позволяя усваивать опыт социальный, в том числе профессионально ориентированный.

Куликова Л.Н. считает, что интерактивные методы способствуют взаимно направленной активности обучающихся и преподавателя, их эмоциональному и духовному единению. Они совместно погружаются в проблемное поле решаемых учебных задач, согласованно выбирают средства и методы их решения, одновременно испытывают чувства, вызванные результатами проведенной работы.

При этом, как отмечает Московкина М.А., применение интерактивных технологий обучения не просто формирует интерес обучающихся к изучаемому предмету, приучает их работать в команде, развивает их самостоятельность и обогащает социальный опыт, но и позволяет комфортно чувствовать себя на занятиях и свободно проявлять свою индивидуальность [2].

Такие особенные характеристики данных технологий позволяют утверждать, что они оптимальны для профессиональной подготовки специалистов, которым предстоит работать в сфере Человек-Человек, к которой относится и пенитенциарная социальная работа.

Совершенно очевидно, что ни одна из технологий, сколь бы своеобразной и совершенной она ни была, не позволяет сформировать какую-то определенную профессиональную компетенцию будущего специалиста – их воздействие комплексно. И только грамотное комбинирование разнообразных активных и интерактивных технологий позволяет курсанту выработать профессионально ценные компетенции.

На кафедре сложилась особая практика профессиональной подготовки курсантов, обучающихся по направлению подготовки «Социальная работа»: собственно теоретические занятия в ней занимают примерно 40%, занятия семинарского типа ориентированы на выработку профессионально значимых умений и четкой профессиональной позиции. Основным инструментом обучения выступают активные и интерактивные технологии.

Далее перечисляя их ведущие особенности, представим примеры их использования в деятельности преподавателей кафедры.

Технологии интерактивного обучения способствуют вовлечению курсантов в активный процесс получения и переработки знаний.

При изучении курса «Конфликтология в социальной работе» курсантам предлагалось сформироваить портфолио – в его структуру включить как материалы, подготавливаемые курсантами в ходе учебных занятий (лекций, семинаров, практических занятий), так и отражающие результаты их самостоятельного освоения учебных тем.

Подготовкой и представлением портфолио завершалось и прохождение учебной и производственной практик. Такой вариант работы несомненно активизирует познавательную деятельность курсантов и предоставляет им возможности для самореализации.

В курсе «Методика исследования в социальной работе» курсантам было необходимо составить программу исследования по теме своего курсового проекта – так отрабатывались не только учебные умения, но и стимулировалось научное творчество курсантов, планировалась их деятельность.

Исключено доминирование как одного выступающего, так и одного мнения над другим.

При изучении ряда теоретических курсов преподавателями создавались так называемые точки удивления – предлагалась не одна, а сразу несколько научных мнений, подчас противоположных друг другу. Преподаватель не выбирает ту, которую сам считает правильной, а организует их обсуждение курсантами. При этом каждый может сделать свободный выбор. В рамках курса «Теория социальной работы» использовалась техника «Займи позицию». На семинаре по теме

«Особенности социальной работы с наркозависимыми» для определения сути наркозависимости как социальной проблемы зачитывались три теоретических утверждения, курсанты должны были подойти к плакатам с ключевыми словами, обозначающими данные подходы, а затем объяснить свое мнение. Таким образом, курсанты и знакомились с новыми научными сведениями, и развивали способность отстаивать собственную профессиональную позицию.

Совместная деятельность курсантов в процессе обучения основана на том, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад – так осуществляется обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Одним из способов работы на семинарах выступала схематизация материала. Для того, чтобы лучше обработать и усвоить материал, который изучался самостоятельно, курсантам предлагалось в ходе групповой работы совместно, обмениваясь мнениями и информацией, составить опорные схемы.

Особенным видом учебной деятельности курсантов является разработка и проведение социальных проектов. Их цели могут разными. Так, в качестве проекта была организована игра энкаунтер, посвященная празднованию Дня Победы. Она была ориентирована на развитие в вологжанах патриотизма. Идея родилась неслучайно – один из курсантов состоял в энкаунтер-сообществе – заинтересовав однокурсников, он сформировал группу, был разработан сценарий, в игре в ночь с 8 на 9 мая приняли участие около 20 человек. Другая группа курсантов решила реализовать проект, пропагандирующий идею сдачи норм ГТО. Авторами проекта стали курсанты, имеющие спортивные разряды. Своим примером они увлекали воспитанников подшефного детского дома заниматься физкультурой и обретением спортивной формы. Итогом проекта, длившегося в течение года, стало проведение соревнования детей-сирот, включающего испытания, аналогичные сдаче норм ГТО.

Обучение основано на обращении к субъектному социальному опыту курсантов и ориентировано на его расширение.

Особенно ярко это использовалось на учебных занятиях по дисциплинам «Социально-психологический тренинг» и «Содержание и методика психосоциальной работы» – включаясь в разнообразные ролевые игры, искусственно смоделированные жизненные ситуации, курсанты проживали и собственные проблемы, и проблемы других людей. Приобретенный таким образом опыт, на наш взгляд, ценнее книжного знания о том, как решать проблемы различных категорий клиентов.

Учебные занятия – процесс организации и развития диалогового общения, которое способствует взаимопониманию, взаимодействию, совместному решению общих, но значимых для каждого задач.

При изучении курса «Развитие медиакультуры человека в информационном обществе» курсантам предлагался целый ряд проблемных вопросов (данное направление социальной работы является активно развивающимся, далеко не все проблемы изучены и имеют четкую научную проработанность). Поиск ответов на них должен был осуществить каждый курсант, для этого ему предлагалось использовать возможности Интернет-ресурсов. Где и как искать курсанты решали в ходе индивидуальной работы и в процессе общения с однокурсниками. Готовых ответов не предлагалось, все найденные материалы обсуждались коллективно.

Интерактивное обучение – обучение, погруженное в общение. Испытываемые при этом эмоции закрепляют приобретаемые компетенции.

Занятия по специальным профильным дисциплинам проводились на базе исправительных учреждений. Но это не обычные выезды, ориентированные на знакомство с практикой работы учреждения, а занятия, предполагающие проведение курсантами социально ориентированных мероприятий и организация индивидуальной работы по решению проблем осужденных. Такой опыт и связанные с ним переживания позволяли курсанту «примерить» на себя роль специалиста, познакомиться с особенностями клиентов и, что особенно важно, оценить собственную готовность к работе.

Техника погружения в тот или иной метод работы особенно активно реализовалась в ходе мастер-классов, знакомящих курсантов с методиками, применяемыми специалистами по социальной работе для решения отдельных проблем осужденных. В таком режиме происходило освоение арт-терапевтической методики Мозартика, авторской методики «Модель идеальной семьи», техники коллажирования, др.

Практически все курсанты вовлечены в процесс познания, имеют возможность рефлектировать о том, что они знают и думают.

На занятиях практически по всем дисциплинам организовался просмотр кинофильмов. Они не являются учебными, но позволяют смоделировать ситуации практической деятельности (ведь невозможно привести осужденного клиента в учебную аудиторию). Просмотр и профессиональное обсуждение сюжетных линий и жизненных ситуаций персонажей способствовали и расширению социального опыта курсантов, и выработке их профессиональной позиции. Выбор фильмов неслучаен, кафедрой сформирована фильмотека. Сами курсанты составляли свои фильмотеки, готовясь в дальнейшем использовать их уже в реальной пенитенциарной социальной работе.

Подготовка рефлексивных отчетов по результатам всех видов практик рассматривалась нами как важное средство формирования профессиональной компетентности курсантов. Только анализируя собственную работу, ее результаты и проблемы возможно профессиональное развитие специалиста.

Выводы. Проведенное нами теоретическое исследование и многолетняя образовательная практика позволяют утверждать, что основное значение интерактивных технологий обучения для формирования профессиональной компетентности будущих специалистов по социальной работе исправительных учреждений состоит в:

– приобщении их к ценности будущей профессии сотрудника уголовно-исполнительной системы, осуществляющего охрану социальных прав лиц, отбывающих наказание;

– стимулировании их мотивации и интереса к осваиваемой профессиональной области;

– повышении уровня активности, самостоятельности и креативности;

– развитии навыков анализа и критичности мышления, а также взаимодействия и коммуникации.

Литература:

1. Куприян, А.В. Интерактивное обучение / А.В. Куприян // ИСОМ. – 2015. – №1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnoe-obuchenie-2 (дата обращения: 12.11.2022).

2. Московкина, М.А. Интерактивные технологии обучения праву / М.А. Московкина // Вопросы науки и образования. – 2018. – №6 (18). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-tehnologii-obucheniya-pravu (дата обращения: 12.11.2022).

3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа: Приказ Министерства образования и науки РФ от 05.02.2018 №76. – URL: https://base.garant.ru/71889368/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 12.11.2022).

4. Рамазанова, А.Р. Преимущества интерактивных методов в обучении иностранным языкам / А.Р. Рамазанова // Студенческий научный форум: Материалы V межд. студенч. науч. конф. – URL: https://scienceforum.ru/2013/article/2013005324 (дата обращения: 15.11.2022).

5. Савинова, И.А. Социализирующие возможности интерактивных технологий обучения / И.А. Савинова // Знание. Понимание. Умение. – 2010. – №1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializiruyuschie-vozmozhnosti-interaktivnyh-tehnologiy-obucheniya (дата обращения: 15.11.2022).
6. Суворова, Н. Интерактивное обучение: новые подходы / Н. Суворова // Учитель. – 2000. – №1. – С. 25-27

Педагогика

УДК 376.5

кандидат педагогических наук, доцент Куренкова Ольга Евгеньевна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Вологда)

ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА С ОСУЖДЕННЫМИ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ИСПРАВИТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена характеристике особого направления педагогической работы в исправительном учреждении – профориентационная работа с осужденными. Она представляется как одно из условий обеспечения ресоциализации осужденных и их успешной адаптации к жизни на свободе. Содержание статьи структурировано в два взаимосвязанных раздела. Первый посвящен описанию профориентации в общепедагогическом смысле, второй – раскрывает специфику профориентационной работы с осужденными. Суть, особенности и структура профориентации описываются на основе анализа научных источников, современных и классических. Многообразие задач, решаемых профориентацией, представлено через ее элементы – профпросвещение, профдиагностика, профотбор и профадаптация. Излагается также общий алгоритм действий специалиста в рамках профориентационной работы. На основе анализа пенитенциарной практики выделены трудности в организации профориентационной работы в исправительном учреждении. Отдельное внимание уделено определению специфики профориентационной работы с осужденными различных возрастных категорий. На примере метода диагностического собеседования продемонстрированы особенности организации профориентации осужденных, имеющих отличия в профессиональном и личном опыте.

Ключевые слова: осужденный, профориентация, выбор профессии, ресоциализация.

Annotation. The article is devoted to characterizing the special direction of pedagogical work in a correctional institution - career guidance work with convicts. It is presented as one of the conditions for ensuring the resocialization of convicts and their successful adaptation to life at large. The content of the article is structured into two interrelated sections. The first is devoted to the description of career guidance in a general pedagogical sense, the second - reveals the specifics of career guidance work with convicts. The essence, features and structure of career guidance are described on the basis of an analysis of scientific sources, modern and classical. The variety of problems solved by vocational guidance is presented through its elements - vocational education, vocational diagnostics, vocational selection and professional adaptation. The general algorithm of the specialist's actions within the framework of career guidance work is also presented. Based on the analysis of penitentiary practice, difficulties in organizing career guidance work in a correctional institution are highlighted. Special attention is paid to determining the specifics of career guidance work with convicts of various age categories. On the example of the diagnostic interview method, the peculiarities of organizing career guidance for convicts who have differences in professional and personal experience are demonstrated.

Key words: convict, career guidance, choice of profession, resocialization.

Введение. Педагогическая работа в исправительном учреждении (далее – ИУ) ориентирована на изменение жизненных представлений, ценностей, личностного функционирования лиц, совершивших преступление и отбывающих наказание в условиях изоляции. Успешность социальной адаптации осужденных после освобождения из ИУ напрямую связана с возможностью их включения в трудовые отношения в сферах, востребованных на рынке труда, с перспективой восстановления либо создания здоровых семейных отношений, включения в правопослушную социальную среду.

В качестве направлений воспитательной работы ИУ выступают и достаточно традиционные – способствующие исправлению нравственное, правовое, трудовое, физическое и иные виды воспитания осужденных, и сравнительно новые. В числу последних относится профориентационная работа. Именно она позволяет осужденному приобрести разнообразные ресурсы, необходимые как для удовлетворения собственных потребностей, так и для реализации в различных областях. Результаты же профориентационной работы во многом определяют успех ресоциализации лиц, отбывающих наказание, как в пенитенциарный, так и в постпенитенциарный периоды.

Изложение основного материала статьи. Для понимания сущности профориентационной работы важно определить содержательную специфику профориентации как научной категории и направления деятельности.

Обобщая существующие в науке подходы к определению профориентации, можно выделить следующие основные ее характеристики.

1. Профориентация представляет собой систему мероприятий, реализуемых и регулируемых государством, призванных решить задачи рационального использования кадров и оптимальной их расстановки [1].

2. Профориентация строится на основе учета ряда условий, обеспечивающих ее результат: особенностей потребностно-мотивационной сферы личности, осуществляющей выбор профессии; способностей и иных личностных характеристик; потребностей общества в специалистах определенной квалификации; возможностей компенсации трудовых усилий личности в той или иной профессиональной области.

3. Используемые средства и методы профориентационного воздействия междисциплинарны и активны. В ее основе отнюдь не постановка диагноза о профессиональной пригодности человека, а стимулирование самопознания, расширение кругозора, самостоятельных действий личности по освоению различных сфер профессиональной деятельности [5]. Фактически профориентация содействует формированию личности, при этом основанием определения сферы будущей профессиональной деятельности становится имеющийся у нее жизненный опыт.

Целью профориентации является подготовка самоопределяющихся к осознанному выбору профессии, определение путей продолжения образования, формирование убежденности в правильности выбора профессии, потребности в профессиональном совершенствовании и стремления стать профессионалом [2].

Структуру профориентации, согласно современным нормативным документам [4], составляют следующие элементы:

– профессиональное просвещение и информирование призваны обеспечить выбирающих профессию информацией о мире труда, сущности и источниках профессиональной карьеры, способах и средствах получения профессии;

– профессиональная консультация должна помочь в выборе профессии и планировании профессиональной карьеры посредством диагностики значимых личностных качеств и свойств, подбора оптимальных сфер профессиональной реализации, поиска путей преодолении трудностей профессиональной жизни;

– профессиональный отбор представляет собой процедуру выбора лиц, способных с наибольшей вероятностью успешно освоить конкретную профессию и выполнять полагающиеся трудовые обязанности, обладающих необходимыми психологическими особенностями, подготовленностью к выполнению трудовых функций [6];

– профессиональная адаптация реализуется посредством мер, способствующих профессиональному становлению работника, формированию у него соответствующих социальных и профессиональных качеств, установок и потребностей в труде, достижению высшего уровня профессионализма.

Все многообразие направлений профориентации реализуется в виде профориентационной работы, осуществляемой как по запросу самого человека, выбирающего профессию, так и по инициативе лиц, заинтересованных в его профессиональном самоопределении.

Организацию и проведение профориентационной работы составляет целый ряд последовательных действий.

1. Сбор информации о профессии и о человеке, осуществляющем профессиональный выбор, постановка цели и задач работы.

2. Определение жизненных приоритетов и предпочитаемых сфер интересов в выборе профессии, в том числе альтернативных.

3. Встраивание профессионального самоопределения в личностное (определение базовых жизненных целей, поиск смысложизненных ориентаций, построение индивидуального профессионального плана).

4. Содействие формированию независимого от мнения других суждения о мире труда, сущности жизненного успеха, др.

5. Развитие идентичности с профессией, принятие ее ценностей и теневых сторон [7].

Проведенное нами исследование позволяет утверждать, что осуществление профориентационной работы с осужденными несколько отличается от подобной работы с иными категориями граждан и сталкивается с целым рядом трудностей.

Строго регламентированный распорядок дня ИУ, с одной стороны, позволяет четко спланировать всю работу с осужденными, в том числе – профориентационную, а с другой стороны – отсутствие профориентации в перечне необходимых и обязательных воспитательных (педагогических) мероприятий с осужденными затрудняет ее включение в планы работы ИУ. Общее отведенное на воспитательную работу время (всего полтора часа) существенно ограничивает творчество сотрудников ИУ в выборе форм содействию профессиональному самоопределению осужденных.

Субъектами профориентационной работы с осужденными выступают сотрудники и ИУ, и иных учреждений, оказывающих содействие в выборе профессии (региональные Службы занятости, профориентационные центры, др.). Их участие отчасти позволяет восполнить недостаток технических и информационных ресурсов для проведения профинформирования, профдиагностики, др.

Особенной трудностью организации профориентационной работы в ИУ представляется контингент лиц, чьи профессиональные запросы необходимо удовлетворить. Их собственные возможности ограничены, что вызвано их жизненной ситуацией (лишение свободы), недостаточным, нередко не соответствующим возрасту уровнем образования, мнением работодателей о профессионализме и ответственности лиц, отбывающих и отбывавших наказание. Именно поэтому содержание работы по содействию осужденному в выборе профессии в большей степени отвечает не его личностным характеристикам, а перечню имеющихся в ИУ в наличии профессий.

Профориентационная работа с осужденными различных возрастных категорий проводится специфично.

Профориентация несовершеннолетних осужденных включает три направления. Профдиагностика позволяет воспитанникам узнать себя и обнаружить те свои характеристики, которые позволят сделать точный выбор профессии. Профпросвещение с использованием медиапродуктов (профильных фильмов и анимации, профильных интернет-ресурсов, др.) должно заинтересовать и увлечь их изучением особенностей мира профессий и актуального состояния рынка труда. Важным направлением выступает предоставление возможности попробовать себя в различных видах труда и построить план получения выбранной профессии, сделать потребность к труду необходимой жизненной потребностью.

Профориентация осужденных зрелого возраста также необходима, поскольку лица данной возрастной группы имеют наиболее высокие физические показатели и интересны работодателям. Профориентационная работа с ними осуществляется преимущественно в виде консультирования, исходя из имеющихся образования, специальности и опыта работы, а также формирования индивидуального плана поиска работы (после освобождения из ИУ). Опираясь на желание осужденного найти предпочтительную профессию, сотрудник ИУ предлагает ему наиболее подходящие варианты. Важным направлением профориентационной работы остается профпросвещение, но его главной темой становится изучение осужденным способов повышения собственной конкурентоспособности, в том числе путем формирования навыков эффективного поведения на рынке труда.

Наиболее сложным проведения профориентационной работы считается пенсионный возраст. Состояние здоровья и недостаточная выносливость не позволяют осужденным быть свободными в выборе рода занятий. Главной задачей взаимодействия сотрудника ИУ с пожилым осужденным становится оказание ему помощи в смене профессиональной позиции, поиске нового социального статуса (не связанного с выполнением профессиональных задач) и возможном переобучении.

Профессиональная позиция сотрудника ИУ, осуществляющего профориентацию осужденных различных возрастов, неизменна. Он – педагог, наставник, консультант, помощник. Для выполнения этих ролей сотрудники ИУ применяют разнообразные формы и методы работы. Особое место в их ряду занимает педагогический метод диагностического собеседования.

Фактически диагностическое собеседование – это комплекс психолого-педагогических мер, направленных на изучение личности (особенностей интеллектуального развития; эмоционально-волевой сферы; способностей; склонностей; интересов; мотиваций и т.д.), осуществляемых в целях оказания содействия в выборе профессии.

Проводя собеседование с осужденным, сотрудник ИУ по материалам личного дела изучает его предыдущий личный и профессиональный опыт. Затем в ходе личного приема с целью обеспечения атмосферы доверия и позитивной коммуникации устанавливает с осужденным психологический контакт и проводит диагностику его психологических особенностей. В заключение сотрудник ИУ оказывает осужденному содействие в построении личного профессионального плана.

Содержание собеседования, как и состав используемых для диагностики методик, определяется специфичностью профессионального и личного опыта осужденного, сложившегося до отбывания наказания. В зависимости от характера этого опыта выделяют ряд категорий осужденных. Профориентационная работа с ними также будет отличаться.

Для осужденных, обладающих достаточным профессиональным опытом в той или иной профессиональной сфере, востребованной в настоящее время на рынке труда, диагностическое собеседование должно завершиться информированием по актуальным вопросам выбора профессии и трудоустройства. Например, таким, как: анализ состояния трудового рынка региона; юридические основания трудовой занятости; способы получения дополнительного образования; современные способы поиска работы и варианты трудоустройства; проблемы трудоустройства освободившегося и т.д.

В ходе диагностического собеседования осужденных, имеющих устаревшую или невостребованную на данный момент на рынке труда профессию, особое внимание уделяется изучению его профессиональных интересов, склонностей и способностей с целью подбора в дальнейшем иной специальности – подходящей или близкой к уже имеющейся.

К осужденным, не имеющим профессионального опыта и какой-либо определенной специальности, в рамках профориентационной работы проявляется повышенное внимание. Им требуется углубленная диагностика особенностей интеллектуальной сферы; общей структуры и отдельных черт характера; степени удовлетворения основных потребностей и побуждений, обусловливающих их поступки; а также профессиональных склонностей и интересов.

Высоким потенциалом практикоориентированности обладают профориентационные методы формирования навыков эффективного поведения на рынке труда [3]. К числу таких навыков относятся эффективные способы поиска работы, собеседование с работодателем (в том числе – телефонное), составление резюме при приеме на работу, самопрезентация, адаптация к рабочему месту и т. д. Для их освоения используют разнообразные активные методы – обсуждение кейсов, выполнение заданий [8], деловые игры, работу с информационными ресурсами, терминалами для поиска работы, др.

Выводы. Анализ теоретических исследований и пенитенциарной практики позволяет утверждать, что социальная адаптация осужденных к жизни в обществе во многом облегчается, если они имеют перспективные планы на будущее, причем профессиональный выбор выступает основанием их реализации. Выбор профессии – одна из сложных задач, в решении которых лицам, отбывающим наказание, несомненно, нужна помощь. Именно поэтому профориентационная работа как отдельное направление деятельности ИУ востребована и необходима.

Выбор оптимальных педагогических средств (форм, методов и приемов) профориентационной работы поможет сотруднику ИУ содействовать изменению ценностных ориентаций осужденного и признанию значимости труда в жизни человека и общества, выявить личностные характеристики, принципиальные для профессионального самоопределения, содействовать построению личного профессионального плана и выработке качеств, значимых для современного профессионала.

Реализация ИУ деятельности такого рода способствует качественному решению задачи содействия профессиональному самоопределению лиц, отбывающих наказание и их дальнейшей ресоциализации.

Литература:

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития: Учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 395 с.

2. Кононогова, О.И. Профессиональное самоопределение учащихся в учреждениях дополнительного образования / О.И. Кононогова // Педагогика. – 2007. – №2. – С. 75-79

3. Кузнецова, И.В. Эффективное поведение на рынке труда: Учебно-методическое пособие для выпускников профессиональных учебных заведений / И.В. Кузнецова, И.А. Волошиной. – Ярославль: Центр «Ресурс», 2001. – 120 с.

4. Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации: Постановление Минтруда РФ №1 от 27.09.1996. – URL: http://base.garant.ru/136694/#friends (дата обращения: 07.11.2016).

5. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения старшеклассников / Под ред. С.Н. Чистяковой, Н.Ф. Родичева. – Москва: Новая школа, 2004. – 108 с.

6. Профессиональная ориентация старших школьников в процессе трудового обучения / под ред. В.А. Полякова. – Москва: Просвещение,1972. – 160 с.

7. Профориентация в условиях несвободы / В.Р. Шмидт – Москва: Фонд ИНДЕМ, 2006. – 95 с.

8. Цыганков, М.Е. Эффективные пути активизации осуждённых воспитательных колоний в поиске работы и трудоустройстве / М.Е. Цыганков. – Москва: Фонд ИНДЕМ, 2006. – 132 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
преподаватель Уракова Екатерина Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Воронина Ирина Романовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Рассматривается актуальная проблема формирования самореализации личности будущего педагога профессионального обучения в вузе. Раскрываются специфические дидактические условия в самореализации студента вуза. Выделены функции процесса самореализации личности будущего педагога профессионального обучения. Анализируются различные подходы и принципы к профессиональной самореализации студентов вуза. Обосновывается структурно-содержательная характеристика самореализации студента – будущего педагога. Выделяются компоненты процесса самореализации личности студентов вуза. Разработаны основные этапы самореализации студентов в учебно-воспитательном процессе вуза. Обоснованы существенные различия между профессиональной и личностной самореализацией студентов. Профессионально-личностное становление будущего педагога напрямую зависит от сформированности самореализации студента. Самореализация как процесс развития будущего педагога профессионального обучения включает в себя сознательное целенаправленное раскрытие возможностей и способностей личности с целью осуществления профессионально-педагогической деятельности в вузе.

Ключевые слова: самореализация, педагог профессионального обучения, функции самореализации студента, профессионально-личностная составляющая.

Annotation. The actual problem of the formation of self-realization of the personality of the future teacher of vocational training at the university is considered. The specific didactic conditions in the self-realization of a university student are revealed. The functions of the process of self-realization of the personality of the future teacher of vocational training are singled out. Various approaches and principles to the professional self-realization of university students are analyzed. The structural-content characteristic of self-realization of the student - the future teacher is substantiated. The components of the process of self-realization of the personality of university students are singled out. The main stages of self-realization of students in the educational process of the university have been developed. Substantiated significant differences between the professional and personal self-realization of students. The professional and personal development of the future teacher directly depends on the formation of the student's self-realization. Self-realization as a process of development of the future teacher of vocational training includes the conscious purposeful disclosure of the capabilities and abilities of the individual in order to carry out professional and pedagogical activities at the university.

Key words: self-realization, vocational training teacher, student self-realization functions, professional and personal component.

Введение. Современный педагог осуществляет профессиональную деятельность с учетом применения новейших педагогических технологий и техник; делает акцент на формирование профессиональных компетенций, учитывает возможности воспитательной деятельности. Немало важную роль также для педагогов профессионального обучения играет и личностная самореализация в профессии. Для этого преподаватели создают необходимые условия формирования самостоятельной социально-активной личности. Такие условия должны включать направления, формирующие новое сознание, духовные ценности, потребность в общественно-полезной деятельности, самовоспитании и самообучении.

В этом случае от педагога требуется демонстрация такого поведения со студентами: быть надежным, любить свою профессионально-трудовую деятельность, уметь реализовывать свой потенциал в педагогической профессии. В основе самореализации личности как раз лежат индивидуальные и личностные особенности, нравственно-моральные и профессионально-важные качества, знаниевый потенциал, умения вступать в мировоззренческие отношения с другими.

Необходимо учитывать разноуровневое профессиональное взаимодействие студенческого сообщества в процессе обучения в вузе, где развивается педагогическое пространство для полноценной реализации их способностей и раскрытие потенциальных возможностей.

Педагог профессионального обучения, подчиняющийся аспектам процесса самоидентификации личности, вступает в отношения сотрудничества, диалога и переговоров, что и осуществляет полноценное профессиональное само изменение личности специалиста.

Формулировка цели статьи – теоретически рассмотреть и проанализировать направленные аспекты предназначения студентов - будущих педагогов профессионального обучения в системе высшего образования.

Изложение основного материала статьи. Анализ исследований Е.В. Бондаревской, Н.М. Борытко, О.Г. Егоровой, В.А. Комарова, А.М. Митяевой, И.Е. Пановой и др. позволил заключить, что современные стандарты многоуровневого высшего педагогического образования предоставляют достаточные возможности в стимулировании самореализации студента, будущего педагога профессионального обучения [4, С. 51].

Зачастую многие преподаватели вузов отставляют за собой выполнение дидактической функции в условиях учебно-воспитательной деятельности. Предпочитают считать себя исполнителем профессионально-педагогической деятельности, реализуя ее через различные учебные программы, учебники, инструкции.

Стандартное стереотипное мышление педагогической деятельности приводит педагогов к выполнению только требований руководства образовательного учреждения; сдерживанию инициативности и уверенности в выборе педагогических технологий и методик. В этом случае преподавателю очень сложно создать благоприятную комфортную среду для осуществления самостоятельной реализации мотивационно-смысловых свойств личности будущих педагогов профессионального обучения.

Создание необходимых психолого-педагогических, профессионально-педагогических и информационно-технологических условий для самореализующейся личности студента требует проявление и развитие собственных сущностных сил педагогов. Усложняется это еще и тем, что студент как правило, выступает объектом массового характера профессионального обучения в вузе.

Актуальным становится осуществление психологического, профессионального, педагогического и личностно-организационного сопровождения, которое обеспечивает высокий уровень становления личности как профессионала, готовность к процессу самореализации и мотивацию на профессиональное ориентирование. В этом случае педагогический процесс вуза внедряет творческо-личностный подход, ориентирующий на самоактуализацию и самоопределение в освоении профессии педагога.

Ориентируясь на сравнительный анализ работ К.А. Абульхановой-Славской, Н.А. Омбоевой, Г.В. Осипова, Л.А. Цыреновой, А.-Г. Маслоу, Ж.-П. Сартра, Л.Н. Когана, И.Б. Дермановой, Л.А. Коростылева, К. Рождерса, Э. Фромма, А.К. Исаева, Д.А. Леонтьева, В.В. Серикова, Г.К. Чернявской, Е.С. Мичурина, В.И. Муляра и других авторов можно отметить, что самореализация как процесс развития будущего педагога профессионального обучения включает в себя сознательное целенаправленное раскрытие возможностей и способностей личности с целью осуществления профессионально-педагогической деятельности в вузе [1, С. 98].

Процесс индивидуального осознанного свободного выражения самого себя как будущего педагога профессионального обучения подчиняется следующим функциональным особенностям:

- личностно-ориентационная функция определяет важность участия студента в совершенствовании себя как личности; умение оценивать свои возможности в предполагаемых условиях становления как профессионала;
- мотивационная функция обеспечивает возможность к саморазвитию и самосовершенствованию собственных сущностных сил;
- профессионально-коммуникативная функция определяет способность к получению, переработке и хранению необходимой информации, важной для взаимодействия с различными категориями обучающихся вузе;
- опытно-рефлексивная функция обеспечивает оценивание результатов в процессе профессионального обучения студента; активизацию познавательных интересов и склонностей; погружение будущего педагога в содержании своей жизнедеятельности.

Структура содержания процесса самореализации личности студента опирается на индивидуальность и личностные качества обучающихся и включает в себя следующие компоненты:

- профессионально-личностная самооценка – включает осознанность познавательно-личностных и профессионально-личностных свойств, координирование учебных, профессиональных и личностных достижений и сопоставление с основными критериями обучения;
- профессионально-личностное самопонимание – определяет осознанный выбор профессионально-трудовой деятельности; познание собственного внутреннего мира; формирование профессионально-познавательного интереса и личностно-ценностные установки на профессию;
- профессионально-личностное самоутверждение – стремление к осуществлению «идеальный образ» педагога профессионального обучения; отношение к себе как профессионалу; повышение уровня профессионального взаимодействия с коллективом.

Самоактуализирующаяся и самодостаточная личность будущего педагога опирается на процесс само воплощения себя как профессионалов, опирающаяся на:

- приобретенные универсальные и профессиональные компетенции;
- основное общее базовое образование;
- сформированные необходимые личностно-практические навыками и умения;
- профиль и направление подготовки обучающихся в вузе;
- мотивацию студентов к совершенствованию себя как специалиста-профессионала;
- уровень коммуникативных и социальных навыков студентов;
- отношение к образовательно-педагогической деятельности вуза.

Неоспоримым аспектом является целостная система основных аспектов предназначения личности студентов в условиях созданного образовательного пространства. Для осуществления такой системы самоидентификации личности будущих педагогов важно соблюдать принципы личностно-ориентированной и организационно-педагогической помощи студентам в процессе его самореализации: объективности, сотрудничества и совместной деятельности, понимания и взаимодействия, субъектности и общности.

Для успешной самореализации будущих педагогов профессионального обучения в вузе необходимо последовательное прохождение основных этапов самореализации личности студентов в процессе обучения в вузе: адаптивно-ориентационный этап (1 курс обучения), содержательно-проектировочный этап (2 курс обучения), профессионально-ориентационный этап (3 курс обучения), рефлексивно-оценочный этап (4 курс обучения).

1. Адаптивно-организационный этап характеризуется фазой адаптивности к процессу обучения в вузе. Первокурсник испытает неуверенность и неоднозначность выбора будущей профессии педагога. Как правило, это связано со структурой и содержанием образовательных программ обучения, организационно-технологическими формами обучения, разнообразными видами учебно-воспитательной деятельности, контрольно-оценочной деятельностью, складывающимися отношениями с субъектами образовательного процесса.

2. Содержательно-проектировочный этап характеризуется фазой собственно профессиональным обучением и содержанием профессионально-педагогического процесса. В этом случае мы наблюдаем изменение отношения студентов к трудовой деятельности педагога, стремление к обучению в вузе. На этом этапе у большинства студентов наблюдается повышенный интерес к дисциплинам, соответствующим их предметной подготовки, появляется желание достичь успехов, увеличивается мотивация в освоении предметов.

3. Профессионально-ориентационный этап характеризуется фазой самопонимания и самоориентирования студентов в будущей профессии педагога. У студентов проявляется в некоторых случаях излишняя ответственность, самостоятельность в деятельности, повышенный познавательный интерес в изучении специальных дисциплин, имеющих педагогическое содержание и педагогический смысл. Выделяется качественно новое отношение студентов как к обучению в вузе, так и к будущей профессионально-трудовой деятельности.

4. Рефлексивно-оценивающий этап характеризуется фазой осознанного профессионального выбора будущей профессии педагога. Этап направлен на приобретение профессиональных и универсальных компетенций в области педагогической деятельности, формируется собственный индивидуально-педагогический стиль поведения, определяется траектория развития и восприятие личности студента на будущую деятельность как общественно-полезную.

Нельзя чётко сказать, что студенты обязаны проходить все этапы процесса самореализации одинаково. Мы имеем дело с индивидуально-личностными особенностями обучающихся, их опытом, самооценкой, мотивацией, мировоззрением и желанием подучить ту или иную профессию. Важно учитывать трудности и способы оказываемой педагогической помощи студентам.

Выводы. Процесс самореализации личности будущего педагога профессионального обучения должна осуществляться не только через теоретическое обучение в вузе, но быть целенаправленным самостоятельным процессом. Этот процесс направлен на раскрытие личности обучающихся и преподавателей, на обеспечение межличностного взаимодействия в профессиональном коллективе.

Личность студента в процессе саморазвития и совершенствования себя отвечает основным требованиям и законам жизнедеятельности общества и образования, на это влияет различные стандартные и нестандартные условия. Студенты приобретают опыт и способы взаимодействия с другими людьми, учатся анализировать собственно профессионально-личностную деятельность, знакомятся с эффектами рефлексии и обратной связи.

Становление профессионально-личностной самореализации студента во многом определяется активным участием педагогов, сотрудников образовательной организации, но стимулом все равно выступает первоочередно индивидуальность будущего педагога.

Не маловажным фактором является мотивация преподавателей вуза в преодолении трудности в профессионально-личностной самореализации студента: общая заинтересованность взаимодействующих субъектов образования; координация усилий сопровождения на пути индивидуально-личностного саморазвития будущего педагога профессионального обучения.

Решающее значение в самореализации личности будущего педагога имеют следующие факторы: профессионально-интуитивное отношение; профессионально-социальное отношение в труде; профессионально-личностное отношение.

Литература:

1. Батаршев, А.В. Профессиональное самоопределение и самореализация педагога профессиональной школы: монография / А.В. Батаршев, И.С. Макарьев. – СПб: ФГНУ ИПООВ РАО, 2012. – 192 с.

2. Козилова, Л.В. Психолого-педагогические основы профессионального развития педагога в условиях образовательной среды / в книге: Состояние, проблемы и перспективы развития современного образования. – [монография Абрамова С.В. и др.]; под общей ред. И.И. Ивановской. – Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2020. – 293 с. ил. – Коллектив авторов. – С. 100-111

3. Перевощикова, Е.Н. Образовательные результаты в подготовке будущего педагога и средства оценки их достижения / Е.Н. Перевощикова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Том 10. – № 1. – https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-3.
4. Свидерская, С.П. Профессиональная самореализация педагога посредством научно-исследовательской деятельности / С.П. Свидерская // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2016. – № 4. – С. 46-65
5. Фролова, С.В. Социокультурные факторы формирования профессионального мировоззрения современного учителя: вызовы нового мира образования / С.В. Фролова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Том 10. – № 2. – https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-2-3.

Педагогика

УДК 377

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Ураков Андрей Анатольевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Сидоров Андрей Николаевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена вопросам анализа вопросов психологии творческого мышления и описания особенностей данных процессов при построении учебно-воспитательной практики в системе профессионального образования. Раскрывается сущность трех подходов к определению психологии творческого мышления. Определяется, что в отечественной психолого-педагогической практике особую значимость приобретает подход, связанный с независимостью творческих способностей от интеллектуальных. Описываются особенности психологии творческого мышления согласно данному подходу, приводятся положения о взаимосвязи творческого мышления с будущей профессиональной деятельностью студента. Указывается необходимость формирования таких учебных задач, которые поспособствуют раскрытию ведущего типа креативности: вербального или невербального, а также соразвитию творческого мышления в целом.

Ключевые слова: творческое мышление, невербальная креативность, вербальная креативность, творчество, психология творчества.

Annotation. The article is devoted to the analysis of questions of the psychology of creative thinking and the description of the features of these processes in the construction of educational practice in the system of vocational education. The essence of three approaches to the definition of the psychology of creative thinking is revealed. It is determined that in domestic psychological and pedagogical practice, the approach associated with the independence of creative abilities from intellectual ones acquires special significance. The features of the psychology of creative thinking according to this approach are described, provisions are made on the relationship of creative thinking with the future professional activity of the student. The necessity of forming such educational tasks that will contribute to the disclosure of the leading type of creativity: verbal or non-verbal, as well as the co-development of creative thinking in general, is indicated.

Key words: creative thinking, non-verbal creativity, verbal creativity, creativity, psychology of creativity.

Введение. В современных условиях практики образования особое значение приобретают вопросы развития творческой активности обучающихся, что обуславливается сложившейся парадигмой непрерывного и системно-деятельностного образования. Перед педагогом встает задача по обеспечению комплексности процессов обучения, соблюдения принципов индивидуализации и дифференциации, стимулирования процессов формирования личного образовательного маршрута, соответствующего ожиданиям и стремлениям обучающегося, потребностям и поставленным целям. В таком случае на процессы творчества возлагаются особые задачи, неразрывно связанные с организацией продуктивной деятельности и аккумулированием личностного потенциала в целях достижения образовательных результатов, формирования компетенций, теоретических знаний, практико-ориентированных умений и навыков в их неразрывном сочетании с творческими аспектами деятельности [11]. Создание условий реализации выше представленных и многих других аспектов творчества требует от педагога знания и учета основополагающих принципов психологии творческого мышления с целью проектирования той деятельности, которая будет побуждать студента к постоянному продуктивному взаимодействию.

Цель статьи – произвести теоретический анализ вопросов психологии творческого мышления и описать особенности организации данных процессов при построении учебно-воспитательной практики в системе профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. Психология творческого мышления представляет собой один из множественных конструктов когнитивных процессов и человеческой деятельности, связанных с воспроизводством психических новообразований в ходе непосредственной активности человека. Причем важно подчеркнуть, что творчество может иметь как целенаправленный, так и экспрессивный характер – это напрямую влияет на его результативность и как итог определяет получение продукта творческой деятельности. В педагогической психологии аспекты творческого мышления рассматриваются через призму нескольких подходов:

1. Предполагает что творческие способности человека неразрывно связаны с уровнем интеллектуального развития. В таком случае, чем выше уровень творческой активности, тем выше интеллект индивида. Данный подход формирует понятие творческого мышления, не связанный с его отожествлением с специфической формой активности, возникающей на уровне психики человека. Сторонниками первого подхода являются Г. Айзенк, Р. Стернберг, Д. Векслер и многие другие [7].
2. Предполагает, что творческие способности, ровно как и творческая активность, никак не связаны с уровнем интеллектуального развития, поскольку являются специфической формой психической активности. Сторонниками данного подхода являются М. Воллах, Г. Грубер, К. Тейлор, Я.Л. Пономарев и другие [6].
3. Предполагает, что творческие способности человека никак не связаны с психическими процессами, поскольку являются результатом интеллектуальной одаренности человека наряду с другими немаловажными условиями становления

творческой активности (уровень мотивации, развитые ценности, личностные характеристики человека и особенности). Сторонниками подхода выступают А. Маслоу, К. Роджерс, Д.Б. Богоявленская и многие другие [2].

Важно подчеркнуть, что продемонстрированные различия к определению основ творческой деятельности человека напрямую определяют характер её становления, а также формируют границы творчества; в случае первого вышеописанного подхода, границы имеют четко прослеживающийся характер, связанный с интеллектуальными возможностями индивида. В случае второго – творческая активность человека безгранична. Тогда как в случае третьего – творчество напрямую зависит от целого комплекса факторов, объективно обуславливающих уровень творческой активности личности. Наиболее распространенным в отечественной педагогической психологии по мнению Н.А. Ручковой и И.А. Ледовских становится подход, связанный с независимостью творческих способностей от интеллектуальных. При этом авторы исследования также отмечают, что вне зависимости от выбранного подхода к определению понятия творчества, практически все исследователи сходятся во мнении о том, что творческие аспекты человеческой деятельности являются представлением бессознательного, спонтанного, но в тоже время контролируемого на уровне мотивации, внутреннего сознания и др. [7]. Это подчеркивает наличие связей между сознательным и бессознательным, проявляющимся в процессе активизации творческого мышления.

В исследовании И.В. Лепехиной творческое мышление противопоставляется критическому, что объясняется концептуальной противоположностью мыслительной деятельности человека в период реализации данных активностей. Так, автор замечает, что в процессе творческого мышления человек формирует собственные идеи, открывает новые знания, генерирует продукты творчества; в процессе критического мышления, напротив, человек сталкивается с понятием готового продукта творческой деятельности и стремительно, всесторонне оценивает его свойства с позиции выявления противоречий и недостатков [5]. Иначе говоря, продуктом критического мышления не может быть что-то вновь сформированное или сгенерированное, тогда как продуктом творческой деятельности является именно какое-либо новообразование.

Вновь обращаясь к вопросам творческого мышления в отечественной педагогической психологии заметим, что многие авторы рассматривают его аспекты через призму познавательной активности человека. Так, З.Х. Саидова замечает, что отечественные психологи в процессе исследования творческого мышления выделили высокую значимость таких аспектов творческой деятельности, как уровень мотивации, наличие целеполагания, а также осмысление первоначального посыла данной деятельности (смысл творчества) [8]. При этом, отечественный психолог Я.А. Пономарев предполагал, что мыслительная творческая деятельность строится как на логике, так и на интуиции, приписывая творчеству характер внутреннего новообразования, строящегося на принятии действий в уме (во внутреннем плане). Вместе с тем, творческий продукт формируется исходя из интуиции, не является результатом логических операций, что объясняется сознательным характером принятия решений, который проистекает на интуитивном уровне [6].

Важно также подчеркнуть, что творческая деятельность рассматривается в трудах отечественных психологов как результат продуктивной деятельности, неразрывно переплетающейся с репродуктивными компонентами. Продуктивность выражается в формировании новейших идей через использование ранее имеющихся (репродуктивных) или представленных условий творческой деятельности. Подобные аспекты творчества достаточно прочно укрепились и в отечественной системе профессионального образования, представляясь в качестве организации условий, стимулирующих творческую активность обучающихся. Репродуктивный характер деятельности – это получение продукта, характеризующегося отсутствием новизны; продуктивный характер деятельности, напротив, нацелен на получение новейших результатов.

Н.И. Чернецкая в своей работе приходит к выводам о том, что вопросы творческого мышления в современной психологии тесно переплетаются с понятием способности человека – творческое мышление зачастую сводится к творческим способностям, что трактуется автором как неверный способ классификации. Автор аргументирует свою позицию тем, что творческие способности несколько уже творческого мышления, поскольку могут выражаться, например, в музыкальных способностях; тогда как мышление – это более широкая основа человеческой активности [10].

Аналогичного подхода придерживается и Е.М. Журавлева, раскрывающая особенности развития творческого мышления с упором на развитие интеллекта. Автор обращается к основам опережающей педагогики, ориентированной на становление у обучающегсоя аспектов широкого анализа проблем, формирования решений на основе творчества и активной мыслительной деятельности. По мнению Е.М. Журавлевой это становится основанием для решения возникающих перед человеком житейских задач; творческое мышление в этом контексте рассматривается автором как способ оптимизации и перестройки всего процесса обучения с упором на самостоятельную активность с использованием определенного методологического инструментария [4]. На наш взгляд, данный инструментарий может быть достаточно четко соотнесен с репродуктивным характером основ творческой деятельности, когда творчеству предшествует предварительная подготовка, нацеленная в конечном счете на усвоение основ, начиная с которых реализуется творческий потенциал личности.

Обуславливая тесную взаимосвязь психологии творческого мышления с образовательным процессом обратимся к исследованию В.П. Андронова, который считает, что творческое мышление, приводящее к формированию новейшего продукта, становится основанием для новообразований индивида, его развития, формирования широкого числа стремлений к получению новых знаний, приобретению дополнительных репродуктивных оснований, в конечном счете сводящихся к еще большему творческому мышлению [1]. Ю.Е. Щурова, О.В. Цунина, Т.Н. Картукова замечают, что понятие творческого мышления тесно переплетается с вопросами креативности человека [12]. При этом креативность может быть представлена в вербальной и невербальной формах. Первая является отражением вербальной коммуникации – использования слова при организации творчества (причем слово может быть представлено в мысли (внутренняя речь), в виде знаковой системы, а также в непосредственном говорении индивида); вторая является отражением невербальных проявлений, например, на уровне изобразительного мышления. Причем у разных людей степень развития вербальной и невербальной креативности различна – это доказывается в исследовании Е.В. Дудоровой и С.В. Шумковой на примере сравнения обучающихся социального и художественного направления. Студенты художественного направления обладали более высокой развитостью невербальной креативности, тогда как студенты социального направления – вербальной [3].

Креативность по Е.А. Климову неразрывно связана с типом профессионализации человека; профессионализация в таком случае у различных людей неразрывно связана с проявлениями креативности, что в целом коррелирует с результатами исследования Е.В. Дудоровой и С.В. Шумковой. В зависимости от преобладающего типа креативности определяется склонность к профессиональной деятельности; опираясь на этот факт, в педагогической практике профессионального обучения педагогу необходимо соотносить уровень креативности человека с его профессиональной направленностью, индивидуально развивать именно те аспекты деятельности (и включать студента в ту деятельность), которые нацелены на развитие его творческого мышления, креативности в целом [3, 9].

При этом, детализируя структуру креативности (как одной из составляющих творческого мышления), важно обратиться к таким аспектам, как беглость, гибкость, оригинальность, разработанность, которые по данным все того же исследования Е.В. Дудоровой и С.В. Шумковой имеются различную степень развитости на уровне конкретной личности. Все это прямо указывает на необходимость учета развитости творческого мышления и креативности человека при организации его деятельности: причем для развития невербальной креативности необходимо развивать оригинальность и разработанность

человека, тогда как в случае вербальной – оригинальность (каждый из которых развивается наряду с беглостью и гибкостью, поскольку они выступают единым основанием развития) [3].

Выводы. Таким образом, по результатам произведенного теоретического теоретический анализа вопросов психологии творческого мышления и описания особенностей организации данных процессов при построении учебно-воспитательной практики в системе профессионального образования можно заключить, что:

1. В процессе образовательной подготовки педагогу необходимо учитывать аспекты развития творческого мышления, проектировать и устанавливать такие цели и задачи в образовательном процессе, которые будут предполагать достижение аспектов продуктивной деятельности за счет применения репродуктивной основы.
2. Развитие такого компонента творческого мышления как креативность может проявляться через склонность обучающихся к определенной профессиональной деятельности. Для студентов гуманитарного профиля креативность и творчество становится более характерным, нежели для студентов технической направленности. Вместе с тем, развитие творчества необходимо в каждом из случаев образовательной подготовки.
3. Опираясь на развитие креативности, педагог должен формировать такие учебные задачи, которые поспособствуют раскрытию ведущего типа креативности: вербального или невербального. При организации развития вербальной активности необходимо обращаться к различным формам речевой деятельности, тогда как в случае невербального – художественной активности.

Результаты показывают, что в педагогической практике профессионального обучения учет аспектов психологии творческого мышления играет концептуальную значимость, в том числе предопределяя характер организации процесса подготовки.

Литература:

1. Андронов, В.П. Психологические особенности творческого мышления младших и старших подростков / В.П. Андронов // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – 2021. – №3(55). – С. 312-322
2. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как психологический аспект изучения творчества / Д.Б. Богоявленская // Исследование проблем психологии творчества. – 1983. – С. 191-194
3. Дудорова, Е.В. Особенности вербальной и невербальной креативности у учащихся социального и художественного направления обучения / Е.В. Дудорова, С.В. Шумкова // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2018. – №2(34). – С. 271-277
4. Журавлева, Е.М. Опережающая педагогика и психология творчества. Развитие творческого мышления / Е.М. Журавлева // Научные исследования в образовании. – 2009. – №10. – С. 1-5
5. Лапшова, А.В. Организационно-педагогические основы управления воспитательной работой в вузе / А.В. Лапшова, Е.А. Уракова, Д.М. Семенова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-4. – С. 161-163
6. Лепехина, И.В. Психология творческого мышления / И.В. Лепехина, Е.В. Титов // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. – 2011. – №7. – С. 265-266
7. Пономарев, Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. – М.: Издательство «Наука», 1976. – 173 с.
8. Ручкова, Н.А. Определение понятия «Творческое мышление» в научной литературе по психологии / Н.А. Ручкова, И.А. Ледовских // Вестник КГУ. – 2010. – №3. – С. 310-316
9. Саидова, З.Х. Исследование творческого мышления в отечественной психологии / З.Х. Саидова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2015. – №36. – С. 62-67
10. Самерханова, Э.К. Подготовка руководителей профессиональных образовательных программ к работе в условиях цифровой среды вуза / Э.К. Самерханова, М.А. Балакин // Вестник Мининского университета. – 2020. – № 8. – DOI: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-2-4
11. Чернецкая, Н.И. Творческое мышление в контексте психологии способностей / Н.И. Чернецкая // Гуманизация образования. – 2009. – №2. – С. 95-100
12. Шамов, А.Н. Особенности профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков в вузе / А.Н. Шамов, О.М. Ким // Вестник Мининского университета. – 2020. – № 8. – DOI: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-2-5

Педагогика

УДК 378.2, 372.881.1, 37.042, 37.048, 376.3

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Екатерина Сергеевна
ФГБОУ ВО «Самарский национальный исследовательский
университет имени академика С.П. Королева» (г. Самара);
кандидат педагогических наук, доцент Дудович Дарья Леонидовна
ФГБОУ ВО «Самарский национальный исследовательский
университет имени академика С.П. Королева» (г. Самара)

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ МАГИСТРАНТОВ В УСЛОВИЯХ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Владение иностранным языком является основой взаимодействия профессионального сообщества в современном мире. В процессе обучения в магистратуре, помимо качества обучения, магистрант получает навыки практического применения диалогической англоязычной речи. В этом случае формирование навыков диалогической речи у обучающегося является эквивалентом овладения языком как инструментом профессиональной деятельности. От качества сформированности навыков диалогической речи и умения их применять в ситуации профессионального общения зависит успешность межкультурной коммуникации. Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать модель формирования навыков англоязычной диалогической речи магистрантов в условиях электронного обучения. Практическая значимость заключается в разработке модели формирования навыков англоязычной диалогической речи у магистрантов в условиях электронного обучения. Методы исследования: описательный, сравнительный и количественный анализ. Модель формирования навыков англоязычной диалогической речи магистрантов в условиях электронного обучения включает 4 компонента: мотивационный ценностный; коммуникативно-продуктивный; деятельностный; аналитико-коррекционный. Способ обучения диалогической речи магистрантов в условиях электронного обучения основывается на коммуникативно-деятельностном подходе. В результате исследования пришли к выводу, что процесс формирования навыков англоязычной диалогической речи магистрантов будет успешен при соблюдении педагогических условий.

Разработанная модель по формированию навыков англоязычной диалогической речи магистрантов в условиях электронного обучения эффективна в решении обучающимися познавательных задач, при соблюдении принципов обучения в условиях электронного обучения.

Ключевые слова: электронное обучение, магистранты, диалогическая речь, навыки диалогической речи, модель формирования, личностно-деятельностный подход, коммуникативно-деятельностный подход.

Annotation. Foreign language knowledge is the basis of the interaction in the professional community nowadays. Master students receive English-speaking dialogical speech skills in the process of studying. English-speaking dialogical speech skills are the equivalent of improving the language as a tool of professional activity. The success of intercultural communication depends on the quality of English-speaking dialogical speech skills and the ability to apply them in a situation of professional communication. The purpose of the study is to develop and test a model of developing master students English-speaking dialogical speech skills in the e-learning conditions. The practical significance: practical application of this pedagogical model in the e-learning conditions. Research methods are the following: descriptive, comparative and quantitative analysis. The model of developing master students English-speaking dialogical speech skills in the e-learning conditions contains 4 components: motivational; communicative and productive; activity-based; analytical and correctional. Pedagogical method of master students English-speaking dialogical speech skills in the e-learning conditions is based on a communicative-activity approach. As a result of the research, it was concluded that the process of developing master students English-speaking dialogical speech skills in the e-learning conditions will be successful if it is based on the pedagogical conditions. Pedagogical model of master students English-speaking dialogical speech skills in the e-learning conditions is effective due to the principles of learning in the e-learning conditions.

Key words: e-learning, master students, dialogic speech, dialogic speech skills, pedagogical model, personal-activity approach, communicative-activity approach.

Введение. Согласно ФГОС 3++ программы магистратуры совокупность компетенций должна обеспечивать выпускнику способность осуществлять профессиональную деятельность и решать задачи в профессиональной сфере, как на родном, так и на иностранных языках [Левченко, Кожевникова, 2016]. Владение иностранным языком является основой взаимодействия профессионального сообщества в современном мире. Диалогическая речь выступает основным способом реализации говорения [Лапшова, 2021]. От качества сформированности навыков диалогической речи и умения их применять в ситуации профессионального общения зависит успешность межкультурной коммуникации [Рогова, Рабинович, 2011].

Проведенный анализ исследований выявил противоречие в необходимости сформированности навыков и отсутствием актуальной педагогической модели по их формированию у магистрантов в условиях электронного обучения.

Проблема формирования навыков англоязычной диалогической речи у магистрантов в условиях электронного обучения в теоретическом плане заключается в изучение специфики формирования навыков англоязычной диалогической речи у магистрантов в условиях электронного обучения. Практическая значимость заключается в разработке модели формирования навыков англоязычной диалогической речи у магистрантов в условиях электронного обучения.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать модель формирования навыков англоязычной диалогической речи магистрантов в условиях электронного обучения.

Для решения поставленных задач был применен комплекс методов исследования: описательный, сравнительный и количественный анализ. Статистическая обработка эмпирических данных эксперимента производилась в соответствии методам математической статистики.

Апробация и внедрение результатов исследования проводились на базе кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации Самарского национального исследовательского университета им. академика С.П. Королева.

Изложение основного материала статьи. Современные социально-экономические условия, пандемия COVID-19 способствовали тому, что современная молодежь активно пользуется социальными сетями, электронными ресурсами и техническим оборудованием. В 2020 году электронное обучение стало единственно возможным способом организации процесса обучения. В связи с этим, педагогика и методика обучения иностранным языкам получила больше возможностей для успешной реализации педагогических задач, развития диалогической речи в условиях электронного обучения [Azar, 2011].

Специфика формирования навыков англоязычной диалогической речи в случае электронного обучения заключается в том, что преподаватель берет на себя другие функция, отличные от традиционных [Дудович, 2020]. Преподавателю, работающему в онлайн формате, помимо знания логики формирования навыков диалогической речи, необходимо обладать достаточными цифровыми компетенциями [Glowski, 2009].

Программа магистратуры не всегда предлагает актуальный способ работы с обучающимся с учетом его индивидуальности. Электронное обучение предлагает способ организации учебного процесса, который в условиях ограниченного времени приводит к удовлетворительному результату [Степанов, 2007]. Отличие электронного обучения заключается в выбранных методах обучения и приемах, которыми пользуется преподаватель в образовательном процессе, то есть от качества разработанной педагогической модели.

Успешное овладение навыками диалогической речи на иностранном языке, которое способно обеспечить эффективность межкультурной профессиональной коммуникации рассматривается как часть общего развития личности. В данном случае преподавателю иностранного языка необходима система компонентов, т.е. педагогическая модель, взаимодействие которых приводит к появлению новых навыков, недостижимых при ином подходе к обучению [Сахарова, 2003]. Существование каждого элемента возможно при условии выполнения для нее целесообразных действий со стороны преподавателя, т.к. в условиях электронного обучения он принимает на себя роль модератора учебного процесса [Meskill, 2019].

Характерными признаками модели ученые (Кузьмина Н.В., Смирнова Э.М., Балакина Н.О.) выделяют: структурность (наличие взаимосвязей и отношений между компонентами системы); функциональность (функционирование педагогической системы как неделимого целого); системность (взаимосвязь компонентов, целостность); открытость (возможность взаимодействия с внешней средой); динамичность (развитие компонентов данной системы за счет изменения ее компонентов) [Дудович, 2016].

В процессе обучения в магистратуре, помимо качества обучения, магистрант получает навыки практического применения диалогической англоязычной речи. В этом случае формирование навыков диалогической речи у обучающегося является эквивалентом овладения языком как инструментом профессиональной деятельности [Лапшова, Руднева, 2007, Jones, 2009]. Согласно коммуникативному подходу (Е.И. Пассов, Г.А. Китайгородская, В.П. Кузовлев, Р.П. Мильруд) обучение английскому языку основывается на реальном общении. Согласно такому подходу, магистранты приобретают разнообразные навыки, а именно понимание темы сообщения, логики развития мысли, извлечение нужной информации и

адекватная на нее реакция, ведение диалога, сбор и систематизация материала, использование различных типов речи, отбор языковых средств, совершенствование высказывания [Ushida, 2005].

В результате анализа подходов обучения диалогической речи на английском языке пришли к выводам:

1. Личностно-деятельностный подход представляет собой одну из разновидностей деятельностного типа обучения, в которой магистрант выступает как активный, творческий субъект учебной деятельности [Пассов, 2003]. Данный подход подразумевает учет индивидуальных особенностей магистрантов, их способностей, сферы интересов и потребностей [Дудович, 2016].

2. Коммуникативно-деятельностный подход выступает основой обучения диалогической речи магистрантов, так как является современной теоретической базой построения системы неродному языку [Леонтьев, 2016]. Он отвечает таким требованиям, как коммуникативное поведение преподавателя на занятии; использование упражнений, максимально воссоздающих ситуации общения; параллельное усвоение грамматической формы и ее функции в речи; учет индивидуальных особенностей магистрантов; ситуативность процесса обучения, рассматриваемая и как способ стимулирования речевой деятельности и как условие развития речевых умений. В основе подхода лежит не столько реальность самих ситуаций, сколько реальность деятельности в предлагаемых ситуациях.

Таким образом, теоретический анализ литературы позволяет заключить, что способ обучения диалогической речи магистрантов в условиях электронного обучения основывается на коммуникативно-деятельностном подходе.

Образовательный процесс функционирует и развивается согласно принципам обучения, которые являются закономерностью той или иной деятельности, влияют на выбор педагогических технологий. Принципы электронного обучения помогают решить вопрос о выборе содержания обучения, материалов и приемов.

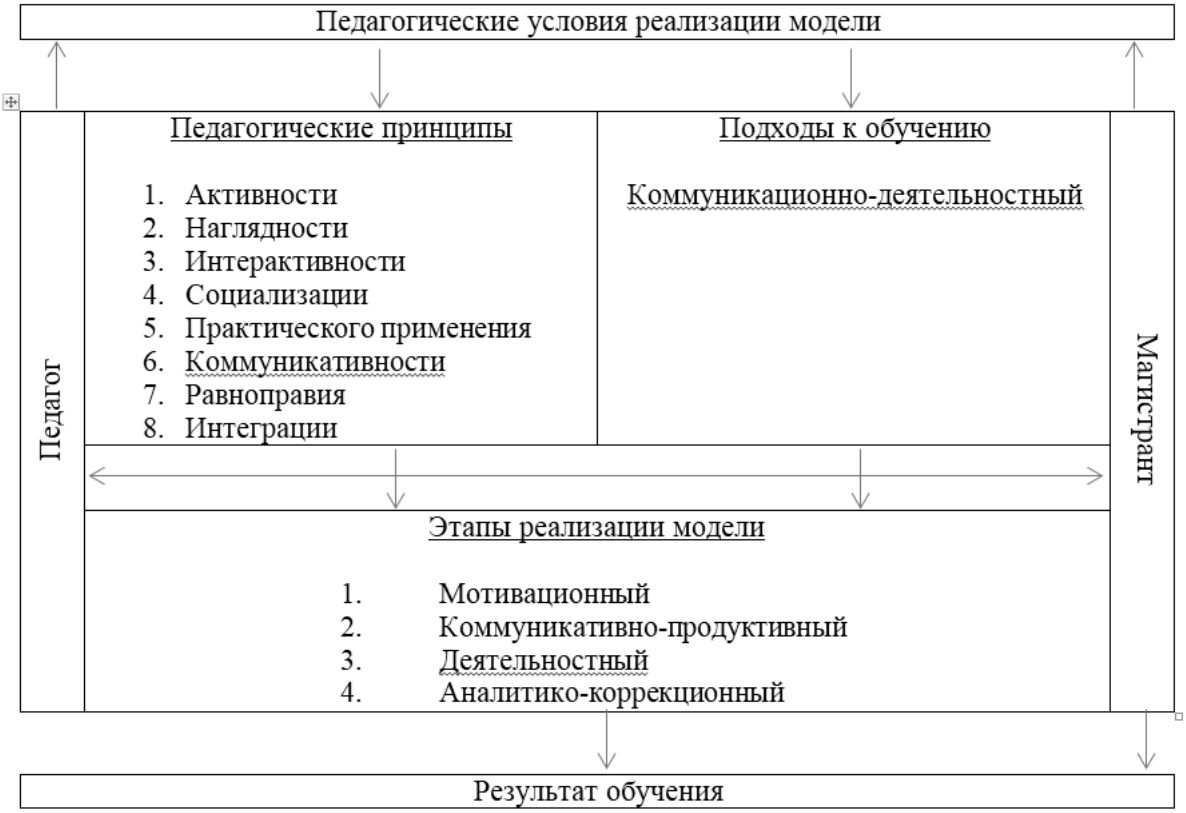
Модель обучения англоязычной диалогической речи магистрантов в условиях электронного обучения основывается на следующих принципах:

1. активности;
2. наглядности, реализующийся в использовании на занятиях по английскому языку различных аудио и видеоматериалов, изображений, Интернет-ресурсов и т.д., который также способствует повышению мотивации к электронным занятиям;
3. интерактивности, предполагающий наличие в арсенале преподавателя ресурсов и материалов (электронные пособия, игровые платформы, онлайн-игры и т.д.), способных обеспечить своевременное включение магистранта в образовательный процесс;
4. социализации, предполагающий всестороннее развитие личностных качеств обучающихся, расширение их кругозора, знаний о социальном взаимодействии между людьми;
5. практического применения, предполагающий использование в ситуации реального общения изученного материала;
6. коммуникативной направленности, заключающийся в организации обучения таким образом, что участники процесса постоянно вовлечены в общение на английском языке, максимально приближенное к процессу реальной коммуникации;
7. равноправия, ввиду отсутствия невербального контакта в условиях электронного обучения, данный принцип становится одним из ведущих для успешной реализации говорения.
8. межпредметной интеграции, способствует формированию иноязычной речевой культуры и предполагает систематическую и целенаправленную реализацию межпредметных связей как основного механизма знаний и способов действий в обучении, а также ведущего способа создания проблемных ситуаций, постановки и решения межпредметных учебных проблем [Балакина, 2012].

Организационно-содержательный блок модели включает этапы, цели, содержание работы по формированию навыком англоязычной диалогической речи у магистрантов. Данная модель не только определяет параметры организации процесса подготовки магистрантов к применению изучаемого материала в ситуации профессионального общения, но и имеет в своем составе процессуальный и содержательный аспекты, носит динамический характер.

Данная модель реализуется в следующих четырех этапах:

1. Мотивационно-ценностный этап. Эффективными педагогическими приемами обучения являются: рассказ, объяснение, беседу, дискуссию, расспрос, вопросно-ответные формы взаимодействия, а также группу наглядных приемов.
2. Коммуникативно-продуктивный этап. Педагогические приемы: ролевые игры, упражнения, веб-квесты, обсуждения, анализ.
3. Деятельностный этап. Реализация накопленного опыта, знаний, умений и навыков в создании проектов, творческих работах, дискуссиях. Педагогические приемы, преподаватель отбирает в соответствии с ситуациями профессионального общения.
4. Аналитико-коррекционный этап. Для рефлексии подходят такие приемы, как мозговой штурм на предмет результатов творческих проектов и так далее.



Педагогическая модель формирования навыков англоязычной диалогической речи магистрантов в условиях электронного обучения

Таким образом, разработанная модель представляет собой сложную и многоуровневую динамическую систему, включающую в себя взаимосвязанные элементы, что дает возможность более четко представить целенаправленный процесс формирования навыков диалогической англоязычной речи у магистрантов. Каждый компонент системы подчинен логике и связан с предыдущим. Нарушение логики ведет к неудовлетворительному результату или его отсутствию. Применение данной модели в процессе обучения позволит значительно усовершенствовать процесс электронного обучения магистрантов, востребованного в настоящее время.

В качестве экспериментальной площадки было выбрано 4 группы (А, В, С, Д) магистрантов 1 года обучения по направлениям подготовки «Психолого-педагогическое образование», «Фундаментальная и прикладная химия», «Экология», «Отечественная история». Ввиду электронного формата обучения в, в группе А числится 12 человек, в группе В – 16, в группе С – 15, в группе Д – 16 человек. Общая выборка составила 69 человек.

Цель эксперимента – апробировать и доказать эффективность разработанной модели формирования навыков англоязычной диалогической речи магистрантов в условиях электронного обучения.

Апробация модели формирования навыков англоязычной диалогической речи проходила в 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На констатирующем этапе была осуществлена первичная диагностика навыков диалогической речи у магистрантов 4 экспериментальных групп. Требования к владению диалогической речью на английском языке на среднем этапе обучения в магистратуре определяется ФГОС.

Отметим, что повторная диагностика на завершающем этапе эксперимента по внедрению модели проводилась посредством использования тех же методик и приемов с незначительным изменением контекста заданий.

Для оценки значимости различий уровней сформированности навыков англоязычной диалогической речи использовался непараметрический статистический критерий Манна-Уитни, который позволяет выявить различия в уровнях исследуемого свойства в двух независимых выборках малого объема [Бондарева, 2017].

Оценка значимости различий в уровнях сформированности навыков диалогической речи в эксперементальных группах до и после апробации педагогической модели проводилась на основе критерия Вилкоксона, для того чтобы определить направление и интенсивность сдвига [Бондарева, Мазепа, 2021].

Результаты эксперимента подтвердили снижение числа магистрантов с низким уровнем владения навыками англоязычной диалогической речи и тенденцию к увеличению числа магистрантов с высоким уровнем с достоверностью 95% в экспериментальных группах. 32% магистрантов улучшили свои показатели с “низкого” уровня до “высокого”.

Таким образом, результаты эксперимента доказывают валидность разработанной педагогической модели по формированию навыков диалогической речи магистрантов в условиях электронного обучения.

Выводы. Спрос на качественные педагогические услуги обусловлен невозможностью достижения запрашиваемых обучающимся результатов в условиях традиционного обучения. В процессе организации электронного обучения необходимо придерживаться нетрадиционного подхода к обучению.

Модель обучения включает 4 этапа: мотивационный ценностный; коммуникативно-продуктивный; деятельностный; аналитико-коррекционный этапы. В результате исследования пришли к выводу, что процесс формирования навыков англоязычной диалогической речи магистрантов будет успешен при соблюдении следующих педагогических условий: соответствие педагогом его функции в конкретной обучающей ситуации; владение цифровыми компетенциями;

наглядность изучаемого лексико-грамматического материала; педагогическая грамотность; партнерство педагога и обучающегося.

Таким образом, разработанная модель по формированию навыков англоязычной диалогической речи магистрантов в условиях электронного обучения позволит добиться необходимых результатов обучения, эффективна в решении обучающимися познавательных задач, если будут учтены принципы обучения в условиях электронного обучения.

Литература:

1. Балакина, Н.О. Дидактико-методическая модель взаимосвязанного развития универсальных и предметных действий у обучающихся профильных классов средней школы (на примере английского языка): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Балакина Наталья Олеговна. – Петрозаводск, 2013. – 22 с.
2. Бондарева, Е.В. Об использовании критерия Вилкоксона в практике педагогических исследований / Е.В. Бондарева, Е.А. Мазепа // Математическая физика и компьютерное моделирование. – 2021. – № 3. – С. 26-32
3. Бондарева, Е.В. Статистическая обработка малых выборок в адаптивной физической культуре с использованием критерия Манна – Уитни / Е.В. Бондарева, Н.В. Стеценко // Математическая физика и компьютерное моделирование. – 2017. – №4. – С. 39-42
4. Дудович, Д.Л. Интернет-ресурсы как средство овладения лексическими навыками при подготовке к ОГЭ / Д.Л. Дудович, В.К. Пономарев // Иностранные языки в XXI веке: актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики: материалы международной науч.-практ. конф. – Самара, 2020. – С. 193-204
5. Дудович, Д.Л. Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию межкультурной компетентности студентов-будущих культурологов // Современные исследования социальных проблем. – 2016. – №1 (57). – С. 55-70
6. Дудович, Д.Л. Иностранный язык для психологов в профессиональном образовательном пространстве / Д.Л. Дудович, Е.В. Постникова. – Самара: Изд-во «Инсома-пресс», 2016. – 104 с.
7. Лапшова, Е.С. Методические особенности обучения английскому языку представителей третьего возраста / Е.С. Лапшова, Г.А. Позднякова // Бизнес. Образование. Право. – 2021. – № 2 (55). – С. 408-413
8. Лапшова, Е.С. Профессиональная подготовка специалистов гуманитарного профиля / Е.С. Лапшова, Т.И. Руднева, С.В. Астахова. – Самара: Изд-во Самарского ун-та, 2007. – 248 с.
9. Леонтьев, Д.А. Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации / Д.А. Леонтьев // Вестник Московского университета. – 2016. – 235 с.
10. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е.И. Пассов. – Минск: Изд-во «Лексис», 2003. – 184 с.
11. Левченко, В.В. Психология и педагогика обучения иностранным языкам: квалификация "магистр" / В.В. Левченко, Л.А. Кожевникова, Д.Л. Дудович. – Самара: Изд-во ООО «Инсома-Пресс», 2016. – 87 с.
12. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 2011. – С. 136-138
13. Сахарова, Н.С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета: монография / Н.С. Сахарова. – М.: Сфера, 2003. – 206 с.
14. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
15. Azar, B. Understanding and Using English Grammar / B. Azar. – Pearson Education, 2011. – 567 p.
16. Meskill, C. Teaching Children Online: A Conversation-based Approach / C. Meskill. – Multilingual Matters. – 2019. – 200 p.
17. Jones, L. New International Business English / L. Jones, R. Alexander. – Cambridge University Press, 2009. – 149 p.
18. Ushida, E. The Role of Students' Attitudes and Motivation in Second Language Learning in Online Language Courses / E. Ushida // CALICO Journal. – 2005. – No. 1. – pp. 49-78

Педагогика

УДК 378.147

кандидат технических наук, доцент Лебедева Светлана Владимировна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Волжский государственный университет водного транспорта» (г. Нижний Новгород);
кандидат технических наук, доцент Мерзляков Владимир Иванович
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Волжский государственный университет водного транспорта» (г. Нижний Новгород);
кандидат физико-математических наук, доцент Гордяскина Татьяна Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Волжский государственный университет водного транспорта» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Объектом профессиональной деятельности выпускников специальности 25.05.03 «Техническая эксплуатация транспортного радиооборудования» является радиоэлектронное оборудование. Это оборудование должно обеспечивать безопасную эксплуатацию судов и эффективность поисково-спасательных операций при чрезвычайных ситуациях. В Конвенции СОЛАС-74 определены требования к составу и установке радиооборудования. Одним из пунктов Конвенции является обеспечение постоянной работоспособности судового радиооборудования. Это условие требует наличия на судне квалифицированного радиоспециалиста для обеспечения радиосвязи в случае бедствия. В соответствии с требованиями ФГОС 3++ по специальности 25.05.03 «Техническая эксплуатация транспортного радиооборудования» выпускники вузов должны освоить ряд компетенций, направленных на профессиональное выполнение всех видов работ, связанных с объектами профессиональной деятельности. Освоение отдельной компетенции не может быть реализовано в рамках программы одной учебной дисциплины. В данной работе рассматривается процесс формирования некоторых компетенций при изучении различных дисциплин с помощью создания междисциплинарных связей. Формирование компетенции в разных дисциплинах происходит по восходящей спирали от простого к более сложному. Навыки исследований, приобретенные знания и умения закрепляются в последующих дисциплинах. В качестве примера предложена методика освоения компетенций на основе изучения объекта профессиональной деятельности – оборудования радиотехнического канала связи. С выбранным объектом профессиональной деятельности обучающихся начинают знакомить с первого курса на занятиях по введению в специальность и заканчивают на шестом курсе при подготовке

выпускной квалификационной работы. Сначала изучаются основы теории аналогового канала радиосвязи, включая схемотехнику и моделирование физических процессов в оборудовании. На старших курсах изучается цифровой радиоканал: проводится теоретическое исследование, компьютерное моделирование оборудования канала связи и закрепление полученных сведений на производственной практике по технической эксплуатации радиооборудования на судах речного флота. Полагаем, что рассмотренная методика обеспечивает не только научность и наглядность, но и максимальную преемственность и доступность преподаваемой информации, что способствует глубокому формированию профессиональных компетенций у выпускника.

Ключевые слова: компетенции, учебные дисциплины, междисциплинарные связи, объекты профессиональной деятельности, радиооборудование, радиотехнический канал связи.

Annotation. The object of professional activity of graduates of the specialty 25.05.03 "Technical operation of transport radio equipment" is radio-electronic equipment. This equipment should ensure the safe operation of ships and the effectiveness of search and rescue operations in emergency situations. The SOLAS-74 Convention defines the requirements for the composition and installation of radio equipment. One of the clauses of the Convention is to ensure the constant operability of the vessels radio equipment. This condition requires the presence of a qualified radio specialist on the ship to ensure radio communication in the event of a disaster. In accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard 3 ++ in the specialty 25.05.03 "Technical operation of transport radio equipment", university graduates must master a number of competencies aimed at the professional performance of all types of work associated with objects of professional activity. As an example, a methodology for mastering competencies based on the study of the object of professional activity - the equipment of a radio communication channel is proposed. With the chosen object of professional activity, students begin to acquaint with the first year in the classroom for introduction to the specialty and end in the sixth year in the preparation of the final qualifying work. First, the basics of the theory of an analog radio communication channel are studied, including circuitry and modeling of physical processes in equipment. At senior courses, a digital radio channel is studied: a theoretical investigation is carried out, computer modeling of the communication channel equipment and consolidation of the information obtained on industrial practice on the technical operation of radio equipment on ships of the river fleet. We believe that the considered methodology provides not only scientific character and visibility, but also the greatest succession and accessibility of the information being taught, which contributes to the deep formation of professional competencies in the graduate.

Key words: competencies, educational disciplines, interdisciplinary connections, objects of professional activity, radio equipment, radio technical communication channel.

Введение. Для выпускников специальности 25.05.03 «Техническая эксплуатация транспортного радиооборудования» объектами профессиональной деятельности является радиоэлектронное оборудование, обеспечивающее безопасную эксплуатацию судов и эффективность поисково-спасательных операций при чрезвычайных ситуациях. Одним из таких объектов является оборудование ГМССБ (глобальной морской системы связи при бедствии). Оборудование радиосвязи ГМССБ включает узкополосные буквопечатающие телеграфные и радиотелефонные передатчики и приемники, устройства цифрового избирательного вызова, судовые земные станции, аварийные радиобуи-указатели местоположения (АРБ), морские антенные системы, радиооборудование спасательных шлюпок и плотов со всеми вспомогательными устройствами, оборудование для радионавигации.

Основа концепции ГМССБ – скоординированные поисково-спасательные операции, которые должны выполняться с минимальными временными затратами, за счет минимизации сроков оповещения поисково-спасательных организаций и судов в районе бедствия [4].

В Конвенции СОЛАС-74 также определены требования к установке оборудования, одним из пунктов которых является обеспечение постоянной работоспособности оборудования. Этот пункт требует наличия на судне квалифицированного радиоспециалиста для обеспечения радиосвязи в случае бедствия.

Изложение основного материала статьи. По требованиям ФГОС 3++ по специальности 25.05.03 «Техническая эксплуатация транспортного радиооборудования» выпускники вузов должны освоить ряд компетенций, направленных на качественное выполнение всех видов работ, связанных с объектами профессиональной деятельности. Рассмотрим процесс формирования некоторых из общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК) [7].

Причем, каждая из этих компетенций, особенно профессиональных, не может быть полностью сформирована в рамках программы одной учебной дисциплины. В данной работе рассматривается процесс формирования некоторых компетенций в процессе изучения объекта профессиональной деятельности – оборудования ГМССБ (радиотехнического канала связи).

В рамках учебного процесса на кафедре радиоэлектроники ВГУВТ освоение студентами профессиональных компетенций начинается в учебной дисциплине «Введение в специальность», где первокурсник не только получает сведения о значимости выбранной профессии, но и приобретает начальную информацию об эксплуатации транспортного радиоэлектронного оборудования в соответствии с требованиями нормативно-технической документации, начиная осваивать компетенцию ПК-3 [7].

Со второго курса проводится постепенное «погружение» студентов в изучение современных приемо-передающих устройства, выполненных на базе электронных компонентов, полупроводниковых элементов, аналоговых и цифровых интегральных микросхем. Эти радиоэлементы, их принципы действия, номинальные и предельно допустимые эксплуатационные параметры и характеристики (амплитудная, амплитудно-частотная, импульсная) изучаются в дисциплинах: «Физические основы электроники», «Полупроводниковые приборы», начиная формировать у будущего выпускника способность участвовать в модернизации транспортного радиоэлектронного оборудования, формировать рекомендации по выбору и замене его элементов и систем (компетенция ПК-1).

Базируясь на полученных ранее знаниях, рассматриваются схемные решения блоков радиоэлектронных устройств канала связи (структура блоков приемного и передающего устройств аналогового и цифрового каналов связи) в дисциплинах «Схемотехника», «Радиотехнические цепи и сигналы», «Радиоизмерения», «Системы связи», формируя у студента к 4 году обучения способность к определению работоспособности, проведению модернизации установленного, эксплуатируемого и ремонтируемого транспортного радиоэлектронного оборудования с применением инструментального контроля технических параметров оборудования (компетенции ПК-1, ПК-2, ОПК-5), и подготавливая базу для дальнейшего формирования профессиональных компетенций.

На старших 4-6 курсах проводится завершение формирования компетенций ОПК-1 – ОПК-7, ПК-1 – ПК-7 в дисциплинах «Прикладные задачи цифровой обработки сигналов», «Радионавигационные системы», «Радиотехнические средства безопасности морских судов», «Технические средства защиты объектов морского транспорта», «Технология проектирование радиоэлектронных средств», а также при подготовке Выпускной квалификационной работы, где, как правило, исследуются физические процессы (формирование, передача, прием и обработка цифровых сигналов) в реальном оборудовании цифрового канала связи.

В процессе всего времени изучения объектов профессиональной деятельности – оборудования ГМССБ в дисциплинах «Схемотехника», «Радиотехнические цепи и сигналы», «Прикладные задачи цифровой обработки сигналов» создаются их теоретические модели, основанные на фундаментальных основах теории моделирования, законах математики и теоретических основах физики; выполняются теоретические расчеты, позволяющие обосновывать выбор тех или иных компонентов для получения необходимых свойств и параметров, формируя компетенции ОПК-1, ОПК-7.

Во всех изучаемых дисциплинах проводятся лабораторные работы, во многих предусмотрены практические работы и курсовые проекты. На этих занятиях не только закрепляются на практике полученные теоретические сведения об объекте профессиональной деятельности, но и приобретаются навыки оформления работ с использованием средств вычислительной техники. Использование информационных, компьютерных и сетевых технологий является основой формирования компетенции ОПК-3 при оформлении технической документации.

Применение компьютерной техники в рамках учебного процесса позволяет использовать специализированные программные продукты [2]. Например, программные пакеты Mathcad, MatLab – для синтеза и исследования моделей радиоэлектронных средств, входящих в структуру радиотехнического канала связи; пакет Multisim – для создания электрических схем приемо-передающей аппаратуры, моделирования их работы, исследования свойств и параметров с помощью виртуальной контрольно-измерительной аппаратуры (компетенция ОПК-5); пакет Ultiboard – для реализации систем автоматизированного проектирования (САПР) радиоэлектронных средств, позволяющий разработать 3-D модель печатного узла с подготовкой конструкторской документации, электрическая принципиальная схема которого исследована в Multisim, формируя компетенции ОПК-4 [3, 5, 6].

На базе полученных теоретических знаний и навыков компьютерного моделирования предлагается исследование объектов, проводя натурные эксперименты на стендах лабораторий с использованием реальной измерительной аппаратуры (генераторы, осциллографы, мультиметры различных типов). Умение грамотно использовать средства измерений (как виртуальные, так и реальные) возникает в процессе исследования блоков приемо-передающих устройств канала связи, формируя компетенции ОПК-1, ОПК-5 и подготавливая базу для формирования профессиональных компетенций ПК-1 – ПК-5.

Работа с реальными судовыми приборами и системами на лабораторных и практических занятиях и преподаваемый теоретический материал в рамках таких дисциплин, как «Радионавигационные системы», «Техническая эксплуатация транспортного радиооборудования», «Радиосвязь общего назначения на морском транспорте», «Прикладные задачи цифровой обработки сигналов», «Системы связи и телекоммуникаций» и др. позволяют сформировать набор профессиональных компетенций от ПК-1 до ПК-7 [1].

На лабораторных занятиях используется современное навигационное оборудование: автоматические идентификационные системы, спутниковый компас, картплоттеры, GPS-навигаторы и т.п.; связное оборудование: различные мини-АТС (аналоговые и цифровые), системы внутрикорабельной связи и радиостанции различных диапазонов, речного и морского базирования.

Рассмотренная методика изучения объектов профессиональной деятельности включена в учебный процесс для студентов специальности 25.05.03. Что позволяет студентам в течение всего времени обучения в ВУЗе на примере оборудования радиотехнического канала связи (оборудования ГМССБ) поэтапно осваивать профессиональные компетенции в различных учебных дисциплинах, начиная с Введения в специальность, Физических основ электроники, Радиотехнических цепей и сигналов, и заканчивая выполнением Выпускной квалификационной работы.

Выводы. Таким образом, поэтапное изучение объекта профессиональной деятельности (радиотехнического канала связи) в рамках учебного процесса дает возможность получить глубокие теоретические сведения об изучаемом объекте, закрепить умения и навыки технической диагностики блоков радиооборудования с применением средств измерений, сформировать профессиональные компетенции для специалистов в области эксплуатации радиоэлектронной аппаратуры.

Литература:

1. Ефремов, Г.Г. Разработка аппаратно-программного тренажера системы управления судовыми объектами на платформе Ардуино / Г.Г. Ефремов, Т.В. Гордяскина, С.С. Лебедева, С.С. Перевезенцев // Транспорт. Горизонты развития. 2021: Материалы международного научно-практического форума. ФГБОУ ВО «ВГУВТ». – 2021. – URL: http://вф-река-море.рф/2021/3_10.pdf (дата обращения 28.05.2022).

2. Лебедева, С.В. Об особенностях использования программных пакетов в технических дисциплинах / С.В. Лебедева, В.И. Мерзляков // Великие реки 2016: Материалы международной научно-методической конференции. ФГБОУ ВО «ВГУВТ». – 2016. – URL: http://вф-река-море.рф/2016/PDF/31.pdf (дата обращения 08.11.2022).

3. Мальцев, А.А. Исследование блоков оборудования ГМССБ на примере аналоговых параметрических цепей в программном пакете Multisim / А.А. Мальцев, Т.В. Гордяскина // Труды 1-го международного научно-промышленного форума "Транспорт. Горизонты развития". – 2021. – URL: http://вф-река-море.рф/2021/PDF/3_14.pdf (дата обращения 28.05.2022).

4. Международная конвенция по охране человеческой жизни на море (СОЛАС-74) (Лондон, 1 ноября 1974 года) (с изменениями и дополнениями). – URL:https://base.garant.ru/71353064(дата обращения 28.05.2022).

5. Мельников, М.А. Конкретизация моделей блоков аппаратуры ГМССБ (нелинейных аналоговых цепей) в программном пакете Mathcad / М.А. Мельников, Т.В. Гордяскина // Транспорт. Горизонты развития. 2021: Материалы международного научно-практического форума. ФГБОУ ВО «ВГУВТ». – 2021. – URL: http://вф-река-море.рф/2021/3_15.pdf (дата обращения 28.05.2022).

6. Панков, Е.А. Исследование нелинейных аналоговых радиотехнических цепей (амплитудных детекторов) в программном пакете Multisim / Е.А. Панков, Т.В. Гордяскина // Великие реки 2019: Материалы международной научно-методической конференции. ФГБОУ ВО «ВГУВТ». – 2019. – URL: http://вф-река-море.рф/2019/PDF/9_6.pdf (дата обращения 28.05.2022).

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 25.05.03 Техническая эксплуатация транспортного радиооборудования (уровень специалитета). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 21 августа 2020 года, № 1082. –URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-25-05-03-tehnicheskaya-ekspluataciya-transportnogo-radiooborudovaniya-1082(дата обращения 28.05.2022).

УДК 378

старший преподаватель Леш Светлана Риватовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный институт культуры» (г. Орёл)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация. В статье охарактеризованы некоторые теоретические аспекты коммуникации современного педагога и особенности его коммуникативного поведения в процессе общения с участниками образовательного процесса вуза. Автор анализирует существующие подходы к понятиям «коммуникация» и «общение». Выделяет общие и отличительные признаки данных терминов в разных трактовках. Рассматривает позиции отечественных учёных по отношению к понятию «педагогическое общение». Особое внимание уделяется анализу особенностей педагогической коммуникации в современных образовательных организациях с точки зрения коммуникативного подхода. Исходя из предположения о ключевой роли коммуникативного компонента в профессиональной деятельности преподавателя вуза, автор обосновывает необходимость формирования у него коммуникативной компетентности. Выделены основные характеристики коммуникативного процесса при взаимодействии субъектов образовательного пространства вуза. К таким особенностям относятся: открытость, обратная связь, динамичность, развитие, наличие взаимоотношений, целеустремлённость, целенаправленность, универсализация и расширение адресности, профессиональная направленность коммуникации. Отмечено, что основные трудности педагогической коммуникации, возникающие в процессе обучения, определяются в первую очередь особенностями личности самого педагога. Определено, что коммуникация является важным инструментом профессионализма педагога в процессе педагогического взаимодействия. По мнению автора, развитие коммуникативной культуры, коммуникативных навыков и умений педагога являются ключевым фактором профессиональной подготовки специалистов в системе высшего образования.

Ключевые слова: коммуникация, общение, коммуникативная культура, коммуникативная компетентность, педагогическая коммуникация, педагог, студенты.

Annotation. The article describes some theoretical aspects of communication of a modern teacher and the peculiarities of his communicative behavior in the process of communication with participants of the educational process of the university. The author analyzes the existing approaches to the concepts of "communication" and "communication". Identifies common and distinctive features of these terms in different interpretations. Examines the positions of Russian scientists in relation to the concept of "pedagogical communication". Special attention is paid to the analysis of the features of pedagogical communication in modern educational organizations from the point of view of the communicative approach. Based on the assumption of the key role of the communicative component in the professional activity of a university teacher, the author substantiates the need for the formation of his communicative competence. The main characteristics of the communicative process in the interaction of subjects of the educational space are highlighted. Such features include: openness, feedback, dynamism, development, the presence of relationships, purposefulness, purposefulness, universalization and expansion of targeting, professional orientation of communication. It is noted that the main difficulties of pedagogical communication arising in the learning process are determined primarily by the personality characteristics of the teacher himself. It is determined that communication is an important tool of a teacher's professionalism in the process of pedagogical interaction. According to the author, the development of a communicative culture, communicative skills and abilities of a teacher are a key factor in the professional training of specialists in the higher education system.

Key words: communication, communicative culture, communicative competence, pedagogical communication, teacher, students.

Введение. В условиях современного общества успех в профессиональной деятельности педагога вуза определяется не только наличием у него определённых теоретических знаний и практических умений, но и тем, насколько эффективно он осуществляет коммуникацию. Коммуникативная культура педагога как составляющая профессиональной культуры является наиболее существенной характеристикой для представителей коммуникативных профессий, к которой относится и педагогическая сфера деятельности. Основным содержанием и средством реализации данной профессии в процессе реализации целей образования является коммуникация и общение. Соответственно, в деятельности педагогов важными компонентами являются умения устанавливать и поддерживать контакты с большим количеством людей, в первую очередь с обучающимися, эффективно с ними взаимодействовать, слушать, понимать и знать особенности психологии людей.

Однако в настоящее время можно наблюдать недостаточный уровень коммуникативной культуры и её важнейшего компонента – коммуникативной компетентности, который не отвечает современным требованиям профессиональной подготовки специалистов. В связи с чем актуализируется проблема формирования эффективной коммуникации и развития коммуникативных компетенций как важных условий успешности профессиональной вузовской подготовки. Необходимо повышать уровень коммуникативной культуры в разнообразных видах педагогической деятельности и общения. Поэтому важно акцентировать внимание на развитии и формировании коммуникативных компетенций: умении вступать в контакт и вести разговор, аргументировать свою точку зрения, эффективно взаимодействовать, прогнозировать и предупреждать неконструктивные конфликты, грамотно выстраивать взаимодействие между субъектами образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Коммуникация является неотъемлемой частью жизни человека, без которой он не может нормально жить и развиваться. Именно поэтому проблемы коммуникации и общения привлекают к себе внимание учёных разных отраслей наук: философии, педагогики, психологии, культурологии, филологии, социологии, лингвистики и др. Анализ психолого-педагогических работ, посвящённых проблемам коммуникации и педагогического общения, раскрывает разнообразие рассматриваемых аспектов. В трудах отечественных учёных доказано огромное значение общения в деятельности педагога (А.А. Леонтьев, В.А. Сластёнин, И.А. Зимняя, А.А. Бодалёв, Н.В. Кузьмина, В.А. Кан – Калик, А.Н. Мудрик, А.А. Реан и др.). Педагогическое общение с точки зрения повышения его эффективности рассматривали такие учёные, как: Б.Ф. Ломов, В.А. Кан-Калик, Е.С. Кузьмин, В.В. Знаков, Я.Л. Коломинский, И.А. Зимняя, А.А. Реан и др. Определению сущности коммуникативной компетентности педагога посвятили свои работы Б.Г. Ананьев, Ю.А. Емельянов, И.А. Зимняя, Н.В. Бордовская, Н.Н. Обозов, Л.М. Митина и др.

Определяя сущность и специфику педагогического общения, учёные подчёркивали его разные стороны: «систему (приёмы и навыки) органичного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых» [3, С. 12], «создание благоприятного психологического климата и направленность на психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений» [5, С. 13], общение как «условие оптимизации обучения и развития личности» [2, С. 302].

Однако стоит учитывать, что понятие «общение» не вполне равнозначно понятию «коммуникация» и в отечественной психолого-педагогической науке трактуется значительно шире. Такое понимание относится и к педагогическому общению

и педагогической коммуникации. Для анализа коммуникативных процессов в вузе и их влияния на образовательное пространство учебного заведения необходимо подробнее рассмотреть соотношение этих понятий. Известно, что термин «коммуникация» (от лат. communicatio) в переводе обозначает «общее, разделяемое со всеми, делаю общим, связываю» и означает связь различных объектов. В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля коммуникация трактуется как сообщение, пути, дороги, средства связи. Это значение появилось вследствие развития дорожного и почтового сообщения. Позже трактовка этого понятия расширилась в связи с появлением радио, телефонной связи и телевидения. Начало активного научного осмысления различных сторон общения произошло во второй половине XX века с позиций разных наук и подходов. Учёные исследовали разнообразные характеристики и аспекты коммуникации: процессы кодирования и декодирования сообщения в ходе передачи информации, социально-психологические аспекты общения, семантические особенности коммуникации, специфику и характеристики речевого поведения. В конце XX века стали подробно изучаться социальные основы и сущность общения, осмысление его как феномена определённого типа культуры, а также связь коммуникативной деятельности с особенностями личности участников социального взаимодействия.

Итак, традиционно выделяются три значения понятия «коммуникация»: средство связи, процесс передачи информации, общение. На сегодняшний день в зарубежной и отечественной науке употребление понятий «общение» и «коммуникация» как синонимов получило широкое распространение, но при более детальном рассмотрении между ними выявляются различия. В социологической и психологической литературе термины «общение» и коммуникация» рассматриваются как пересекающиеся, но несинонимические понятия [1, С. 27]. Напомним, что термин «коммуникация» означает процесс передачи информации от человека к человеку, в котором отражается содержательный аспект социального взаимодействия, общий и индивидуальный смысл той информации, которая передаётся и воспринимается участниками в общении. В различных подходах к анализу этих понятий выделяется точка зрения, согласно которой базовой категорией является общение, в которой органично сочетаются три составляющие: коммуникация, интеракция и перцепция. При этом коммуникация является частью общения и выступает посредником между индивидами и другими социальными объектами [1, С. 27]. Противоположное мнение предполагает выделение основной единицей общения коммуникацию как обмен знаковыми образованиями между людьми.

Комплексный, глубокий характер феномена общения отражён в определении А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, которые определяют его как «сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека» [4, С. 244].

Следовательно, общение и коммуникация имеют общие и отличительные признаки. К общим относится то, что в обоих этих процессах происходит обмен и передача информации, а также присутствует связь с языком как средством передачи информации. Этот процесс обмена информацией можно считать коммуникацией в узком смысле слова, и в этом случае коммуникация предстаёт как одна из сторон процесса общения. Коммуникация же в широком значении понимается как синоним процесса общения. Поэтому отличие состоит в объёме содержания этих понятий (узком и широком). Можно сказать, что в общении главными являются характеристики межличностного взаимодействия, а в коммуникации – информационный обмен между людьми [1, С. 27].

Успешная коммуникация современного преподавателя вуза является одной из главных составляющих профессионализма и способствует результативности педагогической деятельности. Под педагогической коммуникацией мы понимаем социальное взаимодействие субъектов образовательного процесса, имеющее педагогическое содержание и педагогический смысл. Эффективная коммуникация педагогов в образовательном процессе вуза создаёт основу деловых взаимоотношений, взаимопонимания, необходима для самосовершенствования в профессии и достижения результатов в обучении будущих специалистов. Коммуникация педагога является основным видом педагогического взаимодействия, в рамках которого происходит информационный обмен с целью создания общего смыслового и психологического пространства [6, С. 8-9].

В ходе реализации концепции непрерывного образования коммуникация в вузе усложняется и расширяется: возрастной диапазон обучающихся становится всё разнообразнее, что требует от преподавателя знания информационных и коммуникативных потребностей студентов и способов их удовлетворения. Вузовское обучение существенно отличается от школьного своими формами, способами, содержанием и укладом деятельности, что сказывается на коммуникативных аспектах деятельности участников образовательного процесса.

Рассмотрению характеристик образовательных систем посвящены работы многих учёных: В.П. Беспалько, В.М. Симонова, В.М. Соколова, Л.В. Загрековой, Н.В. Кузьминой, В.К. Дьяченко, С.А. Маврина, В.И. Андреева и других. С точки зрения коммуникативного подхода коммуникация в образовательных учреждениях высшей школы, на наш взгляд, определяется следующими особенностями педагогических систем:

1. Открытость. Педагогические системы характеризуются открытостью перед социокультурной средой. Это не замкнутое внутри организации коммуникативное пространство, в котором осуществляется образовательный процесс. Открытость системы влечёт за собой открытость коммуникации и информационных потоков. Педагогическая система является частью социальной реальности, где происходит постоянное взаимодействие. Это приводит систему к саморегуляции и саморазвитию.

2. Обратная связь. Педагогические системы отличаются наличием обратной связи как внутри организации, так и между ней и средой. Такой двусторонний процесс непрерывного обмена побуждает участников выстраивать диалог между педагогической системой и средой, реагировать, корректировать деятельность с учётом информации о результатах деятельности, полученной из среды. Обратная связь системы приводит к видоизменению состояния системы.

3. Динамичность. Педагогические системы вынуждены работать в постоянно изменяющихся и нестабильных условиях модернизации, реформ и подчас неопределённости внешней и внутренней ситуации, в то же время они подстраивают себя под требования современного общества и стремятся обеспечить оптимальное соотношение традиций и инноваций, исходя из этого педагогические системы – динамические.

4. Развитие. Педагогические системы являются развивающимися, они непрерывно совершенствуются и изменяются под воздействием развития общества, социального окружения и своих внутренних условий. Образовательные системы не статичны, так как по мере развития социально-экономического и научно-технического прогресса они самосовершенствуются и ищут пути обеспечения перехода системы на новый качественный уровень.

5. Взаимоотношения между субъектами педагогической системы. В коллективе образовательной организации обязательно возникают взаимоотношения, которые обусловлены социально-педагогическим статусом людей. Все участники образовательной системы, которыми являются педагоги, обучающиеся, их родители, будущие работодатели, оказывают влияние в результате действия социально-психологических механизмов взаимоотношений. Характер взаимоотношений между участниками может привести к перестройке или адаптации существующей системы.

6. Целеустремлённость и целенаправленность. Педагогические системы создаются и функционируют в соответствии с определёнными целями и задачами, которые формируются исходя из социального заказа и отражают потребности общества в воспитании и обучении подрастающего поколения. Основной целью и социальной ценностью, реализуемой образовательной системой, является формирование личности человека.

7. Профессиональная направленность коммуникации. Педагогическая система вуза определяется профессионально-образовательным взаимодействием её субъектов. Главным отличительным аспектом педагогической коммуникации в вузе является тот факт, что она разворачивается на фоне приобщения студентов к профессии. Исходя из этого, характер взаимоотношений студента и преподавателя выходит на партнёрский уровень субъект-субъектного взаимодействия.

8. Универсализация и расширение адресности. Важным аспектом профессиональной педагогической коммуникации является её универсализация и расширение адресности. Педагог не выбирает для себя партнёров по общению или «удобную» для него аудиторию, не может отдавать предпочтение отдельным людям и выделять «любимчиков», или строить процесс взаимоотношений с определённым типом обучающихся, педагог должен постоянно осуществлять коммуникацию и работать с любой аудиторией, что создаёт определённые трудности [6, С. 10-11].

Педагогическая коммуникация в высших образовательных организациях осуществляется на разных уровнях систем: педагог – обучающийся; обучающийся – обучающийся; педагог – родители; педагог – педагог; педагог – руководство. На всех уровнях коммуникации в процессе педагогического общения формируется образовательная общность, обеспеченная единством совместной деятельности, профессиональных установок, ценностно–смыслового и содержательного информационного обмена.

При осуществлении коммуникации в образовательном учреждении важно обращать внимание на коммуникативно-личностные аспекты. Для обеспечения условий максимального качества обучения педагогу необходимо осуществлять коммуникацию таким образом, чтобы его партнёр услышал информацию, понял и мог её интерпретировать. Чтобы этого добиться, педагог должен учитывать личностные и возрастные особенности восприятия информации, обращать внимание не только вербальную, но и невербальную сторону передачи информации: темп, громкость и интонации голоса, логические паузы и ударения, выразительность построения фраз и эмоциональность речи. Не менее важно обращать внимание на модальность восприятия информации и личные качества студентов, например, неуверенность, тревожность, внушаемость, критичность. Однако коммуникация некоторых преподавателей, особенно старшего возраста, оставляет желать лучшего: у них не выработана диалогичность общения, а, напротив, ярко выражается стремление к доминированию и информационному противопоставлению себя аудитории. Такая коммуникация проявляется в навязывании своего мнения, в выражении своих безапелляционных оценок, критических высказываниях и непреклонной позиции по отношению к поступающей информации. Напротив, осознанное и творческое отношение преподавателя к коммуникации, его дружеское расположение и общение (без панибратства), внимательное, понимающее отношение, увлечённость профессией, совместная деятельность и формирование профессиональной общности в процессе равноправного взаимодействия преподавателя и студента придают положительную эмоциональную окраску коммуникации и составляют продуктивность обучения в вузе.

Выводы. Таким образом, теоретический анализ исследований показывает, что успешность деятельности в педагогической профессии во многом определяется эффективной педагогической коммуникацией, владением педагогом различными коммуникативными техниками, знаниями, умениями и, в целом, его коммуникативной компетентностью. Мы определили, что трудности педагогической коммуникации, возникающие в процессе обучения, определяются многими факторами, в первую очередь особенностями личности самого педагога.

Были выделены особенности педагогической коммуникации и её уровни, влияющие на процесс совместной деятельности в образовательном пространстве вуза. К таким особенностям относятся: открытость, обратная связь, динамичность, развитие, наличие взаимоотношений, целеустремлённость, целенаправленность, универсализация и расширение адресности, профессиональная направленность коммуникации.

Из вышеизложенного следует, что коммуникация является инструментом профессионализма педагога и важнейшим видом педагогического взаимодействия, от которой зависит создание оптимальных взаимоотношений с обучающимися и продуктивность обучения.

Поэтому необходимо уделять особое внимание успешности педагогической профессиональной коммуникации, развитию ключевых коммуникативных компетенций посредством формирования коммуникативной компетентности педагога. Успешная коммуникация с обучающимися выступает субъективным потенциалом преподавателя, обусловливает успешность профессиональной деятельности, благоприятствует самореализации субъектов образовательного процесса и в конечном итоге способствует повышению качества образования.

Следовательно, повышение уровня коммуникативной культуры как преподавателя, так и других субъектов образовательного процесса способствует построению успешной коммуникации в вузе, что является ключевым фактором профессиональной подготовки специалистов в системе высшего образования и условием успешности будущей профессиональной деятельности выпускников.

Литература:

1. Грушевская, Т.Г. Основы межкультурной коммуникации: Учеб. для студентов вузов / Т.Г. Грушевская, В.Д. Попков, А.П. Садохин; Под ред. А.П. Садохина. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 352 с.
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
3. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя / В.А. Кан-Калик. – Москва: Просвещение, 1987. – 190 с.
4. Краткий психологический словарь / Ред. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский; ред.-сост. Л.А. Карпенко. – Издание 2-е, расширенное, исправленное и дополненное. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 512 с.
5. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев; Психол. ин-т РАО, Центр соц.-психол. помощи им. Ж. Казаноко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва; Нальчик: Изд. центр "Эль-Фа", 1996. – 93 с.
6. Леш, С.Р. Профессиональная педагогическая коммуникация: учебное пособие / С.Р. Леш. – Орёл: Орловский гос. ин-т культуры, 2021. – 146 с.

УДК 373.1

аспирант Ли Юань
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

МУЗЫКАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ТАНЦЕВАЛЬНОМУ ИСКУССТВУ НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ КИТАЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема музыкального развития школьников Китая в процессе обучения танцевальному искусству. Образовательная политика Китая направлена на развитие художественно-эстетического воспитания на основе традиционной культуры как условия сохранения национальной идентичности. На основе анализа научных источников, автор приходит к выводу о недостаточности внимания к музыкальному воспитанию и сохранению культурных традиций при обучении хореографии школьников. Обосновывается мысль необходимости создания интеграционной образовательной модели обучения школьников танцевальному искусству во взаимосвязи с музыкальным развитием на основе традиционной культуры Китая с включением лучших музыкальных образцов мирового искусства.

Ключевые слова: музыкальное развитие, танцевальное искусство, традиционная культура Китая.

Annotation. This article discusses the problem of musical development of schoolchildren in the process of teaching dance art. China's educational policy is aimed at developing artistic and aesthetic education based on traditional culture as a condition for preserving national identity. Based on the study of scientific sources, the author comes to the conclusion that there is insufficient attention to musical education and the preservation of cultural traditions when teaching choreography. The idea of the need to create an integrated educational model of teaching dance art to schoolchildren, including musical development based on the traditional culture of China with the inclusion of the best musical samples of world art, is substantiated.

Key words: musical development, dance art, traditional culture of China.

Введение. Вступление Китая в XXI век с непрерывным развитием экономики, политики и искусства обратило внимание всех слоев общества к художественно-эстетическому образованию: развитию искусства музыки, танцев, драмы и изобразительного искусства. Государство выдвинуло идеи «наследования традиционной китайской культуры» и «культурного возрождения», что имело общественную поддержку различных регионов и отделов образования. Выставочные конкурсы, образовательные семинары, мероприятия в поддержку нематериального культурного наследия в вузах, фестивали этнических песен и танцев стали привычными в дошкольном и вузовском образовании; в отдельных регионах активно продвигаются конкурсы в разных направлениях массового искусства. Педагогическая наука также активно занимается исследованиями в области развития художественного образования.

В настоящее время Китай придает большое значение танцевальному образованию, поставлена задача – развивать его как компонент эстетического воспитания в школах всех уровней. Китайское танцевальное образование сегодня включает как профессиональное, так и популярное массовое танцевальное образование, оно ориентировано как на академические образцы, так и на развитие направлений социального танца. Профессиональное танцевальное образование в Китае для талантливых исполнителей предлагается в средних художественных колледжах и высших танцевальных колледжах, Образовательные программы хореографических факультетов профессиональной подготовки включают теорию хореографии, практические занятия, участие в представлениях. В содержание обучения обычно входят китайский классический танец, народный танец, балет, современный танец, курсы хореографии, курсы теории танца и др., что является базой для формирования соответствующих образовательных программ и учебных планов.

Популярное танцевальное образование в основном осуществляется в любительских классах, на занятиях эстетического цикла в начальной и средней школе, а также на факультативных курсах высшего образования и в художественных клубах. Его цель состоит в том, чтобы пробудить интерес к обучению танцам и развить способность чувствовать прекрасное. Содержание обучения достаточно широко, но требования к подготовке и сложность выбирается педагогом в соответствии с возможностями обучающихся.

Несмотря на то, что в процессе обучения танцевальному искусству детей и взрослых в профессиональной области и дополнительном образовании придается большое значение изучению самого танца, недостаточно уделяется внимания развитию музыкальной культуры, значению музыки и сценического музыкального дизайна, так, Чэнь Цзин рассматривая педагогическая специфику обучения классическому национальному танцу в средней школе Китая, обращает внимание в отношении музыки только на то, что она должна быть достаточно разнообразной [15]. В результате многие обучающиеся не умеют создавать образы, сочетая танцевальные движения и музыку, не понимают культурный базис, лежащий в основе интеграции музыки и танца [14].

Таким образом, актуальной задачей педагогического исследования является решение проблемы музыкального развития на основе культурных традиций обучающихся хореографии. Теоретической базой исследования являются идеи синтеза мелодико-интонационного и ритмического начала музыки Б.В. Асафьева [1], «проживания» музыкального произведения посредством пластического движения В.В. Медушевского [5], гармонического единства музыки, движения и речи, а также воссоздания специфичной культурной традиции на занятиях музыкой К. Орфа [7].

Изложение основного материала статьи. В течение долгого времени китайские начальные и средние школы предлагали только музыкальные и художественные курсы в качестве конкретного содержания эстетического воспитания, и несколько художественных средних школ включали хореографию в систему обучения. В 2011 году в «Стандартах обязательной учебной программы по музыке» была выдвинута идея интеграции предметов художественно-эстетического цикла; методами интеграции выступают: включение в программу обучения музыке различных музыкальных направлений и жанров; единая программа обучения предметов музыки, поэзии, танцев, драмы, кино и телевидения, изобразительного искусства и других видов искусства; объединение музыки с другими дисциплинами, кроме искусства [10].

В настоящее время в большинстве начальных и средних школ в Китае преподавание музыки опирается на системы Далькроза, Кодая, Орфа и на педагогическую практику первых иностранных преподавателей музыки в городе Судзуки. В соответствии с освоением опыта зарубежной педагогики преподаватели музыки исследуют возможности включения танцев в музыкальное обучение и предпринимают смелые попытки введения танцевального обучения в начальных и средних школах, что отражено в работах Ян Цзихан «Технико-экономическое обоснование практики популяризации танцевального образования в начальных и средних школах» [17], Ван Жуолинь «Исследование танцевального образования в этнических начальных школах в провинции Цзилинь» [3], Се Цзин «Практическое значение всеобъемлющей теории интеграции в качественные образовательные танцевальные курсы» [9].

Ускоренные темпы экономического роста в Китае позволяют развивать массовое танцевальное движение и начинать обучению танцам уже в раннем детском возрасте. Содержание обучения детей китайскому танцу включает народный и классический танец, балет и уличные танцы. Большинство учебных заведений используют тестовые материалы, опубликованные Китайской ассоциацией танцоров или Пекинской танцевальной академией; другие – самостоятельно разрабатывают учебно-методические материалы такие, как «Хуа Цай, Китай», «Балет Ци Ци», «Танец с картинками» [2, 11, 13] для обучения детей гибкости, тренировке мышц, координации и другим аспектам.

Во все исторические времена развития Китая музыка входила в образование как содержание и средство воспитания. Конфуций, живший в эпоху борьбы за власть, в период «Весны и Осени» (с 770 по 476 г. до н.э.) и «Сражающихся царств» (с 475 по 221 г. до н.э.) Китая был первым, кто осознал, что красота искусства может влиять и обучать людей, и решительно отстаивал идею музыкального образования среди таких занятий, как стрельба из лука, верховая езда, каллиграфия, математика. Музыкальное образование в Китае начало формироваться во времена династии Шан, примерно с 1600 г. до н.э. до 1046 г. до н.э. и тесно связано с музыкальной культурой Индии. Примерно во втором веке до н.э., появилась книга «Теория музыки и танца», положившая начало формированию относительно законченной теоретической системы индийской классической музыки, тесно связанной с религией, как неотъемлемой части индийской жизни, народных обычаев и этикета.

С давних времен Китай населяли многие этнические меньшинства, в настоящее время насчитывается более 56 этнических групп. Китайская национальная музыка – это культурная и художественная кристаллизация, которую китайская нация унаследовала и воссоздавала на протяжении тысячелетий цивилизационного развития. Она включает традиционную китайскую музыку (народную, литературную, религиозную и придворную музыку) и современную музыку. В долгосрочной производственной, трудовой и общественной жизни различные этнические группы Китая сформировали музыкальные формы, отражающие их собственную национальную культуру, национальную психологию, национальный дух и национальную эстетику.

Художественная эстетика каждой этнической группы в Китае очень различается, образуя китайскую культуру как сочетание «цветения сотни цветов». С позиции танцевальных стилей, монгольские танцы – героические, уйгурские – восторженные и живые, ханьские – сдержанные, а танцы дай – умные; с точки зрения характеристик движения, тибетский танец сформировал красоту «границы одного шун», танец Дай показал гармонию «трех изгибов», а танец национальности хань на северо-востоке Янко подчеркивает эстетические принципы «волны, хаоса и красоты» в его движениях.

С начала XX века интерес к национальной музыке в Китае угасает по причине распространенности мнения о ее отсталости в отношении европейской и из-за отсутствия научного знания о корнях традиционной музыки. Сравнивая китайскую национальную музыку с европейской, Чжан Цзюнь пишет: «Китайская национальная музыка обладает искренностью в бесцветности, а европейская музыка наполнена бурным чувством. У них разные пространства чувственности и рациональности» [14, С. 298].

Культура нации, имеющая долгую историю, передается из поколения в поколение посредством образования: с одной стороны, образование позволяет людям приобретать знания и навыки, а с другой – оно решает важную задачу распространения и наследования культуры. Образование и культура являются мощной движущей силой социального развития. В процессе своего становления китайское музыкальное образование постепенно эволюционировало от понимания важности освоения разнообразия музыкальной культуры мира к непрерывному реформированию знаний о национальной музыке.

Музыка – это чувственное искусство, люди понимают язык музыки посредством исполнителей, которые создают на сцене «ситуации общения» и достигают высокой степени эмоционального резонанса у публики. Это процесс постепенного сужения дистанции между людьми – между «сердцем и сердцем» – диалог, выходящий за пределы времени и пространства; этот процесс олицетворяет взаимосвязь музыки и образования, «влияние» и «трансформацию»: влияние сказывается на пробуждении эмоций у человека как ответной реакции на слушание музыки, трансформация трактуется как понятие, связанное с гуманистическим развитием человеческой личности, обретением общечеловеческих культурных ценностей что служит сближению культур.

Национальное музыкальное образование основано на национальной музыке и национальной культуре. Музыкальное творчество, возникшее в процессе исторического развития нации, рассматривается как один из важных аспектов образования. Выдающиеся музыкальные произведения национальной китайской культуры, к которым обратились исполнители в последние годы, вызвали сильный эмоциональный резонанс у публики, выразившийся в чувстве национальной уверенности и гордости, чувстве самоуважения и сплоченности, в укреплении веры людей в унаследование и продвижение прекрасных традиций и национального самосознания.

Министерство образования КНР в «Стандартах обязательной музыкальной учебной программы 2011 года» утверждает: традиционная музыка всех этнических групп должна рассматриваться как важное содержание преподавания музыки; необходимо знакомить обучающихся с музыкальной культурой своей родины, что позволит укрепить национальное самосознание, пробудить патриотизм; выдающиеся китайские музыкальные произведения, отражающие современную общественную жизнь, также должны быть включены в содержание обучения музыке; музыкальная культура других стран мира рассматривается как необходимое условие воспитания межкультурного понимания [10].

В 2017 году Главное управление Центрального комитета Коммунистической партии Китая и Главное управление Государственного совета выпустили «Рекомендации по реализации проекта наследия и развития китайской традиционной культуры» [8], в которых обозначено важное значение и основное содержание наследия китайской традиционной культуры, а также выдвинуты задачи и требования к школьному музыкальному образованию. Школьное музыкальное образование берет на себя историческую миссию наследования национальной музыкальной культуры. Характеристики, методы, стили и системы школьного музыкального образования создают условия и гарантии для эффективного наследования национальной музыкальной культуры; в то же время национальная музыкальная культура оказывает позитивное влияние на школьное музыкальное образование, обеспечивая более высокое положение школы.

Развивая более широкий музыкальный и культурный обмен в современном мире, европейские страны выделили важнейшее место в музыкальном образовании национальной музыкальной культуре. Многие известные музыканты выступили за то, чтобы дети, изучающие музыку, как и языки, пели на своем родном языке, чтобы привить детям любовь к национальной музыкальной культуре. Венгерский музыкальный педагог З. Кодай (1882-1967) использует пятицветную музыку, основанную на венгерских народных песнях в качестве учебных материалов для воспитания нового поколения, укоренённого в национальные традиции венгерского народа и венгерскую музыкальную культуру [6]. Немецкий педагог К. Орф (1895-1982) рекомендовал каждой этнической группе и каждому региону изучать музыку на основе своих собственных народных песен, детских песен и диалектов и составлять собственные музыкальные учебники на своем родном языке [12]. Такие сраны, как Япония, Великобритания, США, Россия, Индия, включили в школьное музыкальное образование лучшие образцы своей национальной музыки.

С 2001 года экспериментальные учебники по программе предмета «музыка» увеличили долю включения признанных традиционных музыкальных произведений различных этнических групп в Китае и выдающихся произведений, отражающих современную китайскую социальную жизнь; во многих регионах и школах активно изучают региональную (местную) музыку в классе (поют песни родной местности города, учатся играть на музыкальных инструментах, исполняют танцы и пр.), что делает музыкальные занятия важным компонентом наследования национальной музыкальной культуры.

Музыка и танец составляют тесное единство. Аргументация этого положения раскрывается в двух основных аспектах: во-первых, музыка и танец связаны общим элементом времени (ритмом) и общей функцией – выражением чувственной сферы. Танец состоит из трех элементов: времени, пространства и силы; время танца – это ритм. С одной стороны, это временной ритм, который объединен с музыкой, например, фиксированное количество ударов за такт; с другой стороны, означает психологический ритм танцора, т.е. изменение настроения танцора в процессе изменения структуры ритма танца. Когда музыка становится только аккомпанементом танца, все ее текстуры не могут быть синтезированы одновременно: мелодия, гармония, тембр, полифония и пр. Во-вторых, с культурной точки зрения, такие виды искусства, как музыка и танцы, являются уникальными продуктами социальной и культурной деятельности человека и сохраняют национальные и исторические особенности.

Поскольку музыка – это слуховое искусство, а танец – это визуальное, музыка – это звук танца, а танец – это форма музыки, один звук, но не видимый, а другой видимый, но безмолвный – они взаимодействуют и зависят друг от друга. Изменения музыкальных эмоций отражаются в динамических изменениях танцевальных движений, а уникальные ритмические паттерны каждой этнической группы сформировали фиксированный стиль танцевальных движений.

Понимание музыки помогает работе над художественным образом в танцевальном искусстве. Под воздействием музыкальной мелодии обучающиеся танцу попадают в создаваемую музыкой ситуацию. Мозг непрерывно стимулируется звуком, который заставляет исполнителя включать ассоциации в танцевальный процесс, направляет тело, чтобы внести соответствующие динамические изменения изображения в рисунок танца. Выбор музыки в обучении танцам должен быть обусловлен соответствием ее ритма, мелодии и структуры «дизайну» и эмоциональной наполненности движений. Следовательно, музыка в процессе обучения танцам – это танцевальная музыка, подходящая для танцевального симбиоза, а не музыка, независимая от танца. Все это подтверждает очевидность того, что музыкальное развитие в хореографическом обучении является обязательным.

Обучение этническому и современному танцу имеет существенные отличия. В обучении этническим народным танцам используется музыка разных этнических групп в двух видах: одна «неизменная» – в национальном оригинале, другая – с «изменениями» – адаптированная временем. «Измененная» / «воссозданная» музыка составляет единое целое с танцем в процессе обучения или выступления и применяется при обучении в классе для адаптации обучающихся к этнической культуре. Музыка «без изменений» – это оригинальные короткие музыкальные произведения, которые применяются в качестве фоновой музыки для тренировочных комбинаций в танцевальном классе или исполнение для аккомпанемента этнических музыкантов. В обучении китайскому классическому танцу часто прибегают к аккомпанементу фортепиано в классе или выбирают адаптационный вариант старинной музыки или традиционное сочетание с современными мелодиями, но при выборе никогда не отклоняются от национального китайского стиля. При обучении школьников «современным танцам» и «танцевальной хореографии» допускается выбор более широкого диапазона музыки, которая соответствует танцевальному исполнению. При этом развитие основ национальных традиций хореографии Китая «должно происходить в контексте регулируемых интеграционных процессов с европейской традицией хореографической педагогики, причем обучение танцовщиков китайской и европейской традиций хореографии должно осуществляться параллельно, без включения элементов европейской хореографии в китайскую систему» [16, С. 10].

Структурные элементы китайской музыки, ее ладовая система, гармония, текстура (сочетание в композиции темповых, мелодических и гармонических материалов) изучены недостаточно, что создает дополнительные проблемы в ее использовании. Хайт Ван Юйсюань указывает на часто встречающееся явление, когда хореографы, чтобы выделить определенные движения, радикально меняют задуманные композитором произведения и произвольно разрушают первоначальный структурный замысел музыки. Такой подход вынуждает многих талантливых композиторов к отказу писать музыку для танцев. Автор считает, что отношение хореографов к музыке как служебному искусству в танце приводит к тому, что у поколения хореографов не сформировано уважительное отношение к музыке [4].

Выводы. Таким образом, музыкальное развитие обучающихся является актуальной задачей художественно-эстетического воспитания в Китае. Искусство музыки и танца должно рассматриваться в неразрывном единстве. Основой интеграции этих видов искусства является традиционная культура Китая.

Национальная эстетика проявляется в повседневной жизни людей и выступает методом и содержанием образования. В процессе изучения народной музыки и танцев обучающиеся могут не только овладеть музыкальной культурой и танцевальными движениями разных народов, но и расширить кругозор, научиться понимать мир, развить интерес к своей и другой культуре. Педагогическая цель в обучении школьников искусству танца – с помощью музыки, включающей лучшие национальные образцы, помочь осознать уникальность своей собственной культуры и пробудить чувство идентичности, способствовать культурному обмену между этническими группами, что позволит сохранить самобытность национальной хореографии и обеспечить конкурентоспособность китайских танцовщиков.

Важной задачей китайской педагогической науки является разработка образовательной модели интегрированного обучения музыке и танцам на основе национальных культурных традиций в сочетании с современными тенденциями. Такая модель должна принимать во внимание наряду с национальными культурными особенностями тесные связи с другими культурами мира; понимание единства музыки и танца как видов искусства; историю их возникновения и эволюции; связи с современными потребностями общества и актуальными задачами его развития на данном этапе.

Литература:

1. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В. Астафьев. – 2 изд. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
2. Балет «Ци Ци» 舞蹈考级教材《琪琪芭蕾》. – URL: https://www.bilibili.com/video/BV1iq4y1475J/?spm_id_from=333.788.recommend_more_video.-1 (дата обращения 18.11.2022).
3. Ван, Жуолинь. Исследование танцевального образования в начальных школах меньшинств в провинции Цзилинь / Жуолинь Ван // Танцевальная наука: Северо-восточный педагогический университет. – 2018. – С. 12-18. – 王若琳. 吉林省民族小学舞蹈教育研究.[D]：东北师范大学, 2018.第12-18 页.
4. Гао, дю Ван Юйсюань. Изучение китайской танцевальной музыки / Юйсюань Гао дю Ван // Пекин: издательство Университета Миньцзу. – 2014. – С. 183-185. – 高度 王瑜璇.中国舞蹈音乐研究.北京：中央民族大学出版社，2014. – 第. – 183-185 页.
5. Медушевский, В.В. Интонационная форма музыки: Исследование / В.В. Медушевский. – М.: Композитор, 1993. – 262 с.

6. Музыкальное воспитание в Венгрии / Сост. и общ. ред. А. Баренбойма. – М.: Сов. композитор, 1983. – 400 с.
7. Орф-Шульверк. Базовые тексты 1932-2010. Вып. 1; под ред. Барбары Хазельбах, Вячеслава Жилина, Веры Золкиной. – Санкт-Петербург: Композитор, 2010. – 264 с.
8. Реализации проекта «Наследование и развитие превосходной традиционной китайской культуры». Правительство КНР. – URL: https:// baike.so.com/doc/24407967-25235668.html (дата обращения 18.11.2022).
9. Се, Цзин. Практическое значение комплексной теории плавления в танцевальном классе качественного образования / Цзинь Се // Танцевальное образование: Пекинская танцевальная академия. – 2016. – С. 21-28. – 谢静. 素质教育舞蹈课综合融化理论的实践意义. [D]：北京舞蹈学院, 2016. – 第21-28 页
10. Стандарты учебных программ по искусству для образования (издание 2022 г.). Министерство образования КНР: Уведомление Министерства образования о публикации и распространении обязательного учебного плана и стандартов учебного плана (версия 2022 г.). 义务教育艺术课程标准（2022年版）颁布单位：中华人民共和国教育部 网址：教育部关于印发义务教育课程方案和课程标准(2022年版）的通知_教育_中国政府. – URL: http://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2022-04/21/content_5686535.htm?msclkid=b00ce722ca2511ecbbcf4744057ade66 (дата обращения 18.11.2022)
11. Танец из «Книги с картинками» 舞蹈教材《绘本舞蹈》. – URL: http://www.huibenwudao.com/ (дата обращения 18.11.2022)
12. Тютюнникова, Т.Э. Концепция творческого обучения Карла Орфа: История, теория, методика: диссерт… к. искусствоведения – 17.00.02 / Тютюнникова Татьяна Эдуардовна. – М., 1999. – 181 с.
13. Хуа Цай舞蹈考级教材《华彩中国》. – URL: https://v.sogou.com/series/mnqxe5dpn5xf6nrygyytcnyjxovlfsww2c47vtxiww4llsf4w273zswuxxglfra.html (дата обращения 18.11.2022)
14. Чжан, Цзюнь. Китайская народная музыка в контексте подготовки педагогов-музыкантов / Цзюнь Чжан // Вестник Костромского государственного университета. – 2007. – № 3. – С. 298-301
15. Чэнь, Цзин. Становление художественно-педагогической традиции китайского классического танца / Цзин Чэнь // Вестник Московского государственного университета культуры. – 2012. – № 2 (46). – С. 112-116
16. Шао, Манман. Интеграция музыки и танца для реализации реформы преподавания танцев в колледжах и университетах / Манман Шао // Харбин: Северная музыка. – 2019. – 39 (12) – С. 238-243. – 邵曼曼. 加强音乐舞蹈融合,实现高校舞蹈教学改革[J].北方音乐, 2019, 39(12): 第. – 238-243 页.
17. Ян, Цзыхан. Технико-экономическое обоснование практики популяризации танцевального образования в начальных и средних школах / Цзыхан Ян // Музыка и танец: Шэньянский педагогический университет. – 2019. – С. 45-46. – 杨梓涵. 中小学普及舞蹈教育实践可行性研究. [D]：沈阳师范大学, 2019. – 第 45-46页

Педагогика

УДК 378

кандидат экономических наук, доцент кафедры управления и предпринимательства, доцент кафедры педагогики Литвиненко Инна Леонтьевна
Московский государственный гуманитарно-экономический университет (г. Москва),
Московская международная академия (г. Москва)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ И МАРКЕТИНГ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Требования, которые сейчас общество предъявляет к качеству современного высшего образования, определяют необходимость совершенствования механизмов менеджмента и маркетинга высшего образования как на уровне всей системы высшего образования в Российской Федерации, так и в каждом отдельном вузе, будь то государственный вуз, или негосударственное учреждение высшего образования. Постепенный отказ от Болонской системы, активное включение в образовательный процесс программ воспитания, расширение места в образовательном процессе дистанционных технологий обучения, особое внимание к обучению и воспитанию в высшей школе лиц с ограниченными возможностями здоровья, повышение самостоятельности вузов при реализации ФГОС 3++, включение работодателей и выпускников в процессы повышения качества образовательных программ, усиление роли профессионально-общественной аккредитации, независимой оценки качества образования, утверждение Минобрнауки новых аккредитационных показателей, реформирование системы лицензирования и аккредитации образовательных программ, – все это требует переосмысления имеющихся способов построения менеджмента и маркетинга в высшем образовании.

Ключевые слова: образовательный менеджмент, высшее образование, механизмы менеджмента и маркетинга, качество образовательных программ, менеджмент качества в высшей школе.

Annotation. The requirements that society now imposes on the quality of modern higher education determine the need to improve the mechanisms of management and marketing of higher education both at the level of the entire higher education system in the Russian Federation and in each individual university, whether it is a state university or a non-state institution of higher education. Gradual abandonment of the Bologna system, active inclusion of educational programs in the educational process, expansion of the place of distance learning technologies in the educational process, special attention to the education and upbringing of persons with disabilities in higher education, increasing the independence of universities in the implementation of the Federal State Educational Standard 3++, the inclusion of employers and graduates in the processes of improving the quality of educational programs, strengthening the role of professional and public accreditation, independent assessment of the quality of education, approval by the Ministry of Education and Science of new accreditation indicators, reform of the educational system.

Key words: educational management, higher education, management and marketing mechanisms, quality of educational programs, quality management in higher education.

Введение. Подготовка высококачественных специалистов в высшей школе напрямую зависит от того, насколько эффективной является система менеджмента и маркетинга высшего образования на всех уровнях: от системы управления в отдельно взятом образовательном учреждении (государственном или негосударственном, с филиалами и представительствами, или без них, с колледжами и школами при вузах или без таковых), до союза вузов определенного региона, всей системы высшего образования страны.

Мы считаем, что процессы реализации образовательного менеджмента и маркетинга в высшем образовании будет эффективен, если будет рассматриваться и внедряться как фактор развития и оптимизации высшего образования; будет распространяться на систему государственных и негосударственных образовательных учреждений;будет реализовываться комплексно, системно, в тесном взаимодействии с другими направлениями оптимизации социальной, экономической и культурной сфер общества; будет разработана модель системы образовательного менеджмента и маркетинга в высшем образовании;будет создано методическое сопровождение для реализации разработанной модели системы образовательного менеджмента и маркетинга в высшем образовании; будет рассмотрена динамика изменения мотивации, развития способностей и востребованности выпускников вузов при реализации экспериментальной модели системы образовательного менеджмента и маркетинга.

Изложение основного материала статьи. Актуальность темы исследования обусловлена совокупностью противоречий между требованиями общества и государства к высшему образованию и недостаточно качественным механизмом менеджмента и маркетинга высшего образования, что определяет и проблему исследования: какова модель системы образовательного менеджмента и маркетинга в высшем образовании, способствующая развитию и оптимизации высшего образования, выполнению разработанными государством, ведомствами, образовательными организациями показателей и критериев развития системы высшего образования, изменению мотивации, развитию способностей и востребованности выпускников вузов.

Целью статьи является освещение отдельных проблемных аспектов механизмов реализации образовательного менеджмента в высшем образовании.

Основные задачи статьи: выявить противоречия между требованиями общества и государства к образовательному процессу и современным уровнем менеджмента высшего образования; определить основные требования к эффективному механизму реализации образовательного менеджмента.

Методы исследования. Для достижения цели статьи было осуществлено качественное исследование организационных и методических проблем механизмов менеджмента и маркетинга в системе высшего образования на примере государственного и негосударственного учреждений высшего образования. Исследование осуществлялось с использованием таких общенаучных методов как анализ, синтез, сравнение, обобщение при изучении источников информации по проблеме исследования. Информационная база исследования состояла из источников, в которых содержались сведения, касающиеся проблем организации менеджмента и маркетинга в высшей школе (исследования Д.С. Лебедевой и М.А. Василенко [1], И.Л. Литвиненко [2], Б.Р. Мандель [3], С.Г. Мкртчян [4], М.М. Ермолович [5], П.А. Петрякова [6]]), нормативные акты, регулирующие образовательные процессы в высшей школе, а также отдельные исследования, посвященные вопросам менеджмента и маркетинга в образовании.

Научная новизна статьи определяется выявлением основных проблем в области образовательного менеджмента в высшем образовании, определяемых потребностями общества и государства, на различных уровнях: национальном, вузовском и др. Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о механизмах менеджмента и маркетинга в сфере высшего образования, выявлении проблем и противоречий, обуславливающих необходимость совершенствования образовательного менеджмента в высшем образовании. Практическая значимость представлена через предложение конкретных способов повышения эффективности механизма реализации образовательного менеджмента в вузе.

В исследовании [4] в менеджмент системы образования рассматривается и трактуется как комплекс различных управленческих систем, мероприятий и взаимодействий в организационной, методической, кадровой, финансовой и иных сферах деятельности вуза, которые, в свою очередь, ориентируются на Функционирование и реформирование системы высшего образования в целом. В исследовании [5] отмечено, что вуз решает стратегические задачи на глобальном (мировом), национальном, территориальном и локальном (вузовском) уровнях.

Нами были выявлены следующие противоречия, определяющие значимость нашего исследования:

– требованиями, предъявляемыми обществом к системе высшего образования, подготовке выпускников, и недостаточным уровнем выполнения поставленных задач существующей системой высшего образования;

– разработанными государством, ведомствами, образовательными организациями показателями и критериями развития системы высшего образования, высших учебных заведений, необходимостью повышения качества реализуемых образовательных программ и несовершенством механизмов их достижения в области образовательного менеджмента и маркетинга;

– необходимостью совершенствования образовательного менеджмента и маркетинга в высшем образовании и недостаточностью научных, теоретических и практических исследований и разработок моделей образовательного менеджмента и маркетинга в высшем образовании, отвечающих современным критериями и показателям;

– важностью внедрения в систему высшего образования современных систем образовательного менеджмента и маркетинга и недостаточной готовностью работников и научно-педагогического состава образовательных организаций к их применению.

Исследование позволило выявить следующие основные проблемы организации менеджмента и маркетинга в высшем образовании.

1. Высокий уровень требований, предъявляемый обществом и государством к системе высшего образования, подготовке выпускников обуславливает необходимость совершенствования менеджмента и маркетинга в высшем образовании в целом.

Стратегические задачи менеджмента образования обусловлены следующими важнейшими основополагающими документами, определяющими стратегию развития государства: Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (273-ФЗ); Прогнозом долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года; Перечнем инициатив социально-экономического развития Российской Федерации до 2030 года.

2. Менеджмент и маркетинг отдельной образовательной организации высшего образования теснейшим образом должен быть взаимосвязан с выработкой стратегии развития организации, ее миссии, Программой развития, Планом деятельности.

Требования к Программе развития организации соответствуют п. 4.1. статьи 28 «Компетенция, права, обязанности и ответственность образовательной организации» Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (273-ФЗ).

Недостаточно сформированная и сформулированная программа развития и план деятельности вуза, недостаточно разработанные механизмы менеджмента качества образования приводят к недостаткам и просчетам в качестве подготовки специалистов, качестве реализации образовательных программ.

3. Важнейшей составляющей механизма менеджмента и маркетинга организации является внедрение эффективных образовательных технологий, эффективной системы управления образовательным процессом.

Мы согласны с точкой зрения Д.С. Лебедевой и М.А. Василенко, согласно которой, «менеджмент в системе высшего образования будет эффективным в случае применения современных образовательных технологий, инновационных методов преподавания и обучения» [1]. Использование дистанционных технологий, разработка адаптивных образовательных программ, специальных средств и методов обучения и для одаренных студентов, и для «середнячков», и для студентов с особыми образовательными потребностями, учитывающие возможности их здоровья, разработка индивидуальных образовательных траекторий – задача образовательного менеджмента.

4. Важнейшим показателем эффективности системы менеджмента и маркетинга образовательной организации является качество его деятельности, прежде всего образовательного процесса, реализации образовательных программ, их соответствие лицензионным и аккредитационным показателям, требованиям профессионально-общественной аккредитации, независимой оценки качества образования [7]. Например, уже при лицензировании образовательной деятельности вузы обязаны представить полный пакет образовательных программ, включающий в себя не только учебный план, график учебного процесса, но и характеристику образовательной программ, все рабочие программы, программы практик и ГИА, рабочую программу воспитательной работы, фонды оценочных средств и др. материалы. При аккредитации или при проведении мониторинга соответствия образовательного процесса аккредитационным показателям важнейшим компонентом становится диагностика качества знаний обучающихся, из которых 70% должны справиться с предлагаемым тестированием. Наличие профессионально-общественной аккредитации, успешное прохождение независимой оценки качества становятся важнейшими показателями качества образовательных программ, которые учитываются при их государственной аккредитации. Востребованность выпускников, степень их участия в обсуждении реализуемых образовательных программ, вовлеченность работодателей, общественных объединений в процесс разработки образовательных программ, процесс их реализации, особое внимание к повышению квалификации профессорско-преподавательского состава, со здание вузом необходимых условий для академического обмена, – все это слагаемые успешности управления образовательным процессом в вузе, эффективности механизма реализации образовательного менеджмента.

Выводы. Дальнейшие исследования должны касаться решения следующих актуальных организационно-методических задач в области повышения эффективности менеджмента и маркетинга высшей школы, которые стоят перед системой высшего образования в условиях его реформирования: определение методов и технологий влияния образовательного менеджмента и маркетинга на развитие и оптимизацию высшего образования, выявление механизмов формирования и совершенствования образовательного менеджмента и маркетинга, разработка модели системы образовательного менеджмента и маркетинга в высшем образовании, способствующая развитию и оптимизации высшего образования. создание методического сопровождения для реализации разработанной модели системы образовательного менеджмента и маркетинга в высшем образовании, рассмотрение динамики изменения мотивации, развития способностей и востребованности выпускников вузов при реализации экспериментальной модели системы образовательного менеджмента и маркетинга.

Литература:

1. Лебедева, Д.С. Менеджмент в системе высшего образования / Д.С. Лебедева, М.А. Василенко // Материалы XI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: https://scienceforum.ru/2019/article/2018016657</a
2. Литвиненко, И.Л. К вопросу об образовательном менеджменте в высшем образовании / И.Л. Литвиненко / Современное профессионально-педагогическое образование: опыт, проблемы, перспективы. Сборник статей международной конференции (4-5 октября 2022 г., г. Орел). – 2022. – С. 122-126
3. Мандель, Б.Р. Современный менеджмент в образовании: учебное пособие для обучающихся в магистратуре / Б.Р. Мандель. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2018. – 492 с.
4. Мкртчян, С.Г. Менеджмент в образовании / С.Г. Мкртчян // Молодой учёный. – 2019. – №45 (283). – С. 338-340
5. Менеджмент системы образования: курс лекций / М.М. Ермолович. – Мн.: БГУ, 2012. – 100 с.
6. Петряков, П.А. Образовательный менеджмент в современном вузе / П.А. Петряков// Вестник Новгородского государственного университета. – 2012. – № 70. – С. 37-41
7. Приказ Минобрнауки России от 25.11.2021 № 1094 «Об утверждении аккредитационных показателей по образовательным программам высшего образования». – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202111290001?ysclid=lafo8t65q268773681

Педагогика

УДК 378.1

аспирант кафедры педагогического образования и документоведения Лобанова Елена Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)**;**
доктор педагогических наук, профессор Назарова Ольга Леонидовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Аннотация. Актуальность выбранной темы исследования обусловлена необходимостью изучения результативности условий вузовской инклюзии, требуемых для создания полноценной инклюзивной образовательной среды в высших учебных заведениях. Исследовательская проблема состоит в том, что в настоящее время преподаватели вузов не в полной мере владеют методами и способами реализации инклюзивного образования. Работа в инклюзивной вузовской среде требует специальной подготовки педагогов, включая психолого-педагогическое сопровождение, работу в цифровой среде и умение работать со студентами различной категории здоровья. Целью статьи является представление опыта организации опытно-экспериментальной работы по развитию готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования. Исходя из цели были определены задачи. Первая задача – охарактеризовать специфику реализации компонентов структурно-функциональной модели. Вторая – описать особенности и структуру программы курсов повышения квалификации для преподавателей университета по развитию инклюзивной готовности. Третья – охарактеризовать особенности реализации организационно-педагогических условий. В статье представлены структурно-функциональная

модель и организационно-педагогические условия ее реализации. А также этапы и план экспериментальной работы, диагностические методики, результаты констатирующего и контрольного экспериментов и соответствующие выводы.

Ключевые слова: инклюзивное образование; ОВЗ; инвалидность; образовательная среда; высшее учебное заведение.

Annotation. The relevance of the chosen research topic is due to the need to study the effectiveness of the conditions of university inclusion required to create a full-fledged inclusive educational environment in higher education institutions. The research problem is that currently university professors do not fully master the methods and ways of implementing inclusive education. Working in an inclusive university environment requires special training for teachers, including psychological and pedagogical support, work in a digital environment and the ability to work with students of various health categories. The purpose of the article is to present the experience of organizing experimental work to develop the readiness of university teachers to implement inclusive education. Based on the goal, tasks were defined. The first task is to characterize the specifics of the implementation of the components of the structural-functional model. The second is to describe the features and structure of the program of advanced training courses for university teachers on the development of inclusive readiness. The third is to characterize the features of the implementation of organizational and pedagogical conditions. The article presents a structural and functional model and organizational and pedagogical conditions for its implementation. As well as the stages and plan of experimental work, diagnostic methods, the results of ascertaining and control experiments and the corresponding conclusions.

Key words: inclusive education; limited health opportunities; disability; educational environment; higher educational institution.

Введение. Современный этап развития Российского государства и общества характеризуется пристальным вниманием к процессам, обеспечивающим создание правовых, экономических, образовательных и других условий для активного включения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью в широкое социальное взаимодействие.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ст. 2) выделяются понятия: «обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья», «инклюзивное образование», «адаптированная образовательная программа» [6]. Также, в соответствии со ст.43 Конституции Российской Федерации [4] каждый человек имеет право на образование.

Общемировой опыт показывает, что при организации инклюзивного образования требования к деятельности преподавателей повышаются, их функциональные обязанности расширяются. С точки зрения инклюзивного образования преподаватель высшей школы должен иметь новую концептуальную модель мышления, основанную на умении осознать личную и социальную значимость профессиональной деятельности обучающихся с ОВЗ и инвалидностью и нести ответственность за ее качество и результативность.

Для решения данного вопроса была разработана структурно-функциональная модель и организационно-педагогические условия развития готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования.

Изложение основного материала статьи. Эффективность внедрения практик инклюзивного образования определяется среди прочих возможностями выявления и мониторинга инклюзивной готовности преподавателей вуза, результаты которых позволяют своевременно вносить необходимые коррективы в содержание курсов повышения квалификации. Между тем в актуальной диагностической практике не создано единого диагностического инструментария инклюзивной готовности преподавателей, что затрудняет проведение измерительных и сопоставительных процедур [3, С. 107].

В широком плане к диагностике можно отнести изучение прошлого опыта, практику решения аналогичных проблем. В узком плане – это система диагностических процедур, осуществляемая с помощью наблюдений, опроса, тестирования и других исследовательских методов и методик [1, С. 84].

Цель экспериментальной работы заключается в проверке результативности структурно-функциональной модели развития готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования и совокупности организационно-педагогических условий ее реализации.

Структурно-функциональная модель представлена интеграцией блоков: ориентирующе-целевого, содержательно-методического, организационного, оценочно-результативного. Логика связей между блоками модели объясняется особенностью процесса развития инклюзивной готовности преподавателей вуза. Социальный заказ и цель обусловлены потребностью общества в преподавателях, готовых к работе в инклюзивной образовательной среде, и выражаются через развитие готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования (ориентирующе-целевой блок). Социальный заказ и цель определяют структуру инклюзивной готовности преподавателей вуза и содержание процесса ее развития, который поэтапно приводит к достижению результата (содержательно-методический блок). При этом содержательно наполненный процесс развития инклюзивной готовности обеспечивается ресурсами организационного блока, наполнение которого обеспечивает эффективность реализации процесса развития инклюзивной готовности педагогов, а также постоянный контроль процесса развития готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования (оценочно-результативный блок). Совокупность и взаимосвязь блоков приводят к запланированному результату, соответствующему обозначенной цели разработанной модели.

Ориентирующе-целевой блок определяет целевые ориентиры в реализации процесса развития инклюзивной готовности и обеспечивает нормативно-правовое регулирование реализации модели.

Содержательно-методический блок определяет методологические основы развития инклюзивной готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования, компоненты инклюзивной готовности и этапы процесса развития готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования.

Организационный блок разработанной структурно-функциональной модели нацелен на создание комплекса организационно-педагогических условий, направленных на развитие готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования.

С нашей точки зрения, необходимыми и достаточными для повышения эффективности функционирования модели развития готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования должны стать следующие условия:

– организация инклюзивной образовательной среды, направленной на развитие готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования и студентов с ОВЗ и инвалидностью, которая подразумевает создание совокупности реальной и виртуальной образовательной среды для поддержания непрерывного, регулярного, опосредованного взаимодействия всех участников образовательных отношений, информационного обмена и обратной связи в процессе реализации инклюзивного образования;

– организация непрерывной персонализированной системы повышения квалификации преподавателей вуза, методическое и информационное сопровождение педагогических работников в сфере инклюзивного образования, способствующие их профессиональному развитию;

– развитие мотивации у педагогических работников университета к реализации инклюзивного образования через вовлечение их в систему взаимодействия «обучающийся с ОВЗ и инвалидностью – тьютор – инклюзивная образовательная среда – профессиональное сообщество».

Заключительный, оценочно-результативный, блок направлен на выявление критериев, показателей, а также его соотнесение с определенным уровнем развития.

Далее перейдем к описанию экспериментальной работы. Экспериментальная работа проводилась в несколько этапов, на каждом из которых были решены определенные задачи исследования (таблица 1). На поисково-констатирующем этапе решались организационные вопросы исследования и оценивалось актуальное состояние готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования. На втором этапе – формирующем – была организована деятельность по апробации структурно-функциональной модели и организационно-педагогических условий ее реализации. На третьем – контрольно-оценочном – этапе осуществлялись анализ и оценка экспериментальной работы, оформление результатов исследования.

Таблица 1

Этапы экспериментальной работы по апробации структурно-функциональной модели развития готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования

Этапы	Цель экспериментальной работы	Методы исследования
Поисково-констатирующий	Цель: установить актуальное состояние и фактический уровень готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования.	Теоретические методы: анализ, синтез, классификация, систематизация. Эмпирические методы: тестирование, анкетирование, наблюдение.
Формирующий	Цель: экспериментально проверить на практике эффективность разработанной структурно-функциональной модели развития готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования и организационно-педагогические условия ее реализации.	Педагогический эксперимент, анкетирование, тестирование, наблюдение.
Контрольно-оценочный	Цель: проанализировать, оценить и обобщить результаты экспериментальной работы по внедрению структурно-функциональной модели развития готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования.	Анализ, синтез, измерение, сравнение, систематизация, методы математической статистики.

Основной целью поисково-констатирующего этапа экспериментальной работы является установление актуального состояния и фактического уровня готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования.

В ходе диагностики применялись стандартизированные тесты и методики, позволяющие оценить показатели всех структурных компонентов готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования: анкета самооценки готовности педагогов к формированию инклюзивной образовательной среды (Карынбаева О.В.) [2, С. 160]; методика диагностики профессиональной педагогической толерантности (Ю.А. Макаров) [4, С. 253]; опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелюх) [4, С. 262]; методика диагностики (мониторинга) инклюзивной готовности педагогов (В.В. Хитрюк) [8, С. 339]; анкета «Я и инклюзивное образование» (О.С. Кузьмина) [4, С. 247]; характер мотивов профессиональной деятельности будущих педагогов (В.В. Хитрюк) [8, С. 338]; анкета анализа научно-методического обеспечения инклюзивного образования (Т.В. Тимохина) [7, С. 392].

Выбор методов для исследования готовности осуществлялся с учетом возможностей выявления инклюзивной готовности преподавателей. Представленные средства измерения легли в основу при создании авторской методики «Исследование готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования», с помощью которой можно оценить готовность преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования по пяти критериям: технологическая, психолого-педагогическая, мотивационная, организационно-методическая, медико-социальная.

В качестве основных методов использовались распространенные в педагогических исследованиях методы наблюдения, тестирования, анкетирования, беседы. Средствами диагностики являлись опросные листы, протоколы наблюдений, анкеты.

Для выявления изменений уровня готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования на протяжении экспериментальной работы были проведены два диагностических среда – нулевой срез – оценка исходного уровня готовности преподавателей, итоговый срез – оценка достигнутого в результате реализации структурно-функциональной модели развития готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования. Всего в исследовании приняло участие 225 преподавателей университета. План экспериментальной работы предполагал наличие контрольных и экспериментальных групп, состоящих из педагогических работников университета. Для проверки эффективности реализации структурно-функциональной модели развития готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования были выбраны четыре экспериментальных группы (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3, ЭГ-4) и одна контрольная (КГ). В группах ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 внедрялись, помимо структурно-функциональной модели, отдельные организационно-педагогические условия, в ЭГ-4 – их совокупность. В КГ не было никаких нововведений.

Экспериментальный план проверки эффективности реализации структурно-функциональной модели развития готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования представлен в таблице 2.

Таблица 2

План экспериментальной работы

Этапы	Группы				
	ЭГ-1	**ЭГ-2**	**ЭГ-3**	**ЭГ-4**	**КГ**
Поисково-констатирующий этап	Нулевой срез				
Формирующий этап	Модель + первое условие	Модель + второе условие	Модель + третье условие	Модель + первое + второе + третье условия	–
Контрольно-оценочный этап	Итоговый срез				

По результатам нулевого среза, проведенного на констатирующем этапе эксперимента, был сформулирован вывод о необходимости поиска решения проблемы развития готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования: в среднем 78% преподавателей вуза имеют низкий уровень готовности к реализации инклюзивного образования, 13% – средний уровень, 9% – высокий уровень (таблица 3).

Таблица 3

Распределение преподавателей вуза по уровням готовности к реализации инклюзивного образования (нулевой срез)

Группа	Количество преподавателей	Уровни готовности					
		Низкий		Средний		Высокий	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
ЭГ-1	45	37	82	5	11	3	7
ЭГ-2	45	34	76	7	16	4	8
ЭГ-3	45	36	80	6	13	3	7
ЭГ-4	45	33	73	7	16	5	11
КГ	45	35	78	5	11	5	11
Итого	**225**	**175**	**78**	**30**	**13**	**20**	**9**

После реализации структурно-функциональной модели и организационно-педагогических условий был проведен итоговый срез (таблица 4).

Таблица 4

Распределение преподавателей вуза по уровням развития готовности к реализации инклюзивного образования (итоговый срез)

Группа	Количество преподавателей	Уровни готовности					
		Низкий		Средний		Высокий	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
ЭГ-1	45	10	22	17	38	18	40
ЭГ-2	45	8	18	17	38	20	44
ЭГ-3	45	9	20	14	31	22	49
ЭГ-4	45	5	11	13	29	27	60
КГ	45	32	71	7	16	6	13
Итого	**225**	**64**	**28**	**68**	**30**	**93**	**42**

Положительная динамика прослеживается во всех экспериментальных группах. В контрольной группе можно констатировать отсутствие изменений в уровне готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования.

В экспериментальных группах изменения носят следующий характер: существенно снизилось количество преподавателей с низким уровнем развития готовности (в среднем на 50%), увеличился процент преподавателей, достигших среднего уровня готовности – 19%. Высокий уровень готовности увеличился с 9% до 42%. Наиболее существенные изменения произошли ЭГ-4, где в совокупности обеспечивались организационно-педагогические условия.

Таким образом, полученные результаты позволяют говорить об эффективности структурно-функциональной модели развития готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования и совокупности организационно-педагогических условий ее реализации.

Выводы. Сравнительный анализ результатов, полученных в ходе нулевого и итогового срезов, подтверждает сформулированные в ходе теоретического исследования положения и целесообразность применения разработанной структурно-функциональной модели развития инклюзивной готовности преподавателей и совокупности организационно-педагогических условий ее реализации в практике образования: количество преподавателей с низким уровнем готовности снизилось на 52%; количество преподавателей со средним уровнем увеличилось на 19%; количество преподавателей с высоким уровнем готовности возросло на 33%.

По итогам реализации структурно-функциональной модели и организационно-педагогических условий у преподавателей были развиты следующие виды готовности:

1. Технологическая готовность (комплекс информационных знаний и умений, помогающих индивидуализировать образовательный процесс с помощью цифровых инструментов, оказывать поддержку студентам с ОВЗ и инвалидностью).

2. Психолого-педагогическая готовность (сформированную профессиональную установку на готовность работать со студентами с любой категорией здоровья; владение методами и приемами работы со студентами с ОВЗ и инвалидностью, а также владение полными знаниями о психологических особенностях таких студентов).

3. Мотивационная готовность (мотивация к успешной профессиональной деятельности, включающей в себя, в том числе, оказание всесторонней помощи студентам с ОВЗ и инвалидностью и осознание социальной значимости работы с такими студентами).

4. Организационно-методическая готовность (владение полными знаниями о нормативно-правовых основах инклюзивного образования, знание инновационных, здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе, а также готовность к взаимодействию со специалистами социально-психологического сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидностью).

5. Медико-социальная готовность (владение полными теоретическими медицинскими знаниями об особенностях студентов с ОВЗ и инвалидностью; владение необходимым уровнем специальных знаний для организации работы со студентами с ОВЗ и инвалидностью и полную готовность оказывать помощь студенту с ОВЗ и инвалидностью в его социализации и адаптации в университете).

Благодаря высокому уровню развития инклюзивной готовности преподавателей взаимодействие с обучающимся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья выстраивается эффективнее.

Полученные результаты позволяют говорить об эффективности разработанной структурно-функциональной модели развития готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования и организационно-педагогических условий ее реализации. Разработка и апробация структурно-функциональной модели и организационно-педагогических условий способствовало положительным изменениям в отношениях между преподавателями вуза и студентами с ОВЗ и инвалидностью.

Литература:

1. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Москва: Изд-во Академия, 2005. – 208 с.

2. Карынбаева, О.В. Подготовка педагогов в дополнительном профессиональном образовании к формированию инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных организациях: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Карынбаева Ольга Владимировна. – Тольятти, 2015. – 214 с.

3. Компоненты готовности преподавателя вуза к обучению лиц разных гетерогенных групп / Н.Н. Малярчук, М.В. Плотникова, Е.В. Пащенко, Л.Б. Дыхан // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – Т.37. – №2. – С. 321-328

4. Кузьмина, О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: диссертация ... канд. пед. наук 13.00.08 / Кузьмина Ольга Сергеевна. – Омск, 2015. – 319 с.

5. Российская Федерация. Законы. Конституция Российской Федерации [принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения 15.10.2022).

6. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ : [принят Государственной Думой 21 дек. 2012 г.; одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г.]. – URL: https://base.garant.ru/77308190/ (дата обращения 23.10.2022).

7. Тимохина, Т.В. Профессиональная подготовка педагогов к работе с детьми с особыми адаптивными возможностями: диссертация ... док. пед. наук 13.00.08 / Тимохина Татьяна Васильевна. – Москва, 2018. – 411 с.

8. Хитрюк, В.В. Методика диагностики и мониторинга инклюзивной готовности педагогов / В.В. Хитрюк, И.Н. Симаева // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2014. – №1(28). – С. 104-108

9. Хитрюк, В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: дисс ... док. пед. наук 13.00.08 / Хитрюк Вера Валерьевна. – Калининград, 2015. – 390 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
профессионального образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

ВЕДУЩИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭЛЕМЕНТЫ НЕЛИНЕЙНЫХ СИСТЕМ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье отражены некоторые взгляды на организацию нелинейных маршрутов обучения. Оптимизация вариантов личностно ориентированного обучения предполагает присутствие управляемых элементов случайностей в передаче учебной информации. Предложен сравнительный анализ превалирующей системы, ориентированной на общепринятые категории ЗУН, и используемый кортеж «возможности, способности, готовности». Подчёркнуты особенности и качественные стороны воспитательно-патерналисткой функции как некоторой инновации педагогического процесса.

Ключевые слова: информационные технологии, креативность, когнитивность, нелинейность изложения, патернализм, орты, парадигма, институциональная среда, алфавит, рекуррентная функция.

Annotation. The article reflects some views on the organization of nonlinear learning routes. Optimization of personality-oriented learning options presupposes the presence of controlled elements of randomness in the transmission of educational information. A comparative analysis of the prevailing system focused on the generally accepted categories of ZUN and the used tuple "capabilities, abilities, readiness" is proposed. The features and qualitative aspects of the educational-paternalistic function as a certain innovation of the pedagogical process are emphasized.

Key words: information technology, creativity, cognitiveness, non-linearity of presentation, paternalism, art, paradigm, institutional environment, alphabet, recurrent function

Введение. В профессиональном образовании внутренне-смысловое наполнение современных программ обучения опирается, в соответствии с требованиями образовательных стандартов третьего поколения, на рекомендации и запросы максимального удовлетворения потребностей обучающихся. Современное профессиональное образование создаётся на информационных технологиях, ориентированных на личностно-смысло-ценностную парадигму обучения. Интегративная педагогическая деятельность, представленная в технологиях нелинейных систем образования, целиком ориентирована на личности со сформированным полифоническим мышлением [6].

Изложение основного материала статьи. Ориентация на предоставление обучающемуся широких возможностей выбора самостоятельного пути обучения приводит педагогическую систему к необходимости превентивной разработки и

предложения на рынок образовательных услуг нескольких достаточно значимо отличающихся друг от друга подходов в организации обучения. В текущих взглядах педагогики выделяются две крайние позиции в критериальном поле оценки насущных интересов личности и объективных возможностей образовательной системы социума, представляемых с одной стороны достаточно строгой классно-урочной системой, а с другой – широкими практически неограниченными запросами личностно-ориентированного обучения, использующего, в том числе, высочайший ресурс интегративно-модульного обучения.

При относительной общности структуры учебной и познавательной деятельности и их функциональных связей содержательное наполнение этих звеньев принципиально разнится. В первом случае ведущими являются познавательные запросы и мотивы, а во втором – профессиональные интересы (изначально реализуемые в практической деятельности). Средствами учения являются активные элементы психического отражения действительности, а труда – алгоритмически выверенные способы её практического преобразования. Результатами деятельности учения становятся конструируемые из функционально преобразованных возможностей инициативные (сформированные и развитые) способности личности и модернизируемая система отношений обученных индивидов, а в профессиональной деятельности – созданные товары, услуги, а также нематериальные ценности. Предмет учения – информация, рассматриваемая как в некоторой степени адаптированная педагогической системой по требованиям социума знаковая система, в то время когда предмет труда - прагматически выраженные в методах обучения цели обучения. По сути это – материализованная субстанция условий этапного развития личности. Кроме того, отдельно в процессах обучения выделяется цель учебного труда – создание материальных и духовных ценностей как всесторонне планируемых результатов обучения.

В общем подходе высокая эффективность в образовательной среде достигается неантагонистическим взаимодействием в процессе конкуренции двух факторов: нелинейным источником знаний – с одной стороны действующим преподавателем, непрерывно создающим структурно организованную неоднородность элементов и параметров самого процесса переноса учебной информации, а с другой обучающийся функция восприятия учебной информации которого совершенно хаотична [1]. Вызванное объективной необходимостью модернизации процесса обучения, нелинейное структурирование дисциплины направлено на эффективную адаптацию параметров и свойств педагогических функций к личности студента. Личностно-ориентированные системы отнесены к классу открытых систем интенсивного обучения, целенаправленно создаваемых как апологеты интегративно-модульных систем обучения, которые в свою очередь представляют собой достаточно жёсткие структурированные схемы. На практике личностное начало всегда нарушает линейность, неукоснительную программируемость и стабильность образовательного процесса. Конструируемое разнообразие стимулирует фактор развития системы, но увеличивающаяся степень открытости определяется чёткими ограничениями, которые позволяют сохранить приемлемую меру разнообразия, уникальности, «удерживать» границы системы, гарантируя её существование в форме целостного единства, с дополняющими друг друга структурными элементами [2]. Расширение и взаимопересечение потоков информации в нелинейных системах обучения создаёт и совершенствует пространство подготовки транспрофессионалов, приобретающих способности деятельности в условиях жёстких требований командной (бригадной) полипрофессиональной коммуникации [3].

Построение образовательного процесса обладающего характеристиками нелинейности, программирующего случайность и разнообразие неповторимой оригинальности самовыражения в профессионализме, раскрывается через неантагонистические противоречия двух основополагающих систем, процессуально исполняемых в следующих ключевых трассировках профессиональной подготовки: «Трансцендентальные знания ➞ Приобретаемые Знания ➞ Умения ➞ Навыки ➞ Компетентность ➞ Потенциальная (само)реализация» и конкурирующей с ней системой «Исходная (начальная) обученность ➞ Возможности ➞ Способности ➞ Готовность ➞ Компетенция ➞ Практическая самостоятельная деятельность» (соответственно - векторы-маршруты **А** и **В** на рис. 1).

Созданная школой Я.А. Коменского классно-урочная система длительное время обеспечивала основные потребности социума в работниках самого различного уровня подготовки и качества. Темп модификации содержания и в определённой степени методов обучения соответствовали темпам нарастания требований развивающегося общества, удовлетворяли потребностям совершенствующегося производства и трансформирующимся производственным отношениям (маршрут **А**). Разработка маршрута **В** в решающей мере вызвана нарастающим опережением темпов технологического усложнения профессиональной деятельности над темпами роста квалификации обучающихся субъектов.

Поле построений маршрутов достижений (приобретений) профессиональных компетенций и компетентностей

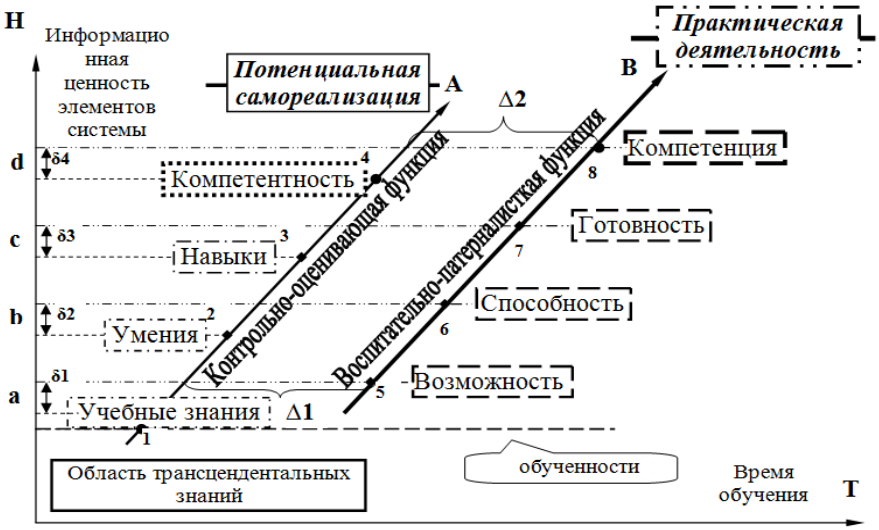


Рисунок 1. Границы построения нелинейных маршрутов обучения

Поверхности многомерного образовательного пространства, предопределяемые расположением рассматриваемых векторов, играют роль граничных условий и параметров, обусловливающих успешность выполнения (гарантированную безопасность деятельностного существования) конкретного варианта программы обучения. Это построение представлено коридорами-тоннелями, ограничивающими степень и «мощность» отклонений личностных маршрутов обучения, локализируемые в том числе, и психофизиологическими характеристиками обучающихся. В общем случае этот реальный маршрут-вектор сам по себе не прямолинеен и представлен набором последовательно связанных отрезков-периодов, не выходящих за пределы, определённых учебным процессом. Генеральными функциями процесса обучения соответственно выступают: по маршруту **А** - контрольно-оценивающая, по маршруту **В** – воспитательно-патерналистская. Форма реализации этих комплексных функций, методы и технологии обучения, а также личностные характеристики обучающихся определяют как исполнительные параметры векторов, так и темп их схождения или расхождения в процессе обучения. (На графике изображено их идеальное (частное) параллельное взаиморасположение: **Δ1 + Δ2**). В реальной педагогической ситуации пороговые переходы, поэтапно реализуя идеологически доминантные контролирующие (вектор 1➞2➞3➞4) и воспитательные (вектор 5➞6➞7➞8) функции процесса обучения, образуют некоторую область (многомерное пространство), ограниченное последовательностью плоскостей «грамотность – образованность – культура – профессиональная компетентность – менталитет – структура личности». На практике представленная система в первом приближении конструируется в плоскости альтернативной рассматриваемой на рис.1. Её ортами служат смысло-ценностные координаты содержания и практического приложения знаний, приобретающих в процессе трансформации их (знаний) качественной природы специфическую потребительскую стоимость компетенций (в первую очередь в интересах обучающегося и лишь затем - социума). Выступающая контрольно-связующим звеном рассматриваемой системы культура, являясь основанием человеческого творчества, проявление и оттачивание которого фактически и определяет методологическое предназначение нелинейных систем образования, одновременно направляет и удерживает его в смысловых рамках, в границах символических образов.

Нелинейный образовательный процесс по сути использует опыт и логику организации ситуационного подхода, позволяя приобретать опыт деятельности и отношений [5]. Как правило, изначально конструирование частной методики нелинейного обучения осуществляется в системе условий, задающих последовательность прохождения опорных вершин маршрута: «цель подготовки – знание – умение – навыки – компетентность - готовность к продуктивной (самодостаточной) деятельности». Этот согласованный во времени и функционально подчинённый интересам мотивации обучения кортеж раскрывается над полем организованном трассировками образовательных маршрутов (с учётом и сохранением выделенных ограничений и логических соотношений) и попарно конструируется по правилам ленты Мёбиуса: возврата к началу выполняемого этапа и повторное исполнение при обращении целей-задач (заменой их функционального содержания) в модифицированном (противоположно направленном, антагонистическим) поле мотиваций. Фактически происходит возвратно-повторное решение каждого шага маршрута обучения при перемене целенаправляющей доминанты: первичный «проход» осуществляется при превалирующем влиянии требований социума – педагогической системы и её стандартов, а вторичный – при полном удовлетворении активизирующихся запросов обучающейся личности. При этом характеристические параметры категорий «возможность» и «готовность» рассматриваются как граничные условия прохождения этапа порогово-рубежного контроля и практически являются количественными оценками-характеристиками успешности продвижения индивида по собственному «персональному» маршруту обучения. В существующей практике этот маршрут в большей части (но не полностью!) согласуется с вектором **А**. В такой педагогической ситуации система относительно пассивно отслеживает исполнение обучающимся заданного ею (в форме учебной программы) варианта содержания и требований конкретного маршрута обучения.

Меры пространственного (в опосредованном рассмотрении – временнóго) отстояния векторов **А** и **В** (меры Δ1 и Δ2) при реализации индивидуального маршрута обучения определяются темпом приобретения обучающимся качеств «самости», представлением им в практической (учебно-практической) деятельности доказательств права самостоятельной деятельности (первоначально с активным соучастием и «тьюторским» сопровождением преподавателя). Изначально это пошаговое достижение программируемого уровня обученности задаётся учебной программой общей для всей группы обучающихся, и в генеральной постановке задач обучения - образовательным стандартом. На заключительных этапах обучения степень соответствия уровня подготовки выпускника требованиям готовности к самостоятельной деятельности в наиболее полной мере соотносится с профессиограммой. В качестве предварительного замечания о логико-семантическом соответствии и познавательной «стоимости» понятий, стоящих в начале обоих маршрутов, и в то же время качественном их различии, необходимо отметить следующее: смысл и значение сообщаемой учебной информации педантично очерчен утилитарностью рамок образовательного стандарта, в то время как ценность возможностей предполагает неограниченную широкополосную рефлексию, тщательную самооценку и энергичную коррекцию каждого последующего шага обучения самим обучающимся.

Показательны педагогические грани-подходы к содержанию представленных маршрутов-трассировок. Вектор «Знания ➞… ➞ Компетентность» (маршрут **А** на рис. 1) реализован в последовательном построении взаимоотношений элементов педагогической системы «Субъект (преподаватель) – Объект (обучающийся) – Субъект (аттестуемый) – Оценка предмета учебного труда» (СОСО). В реалии представленная модель (СОСО) «не выпускает» обучающегося из строгих рамок предписанных норм и правил «массового» обучения. В свою очередь вектор «Возможность ➞… ➞ Компетенция» (маршрут **В** на рис. 2) вовлекает в сферу своей деятельности элементы: «Субъект (преподаватель) – Субъект (обучающийся) – Объект и предмет (учебного) труда – Оценка прикладной стоимости результата труда – самооценка обучающегося». Вторая модель (ССОО) не предполагает подчиняюще строгого следования запрограммированному варианту (маршруту) обучения, но связана со значительно большими трудностями обязательного поэтапного оценивания результатов исполнения набора эргодических маршрутов обучения.

Субъектом потребности в наиболее совершенной системе обучения, где ведущим элементом заявляется предметно-практическая деятельность, результаты которой соответствуют уровню возросшего профессионализма, выступает в первую очередь сам обучающийся. Характерно, что запросы современных работодателей на подготовку профессионалов повышенного качества подготовки, что обусловлено ростом требований к качеству выпускаемой (в первую очередь экспортной) продукции, в различных отраслях народного хозяйства энергично перешли в пространство «возможность – способность - готовность» [7].

Создаваемая на постулатах системы «ЗУНов», исходная модель конструирования базального слоя интеллекта личности, определяющего устойчивость, эффективность и надёжность комплексных качеств «готовности», отличается практически абсолютным детерминизмом с преобладанием двух-трёх ходовых алгоритмических связей построения в совокупности с элементарной бинарной логикой доказательств истинности суждений, заключений, выводов и т.д. Подобное построение является доминантным для современных образовательных стандартов средней школы. Такая технология обеспечивает различные построения наипростейших симплекс-систем на основе элементов исходной опорной базы данных.

В этом случае каждое последующее утверждение, сообщаемое в форме учебного элемента, приобретает чёткую фреймово-тетраидную (как минимум трёхмерную) организацию, а создаваемая их совокупностью, база знаний обучающегося, обеспечивает скорейшее ознакомление с огромным многомерным объёмом масс логически связанных начальных сведений и правил об окружающем мире. Фактически такая база знаний с самого начала создаётся как отражение фрактальной организации процедур-функций обучения [4].

Социум, обеспечивая реализацию простейших моделей обучения, приобретает уверенность в гарантированном достижении (в конечном времени) минимального интеллектуального уровня надёжности и жизнебезопасности существования каждого отдельного индивида (личности). Но с наращиванием объёма обязательных к усвоению сведений-знаний подобная строго алгоритмизированная организация информационной структуры тезауруса резко тормозит не столько темп приобретения элементов новизны, сколько быстроту, лабильность и надёжность вторичного использования знаний в качестве уже усвоенных, осознанных и «признанных» индивидом интеллектуальных ценностей, представляемых обучающимся как личностную интеллектуальную собственность. Интернированные знания без значительных затрат на их преобразование-перевод в «разряд» умений таковыми не становятся! Нужен обозначенный порог возможности выполнить обучающимся самостоятельную попытку применения знаний. Важна явно выраженная инициатива обучающегося в приобретении самости доказательств своей дееспособности на начальном уровне владения знаниями, и далее – развитие этой инициативы в приложении максимума собственных усилий (при одновременном ощущении ответственности за принимаемые решения) в развитии способностей и достижения готовности к самостоятельной деятельности на профессиональном уровне. Наиболее успешно прохождение такого варианта маршрута обучения проявляется и реализуется в процессе получения некоторого расширенного, дополнительного образования.

Первичный анализ маршрута (трассировки) **В** приводит к следующим наблюдениям:

Изначально студентами, участвующими в реализации различных маршрутов изучения учебного курса, воспринимается и оценивается гранично-пороговая конкурентность в каждой паре: «знания – возможности», «умения – способности», «навыки – готовность» (соответственно пары ординат в отрезках a, b, c на рис. 1, представляемые на графике величинами **δ1, δ2, δ3**). Конкуренция проявляется на перманентно возрастающих уровнях обученности (выражается как соотнесение уровней энтропий приобретённых элементов учебной информации Hc > Hb > Ha), и с увеличением объёма и уровня обученности качественно наполняется и захватывает всё большие области приобретаемых знаний. В вузе наиболее явно это обстоятельство проявляется на третьем курсе обучения (специалитет), когда студент нарабатывает уверенность в повышающейся значимости и смысловой ценности личностной составляющей приобретаемой в процессе обучения и отчуждаемой в личную собственность учебной информации. Создаваемые на основе и под влиянием наблюдаемых пар противоречий (в качестве частной реализаций этапов развития процесса обучения) частично взаимопроникающие надпласты базы знаний, обозначают подъёмы-переходы обучающегося на последующие ступени диалектического развития в углублённом осмысливании и усвоении новизны поступающих учебных сообщений. В этот период проявляющийся в определённой мере антагонизм двух парадигмальных платформ обучения (отражаемых в частных реализациях векторами **А** и **В** рис.1) определяется как качественный признак точки бифуркации (область и время принятия решения) на рубеже перехода «ЗУНов» в область их качественной трансформации в системе «**в**озможности ➞ **с**пособности ➞ **г**отовность ➞ [компетенция]» – «ВСГ».

Выводы. Практика проектирования и исполнения учебных курсов в подготовке выпускников факультета предпринимательства в Петрозаводском университете с ориентацией на использование элементов предложенного маршрута В показывает, что по мере продвижения к уровню навыков обучающиеся, обладающие и проявляющие склонности к самостоятельной самореализации, активно «переходят» в зону маршрута **В**. Одновременно отмечается весьма показательная особенность**:** первая система (**А**) заканчивается заранее определённой образовательным стандартом счётной множественностью «навыков», в то время как последняя (**В**) привносит в педагогическую парадигму комплексное, но единичное понятие – «готовность». Такая ступень-уровень наиболее полно соответствует ситуации приобретения именно добавочного (дополнительного) образования (чаще всего в форме самообразования). Она раскрывает именно потенциал личности, а не только узкие рамочные пределы её профессионализма. В создаваемых педагогических обстоятельствах институциональная среда образования (в данной ситуации рассматриваются позиции: обеспечение возможностей, формирование и тренировка способностей, контроль и совершенствование готовностей) наиболее успешно актуализирует специфические психолого-педагогические условия неразрушительного (созидательного) влияния внешних факторов и стимулирует совершенствование личностно-существенных качеств, присущих отдельному индивиду.

Литература:

1. Кожин, А.В. Синергетический подход к оценке эффективности учебного процесса / А.В. Кожин, Б.И. Бортник, Н.Ю. Стожко // Управленец. - 2014. - №4. - С. 32-37

2. Козленкова, Е.Н. Возможности формирования интеллектуального компонента психологической готовности студентов к обучению в вузе в процессе подготовки педагогов профессионального обучения / Е.Н. Козленкова, Н.Н. Колпакова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. - 2008. - №1. - С. 374-378

3. Крежевских, О.В. Нелинейное высшее образование: методология, закономерности и возможность внедрения в практику / О.В. Крежевских // Наука о человеке: гуманитарные исследования. - 2020. - № 1(39). - С. 48-56

4. Лобашев, В.Д. Мотивационные аспекты формирования умений / В.Д. Лобашев // Фундаментальные исследования. - 2007. - №3. - С. 98-102

5. Маленкова, Л.О. Теоретическое обоснование архитектуры организации школьного образовательного процесса в современном информационном обществе / Л.О. Маленкова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2012. - Вып. 145. - С. 142-150

6. Щелкунова, Л.И. Математические методы и нелинейная архитектура в системе интегративного обучения / Л.И. Щелкунова, М.С. Емец // Физико-математическое образование. - 2019. - Вып. 3(21). - С.163-169

7. Требования работодателей к системе профессионального образования Е.М. Авраамова, И.Б. Гурков, Г.Ю. Карпухина, А.Г. Левинсон, М.В. Михайлюк, Е.А. Полушкина, О.И. Стучевская / Ред.: Т.Л. Клячко, Г.А. Краснова. – Москва: МАКС Пресс, 2006, Серия «Управление. Финансы. Образование». - 125 с.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

АСПЕКТЫ НЕЛИНЕЙНЫХ МАРШРУТОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Достижение требуемого профессиональной педагогикой уровня обученности выпускаемого специалиста предполагает широту поиска оптимальных вариантов построения маршрутов обучения, ориентированных в первую очередь на учёт личностных характеристик обучаемого. В статье освещаются вопросы построения нелинейных маршрутов обучения. Отмечаются повышенные требования к профессиональной подготовке преподавателя. Отдельно отражена роль категории «возможности» в соблюдении образовательных стандартов третьего поколения. Рассматриваются начальные условия неконфликтного взаимодействия в учебном процессе совокупности категорий «умения – навыки – возможности».

Ключевые слова: маршруты обучения, профессиональное образование, смысл, значение, возможности, готовности, уклад экономики.

Annotation. Achieving the level of training required by professional pedagogy of a graduate specialist presupposes the breadth of the search for optimal options for building training routes, focused primarily on taking into account the personal characteristics of the student. The article highlights the issues of constructing nonlinear learning routes. There are increased requirements for the professional training of teachers. The role of the "opportunities" category in compliance with the educational standards of the third generation is separately reflected. The initial conditions of non-conflict interaction in the educational process of a set of categories "skills – training – opportunities" are considered.

Key words: training routes, vocational education, meaning, significance, opportunities, readiness, economic structure.

Введение. В настоящем перед теорией и практикой педагогики стоят задачи осознания необходимости принятия как неотъемлемой части технологии обучения перехода от понятийной конструкции композиции содержания образования к его деятельностному структурированию на основе компетентностных выражений реакций и поступков обучающихся. Принципиальное противоречие прежнего и развивающегося в настоящем подходов к необходимости и достаточности уровня и объёма, а в совокупности и повышенному качеству обученности заключается в том, что компетенции не предполагают освоения жёстко заданных конкретных программ обучения. Маршрут обучения, а равно и его содержание (и понятийное и объёмное) получают «осознанную» свободу вариативно формирования; в результате пропадает обязательность линейных построений, строго подчинённых единому стандарту.

Изложение основного материала статьи. Специалист, получивший образование на уровне не ниже конкретной профессиограммы именно в соответствии с им же выбранным образовательным маршрутом, должен (по сути – приобретает способность) обладать профессиональной компетентностью, что определяется системой требований, в частности:

- мобильными знаниями, приобретёнными, в том числе в режиме дополнительного обучения, и применимыми на основании достаточно обширного базиса, во многих отраслях и сферах деятельности;
- гибкими методами профессиональной деятельности, использующими, заложенные на начальных этапах обучения, основообразующие умения;
- критическим мышлением, позволяющим выявлять и оценивать положительные тенденции, факторы, оптимизирующие процессы создания конечного продукта, а также корректирующие проектируемые наиболее приемлемые пути достижения особо значимых и необходимых умений и навыков.

Сегодня для рынка профессионального образования характерно достаточно устойчивое противоречие между потенциальными возможностями применяемой системы обучения в создании вариативных образовательных траекторий и относительно неполной разработанностью «механизмов» реализации этой задачи. Настоятельно востребованы и необходимы гибкие алгоритмы преодоления разрыва между сложившимися традициями профессиональной подготовки и реальными требованиями к процессам развития личности в профессии. В сложившихся обстоятельствах это отражает отсутствие должного научного сопровождения образовательного процесса (в частности недостаточного обеспечения методической базы реально различных маршрутов образования). Создаваемым педагогическим методикам предстоит синтезировать и в значительной степени подчинять существующие решения задач обучения не только приёмам самообразования, но и умениям учить учиться с учётом различных возможностей творческого развития как педагогов, так и обучающихся.

Немалая трудность состоит в создании методического «сопровождения» процессов превращения, модернизации ведущих элементов деятельности обучающегося из внешней во внутреннюю, что является неотъемлемым качественным признаком прохождения (хотя бы в частичной мере) более перспективного маршрута «Исходная (начальная) обученность ➞ Возможности ➞ Способности ➞ Готовность ➞ Компетенция ➞ Практическая самостоятельная деятельность». Это превращение как необходимое условие содержит этапы практического воплощения, преобразования объективного содержания доменов знаний в их субъективное отражение-свёртку в виде динамично развивающихся моделей с надлежащими характеристиками. Процесс дальнейшего освоения обучающимися элементами структурной схемы алгоритма исполнения конкретной операции характеризуется заменой действия мыслью. Она рождается (генерируется) как активно-пассивная реакция на ощущения от деятельности. В действительности часто наблюдается подчинённо-вынужденная реакция типа инкаутера, проявляемая как ощущение (предвосхищение) оценивания собственного действия сторонним наблюдателем. Само действие в конечном итоге замещается в сознании обучающегося совершенной супермоделью представления обучающегося об изучаемом явлении, операции, действии.

Естественно также предположить стимуляцию возникновения возможности замены, замещения изначального действия в процессе дальнейшего усложнения обучения и создания модели обучения более сложной, совершенной схемой действия. Технологически происходит замена расшифровки (последовательный процесс «модификация – раскодирование») содержания действия, представленного в сознании, в совершенно ином более объёмном алфавите, иной алгебре, иных логических закономерностях и во многих случаях даже на базе полного противления им, что можно представить как результат выполнения абстракционных ментальных ходов построения аналогий, либо их антитез. Достаточно часто, изучая одно и тоже явление, обучающиеся могут придти к совершенно различным, порой противоположным ассоциациям и представлениям. Наблюдаемая нелинейность маршрута обучения наиболее продуктивна при активном востребовании и получении качественной дополнительной учебной информации, значительно модифицирующей и расширяющей смысл и значение как отдельных элементов тезауруса обучающегося, так и общее содержание накопленной базы основного варианта обучения новизной дополнительных знаний.

Дополнительное обучение предполагает значительную интенсификацию учебного процесса, что неизбежно сопровождается увеличением плотности информационных потоков на проводимых занятиях. Рассматриваемый маршрут в отличие от реализуемого современной профессиональной педагогикой маршрута «Трансцендентальные знания ➞ Приобретаемые Знания ➞ Умения ➞ Навыки ➞ Компетентность ➞ Потенциальная (само)реализация» отмечается ощутимо большим суммарным объёмом и вариативностью предлагаемых к изучению дисциплин и решаемых на их основе проектных задач.

В современных инновационных педагогических технологиях учебная информация представлена достаточно компактно, что позволяет каждому из обучающихся самостоятельно спроектировать поиск маршрута обучения. К технологиям такого типа относят личностно-ориентированное обучение, интегративно-модульное обучение, метод проектов, различные методы модерации и др., широко внедряемые в современной профессиональной школе. Постановка насущных задач снижения рисков устаревания учебной информации, решение которых становится возможным с помощью интенсификации процессов обучения, подчёркивают одно из главных назначений системы профессионального обучения - выполнение полноценной дидактической адаптации. Дидактическая адаптация понимается как целенаправленный процесс достижения согласованного методологического взаимодействия субъектов обучения с учётом возможностей их самих и дидактической среды, регулируемый при помощи специальных средств обучения и методов частных дидактик.

Одной из важнейших проблем современного общества остаётся несоответствие уровня развития образования, достигнутого качества трудовых ресурсов, объёма возможностей реализации человеческого потенциала и совершенства организации общества по отношению к динамично формирующемуся укладу экономики. Современные условия педагогической деятельности в профессиональном обучении твёрдо оговариваются социальным заказом (соответствующими стандартами), определяются потенциальной ёмкостью рынка труда и обусловливаются многочисленными относительно слабо коррелируемыми факторами потенциальных возможностей образовательной системы. В ряду пороговых условий также можно выделить запросы обучающихся индивидов, константные на длительную перспективу потребности социума в безопасном минимальном уровне обученности его членов, получение максимальной отдачи от обученного индивида со стороны потребителя и самого социума (формирование и рациональное применение человеческого капитала) и т.д. [4].

В условиях и обстоятельствах реализации нелинейной системы обучения коренным образом преображается профессионально-педагогическая деятельность преподавателя [3]. Непосредственно педагогическая эффективность технологического подхода к профессиональному обучению проявляется:

- в повышении производительности труда преподавателя при не превышении социальных норм напряжённости и сложности труда;
- в объективном контроле (оценивании и аттестации) каждого обучающегося в процессе обучения, а также в совершенствовании системы обратной связи, что позволяет учитывать индивидуальные возможности и склад способностей обучающегося;
- в перенесении основной функции обучения на средства обучения: этим фактически преследуется цель дополнительной разгрузки преподавателя;
- в создании предпосылок для решения проблем технологической и в целом методологической преемственности образовательных программ среднего профессионального и высшего профессионального образования;
- в повышении мотивации, путём создания условий субъект-субъектных отношений, при генерации и поддержании личностной ответственности каждого из участников процесса обучения и др.

Выделяются основные педагогические функции, обеспечивающие эффективность процессов обучения: - функция управления процессом усвоения и овладения воспринимаемым объёмом знаний, - воспитательно-развивающая (патерналисткая), - мотивационно-стимулирующая, - трансформационная, - систематизирующая, - координирующая, - интеграционная, - функция закрепления и самоконтроля, - функция самообразования.

Начальной ступенью маршрута обучения в условиях и границах требований образовательных стандартов третьего поколения являются возможности. Характеристики, качества, параметры «возможностей» эскизно описываются следующим образом:

- возможности отражают тенденции возникновения и развития того, что ещё не стало наличным бытием (потенциальное бытие, будущее, содержащееся в настоящем, проекции желаемого); объективно проявляясь всегда оцениваются «со стороны»;
- нарастающие учебные возможности приобретают качества реальности, необратимости, существенности, приобретают в полном объёме статус конкретности не ранее прохождения стадии практического (иногда всего лишь пробно-поискового) применения;
- как элемент обратной связи в процессах обучения, реализуются в форме комплексной функции-модуля в широкой области знаний и позволяют обучать учащегося в соответствии с индивидуальными потенциями-склонностями и складом способностей;
- качественно развиваясь, совершенствуясь по мере наполнения и усложнения структуры тезауруса обучающегося, возможности объективно отображают темп нарастания личной ответственности обучающегося за все последующие этапы трансформации и практического применения отдельных дискретных учебных элементов помещаемых в базу знаний. Этот процесс, наблюдаемый как прогрессирующая модернизация воспитательной функции от наблюдения и начётничества к со-действию и со-бытию обучающегося и преподавателя, последним должен очень строго, но весьма опосредовано отслеживаться и непрерывно корригироваться;
- возможности – неразрывная рекуррентная функция, способствующая рождению на каждом новом витке перманентно обновляемого конгломерата знаний и реконструируемого опыта, стимулирующего, в свою очередь, деятельность элементов воображения, ассоциаций, что составляет один из видов общей отражательной деятельности сознания;
- в процессах практической реализации ресурсов обученности, возможности становятся мини-технологиями, позволяющими обучающемуся скоординировать свои относительно автономные действия с действиями других элементов педагогической системы на основе самооценки ценности, значений и смысла дополнительно приобретаемых знаний, умений, навыков;
- выступая в качестве специфического дидактического средства, используемого как необязывающий поисковый элемент в преодолении затруднений, рассогласований в решении проблемных ситуаций, разрешении и осознании обучающимися противоречия между познавательными потребностями и способами их удовлетворения, возможности обусловливают разработку частных методик обучения в новационных педагогических ситуациях;
- дидактические характеристики возможностей позволяют рассматривать их как средство, меру и аппарат оперативного воплощения ведущих идей обучения и самообучения, демонстрирующего, в первую очередь через коммуникативную культуру личности, реальные примеры применения и использования процедур диалога и позволяющий обучающемуся

утвердиться в ощущении самотождественности через ощущение признания самобытности и индивидуальных особенностей собственных возможностей. Необходимо отметить, что нелинейная система обучения как обязательный атрибут, предполагает проведение в процессе проведения занятий открытого диалога между обучающимся и преподавателем [8];

- возможности предоставляют участникам педагогического процесса аппарат гибкого подстраивания к целям и условиям, в которых приходится действовать обучающемуся, рефлектуя степень соответствия своего индивидуального потенциала относительно инерционным требованиям образовательного стандарта; с этой точки зрения они, как правило, служат отправной базой разработки индивидуального маршрута коррекционного, ламинирующего и сам процесс, обучения (образования);

- в качестве оценочно-компенсационных элементов (квазиучастников процесса обучения), возможности связывают образовательный стандарт и потенциалы «среднего» сформировавшегося на настоящий момент ученика, корректируя перечень требований-условий соответствия первого и принимая во внимание компромиссные решения со стороны второго (например, стандарты для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья);

- показательно реализуются в процессах субъектно-смыслового общения, построенных на причинно-следственной логике, позволяющей выстраивать совершенные последовательности высказываний, ориентированных на собеседника, но доказательно соотнесённых с мнением и оценкой коллектива, на фоне которого и происходит конкурсное самовыражение личности в качестве возможности и способности самореализации. На практике это выглядит как защита спорной позиции при не полностью доказанных отправных положениях;

- функционально определяются на уровне-статусе активно-положительного отношения обучающегося к решаемой задаче;

- пределы проявления возможностей, степень влияния на них извне и область существования («действенности») ограничиваются природой, геокоординатами личности;

- представляемые как вектор реализации функции обучения «по желанию», возможности часто не соответствуют требуемым затратам при необходимости приобретения именно тех знаний, которые предписывает образовательный стандарт;

- возможности – это специфические начальные задатки творческой деятельности, проявляющиеся как некоторый стимул в расширении потребностей преобразования окружения или самого себя в целях эффективного взаимодействия с внешним миром [2, 5, 7].

В некоторых ситуациях возможности выступают в форме профессиографических ограничений. Одна из многочисленных классификаций профессий по психическим особенностям предложена Смирновым А.А. Выделены четыре класса профессиональной деятельности, для которых требуются:

- специальные способности (часто проявляемые в виде склонностей к определённому виду занятий);

- обязательное умение применения психофизических функций (в применении к отдельным классам специализированные индустриальные профессии);

- наличие определённой степени одарённости, совокупность психических функций, проявляемая способность к некоторой жертвенности затрат для достижения успехов в выбранной сфере самоприложения;

- максимальная одарённость, признаваемая как объективная данность [6].

Тесно связанной и одновременно конкурирующей с рассмотренным понятием «возможность» выступает дефиниция «умение». Умения, в динамике расширения и развития отражают трансформацию операционно-практической сферы деятельности личности. В них отражаются полученные человеком в процессе обучения возможности самостоятельно (**!**) использовать приобретённые знания и приёмы осуществления практических действий в изменённых или новых условиях деятельности. В дальнейшем умения претерпевая радикальные преобразования на этапе создания навыков, совершенствуются до уровня профессиональной готовности. Именно упражнения, использующие усложняющиеся умения, проясняют условия и требования построения и совершенствования скелета-остова системы «возможность – способность – готовность».

Умение в процессе своего формирования существенно понижает модальность семиотической избыточности усваиваемой учебной информации. Умение допускает присутствие и проявление в реализации (обучающего) действия ошибки, что объясняется пребыванием в течение определённого времени в специфической ситуации поиска. Обучающийся в процессе обучения сортирует-выделяет объективно значимые для него элементы, которые в случае успешно-приемлемого их сочетания приводят к эффективному (продуктивному) действию. Сформированная схема, получая активное положительное подкрепление, устойчиво запоминается. В дальнейшем воспринимаемый и усваиваемый блок знаний интернируется и преобразуется в элемент системы умений и навыков. Внутри семиотической системы энергично проявляются два конкурсно-альтернативных темпа временных изменений: быстрый, связанный с распознаванием и медленный, сопряженный с обучением. В их взаимодействии-наложении в известном смысле созидательно концентрируется содержательная знаниевая составляющая учебной информации, форма отходит на второй план.

Выводы. На практике энергичная демонстрация функционирования законов формирования навыков доказательно признаёт экспоненциальную форму кривой замедления прироста скорости развития навыка на каждом отдельном этапе обучения: этот компонент прирастает неравномерно. Преодоление наивысшей точки-плато - психологического порога промежуточного падения темпа обучения, соответствует ситуации исчерпания новизны конкретного учебного блока и требует значительного морально-волевого усилия. В противном случае наблюдается разрушения навыка [1].

Путь, ведущий к овладению профессиональной деятельностью – это многоэтапный и сложный путь, сопровождающийся кризисами профессионального становления человека как личности. Кризисы на пути этого становления особо контрастно стали проявляться в период возникновения широкой возможности приобретения различных профессий и специальностей. В становлении культуры труда, ориентированной на многообразие специальностей, причудливо и жёстко сочетаются обязательность основных элементов трудовой деятельности с вариативностью, творческим разнообразием элементов их психофизиологического проявления. Реализация трудовой деятельности идёт одновременно через сочетание «обязательности» и «желательности». Практика профессионального образования свидетельствует: приобретение дополнительной специальности радикально сдвигает характер труда от принудительного - к творческому, созидательному.

Литература:

1. Бабкина, Т.Н. Технология творческих мастерских как средство формирования коммуникативных навыков [Текст] / Т.Н. Бабкина / Педагогика: традиции и инновации: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 110-112

2. Быстрянцев, С.Б. Ведущая роль теории в процессе изучения общественных дисциплин / С.Б. Быстрянцев // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. - 2015. - № 2 (92). - С. 56-61

3. Маленкова, Л.О. Теоретическое обоснование архитектуры организации школьного образовательного процесса в современном информационном обществе / Л.О. Маленкова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2012. - Вып. 145. - С. 142-150

4. Милованова, Н.Г. Совершенствование образовательного процесса в вузе на основе организации нелинейного обучения / Н.Г. Милованова, И.Г. Пчелинцева // Мир науки, культуры, образования. - 2011. - № 5. - С. 193-195

5. Педагогика / Под редакцией Ю.К. Бабанского. – «Просвещение». – Москва, 1983. – 483 с.

6. Родина, Е.В. Основные характеристики нового качества образования при переходе на стандарты третьего поколения [Текст] / Е.В. Родина / Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 357-359

7. Суденко, В. Категории «возможность» и «действительность» и их методологический потенциал в сфере уголовного права / В. Суденко [Электронный ресурс]. - URL: gisap.eu/ru/node/6428.

8. Шадже, А.Ю. Образование в условиях вызовов новой реальности / А.Ю. Шадже, С.З. Мамий // Социально-гуманитарные знания. - 2018. - № 4. - С. 57-65

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
профессионального образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

МНОГОФАКТОРНОЕ ПРОСТРАНСТВО РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ В ПРОБЛЕМНОМ МЕТОДЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрена совокупность условий разрешения проблемной ситуации в различном составе учебной группы. Освещаются варианты характера и состава работы обучающегося при различных посылах и интенсивности мотивации деятельности отдельного индивида и коллектива обучающихся. Представлен пилотный вариант многомерной графо-аналитической модели протекания образовательного процесса на участках контроля и закрепления знаний ранее полученных в форме учебных сообщений. Образовательное пространство представлено в виде открытой вероятностной динамической системы.

Ключевые слова: проблемный подход, учебная информация, мотивация, нелинейное структурирование, имитационное моделирование, проблемность.

Annotation. The article deals with the situations of solving a problem situation in a different composition of the study group. The variants of the nature and composition of the student's work under different conditions and the intensity of motivation of the activity of an individual and a team of students are highlighted. A pilot version of a multidimensional graphoanalytic model of the educational process in the areas of control and consolidation of knowledge previously obtained in the form of educational messages is presented. The educational space is presented in the form of an open probabilistic dynamic system.

Key words: problem approach, educational information, motivation, nonlinear structuring, simulation modeling, problemativeness.

Введение. Одним из наиболее эффективных способов достижения целей обучения в системе непрерывного образования являются методы, использующие эффект преодоления программно создаваемых специфических учебных трудностей. Технология организованного подобным образом многовариантного учебного процесса предполагает активное участие преподавателя, однако в большей мере сопровождающего и корректирующего процесс, но не ограничивающего инициативу и действия обучающегося. Это позволяет путём активизации личностного участия значительно понизить у обучающегося первичный порог сомнения в потребительской ценности сообщаемых безвариантных и в принудительном порядке обязательных к запоминанию элементов знаний.

Изложение основного материала статьи. Главное требование педагогической ситуации состоит в том, чтобы обеспечить обучающимся в процессе решения учебных задач возможность погрузиться в дидактические условия и подготовить на каждом этапе обучения полную самостоятельность целеобразования и практического осуществления результатов решений предлагаемых учебных проблем (первоначально - задач). На практике наиболее удачны именно те педагогические технологии, которые основываются на применении сопряжённых блоков учебных модулей и процесс обучения в которых построен с использованием индивидуально-эвристического способа решения предложенных преподавателем проблем. В этой схеме основной единицей работы учащегося с содержанием учебного сообщения становится не «порция информации», а сконструированная проблемная ситуация. Педагогикой выдвигается предположение, что разрешение проблемной ситуации более полно соответствует и более успешно разрешает задачи обучения, чем репликативное, урезанное (часто ущербное и не полное) сообщение-учение. Необходимо учесть, что достижение высокого качества результата требует соблюдения функционального единства проблем-задач воспитания, обучения и развития [3].

В общем случае профессиональное образование, преодолевая проблемы, порождаемые возрастающей интенсификацией учебного процесса и ростом требований к качеству обучения, всё большее внимание уделяет предметному контексту процесса обучения – системе предметных действий, составляющих технологическую сторону функционала специалиста и социальному подтексту – диалогическим отношениям, поступкам, совершаемым в процессе решения проблемных задач. Раскрытие и анализ последних связано с преодолением начальной неопределённости и явной парадоксальности их граничных условий [6]. В такой учебной ситуации чётко проявляются ведущие принципы ситуативной педагогики:

- социальной значимости конструируемых систем знаний и умений; - потенциальной избыточности информации, что обеспечивает обширную область выбора источников (базиса) обучения, релевантно отвечающих запросам обучающегося; одновременно этим облегчается сама оценка отобранного для дальнейшей работы дидактического материала;
- нелинейного структурирования процесса обучения, как отражения возросшего потенциала вариативности маршрута обучения [1];
- стимуляции активной рефлексивной деятельности, в конечном итоге направлямой на решение проблем апробации сформированных (для данной ситуации) комплексов обучающих систем.

В качестве своеобразного домена педагогического процесса рассматривается ролевая целеориентированная педагогическая задача, представляемая как специально сформированная воспитательная ситуация, характеризующаяся минимально необходимым, пороговым уровнем взаимодействия педагогов и воспитанников, устойчиво объединённых

единой целью. Причём цель строго соответствует заданной мотивации и количественно устанавливаемым критериям положительного окончания процесса решения предложенной задачи.

Для решения учебных задач обучающемуся необходимы специфические умения преобразовывать первоначально конструктивно жёстко заданные предметные знаниевые структуры (особо показательно это в условиях классно-урочной системы) в ситуативные, имеющие более широкую трактовку и обладающие способностью «настраиваться» на решаемую проблему. Обучение в этом случае представляется как функционирование открытой вероятностной динамической системы [1], ведущими элементами которой выступают образовательные задачи. К основным компонентам этих задач относятся:

- конструктивный - работа обучающихся на основе активно используемого психолого-педагогического инструментария (его наполнение и совершенствование в первую очередь определяется глубиной и тщательностью выполнения образовательных функций учебных занятий), при этом особо необходимо выделить ведущие составляющие:

− мотивация, определяющая целеполагание, баланс и приоритеты личностных и коллективных интересов, проявляющихся в учебном процессе (при доминировании функции успешности обучения);

− устойчивая функциональная готовность (тренированность) психических функций, обеспечивающих процесс обучения: ощущение, восприятие, память и т.д.;

− индивидуально-коллективное творчество, реализуемое с полным использованием личностных ресурсов креативности, когнитивности, рефлексивности, эвристичности и др. [2];

- содержательный - системный отбор дискретных блоков содержания программы обучения и оптимизация их последовательности в соответствии с обозначенными целями и задачами каждого этапа обучения;

- нелинейного структурирования - мобильность, проявляемая в различных сочетаниях объёмов, разнохарактерных модификациях функции целеполагания, показательной вариативности содержания учебных элементов, адресной оперативной коррекции содержания и последовательности исполнения элементов учебного процесса и т.п. структурных элементов, в совокупности образующих функциональное ядро конкретного этапа, периода обучения;

- операционно-деятельностный – основные составляющие его характеристики:

- целеполагание обучающих модулей и чёткая направленность действий;
- алгоритмы формирования и технологии применения в качестве деятельностного (в том числе дополняющего) инструментария учебных элементов, класстеров, понятий, определений, терминов и т.д.;
- образы, тексты и алгоритмы их дешифрации, преобразования, усвоения;
- технологии создания комплектов-наборов «знаний - умений – навыков» и последующего конструирования фреймовых, продукционных и др. систем, обеспечивающих наполнение, развитие и функционирование баз знаний и интеллекта обучающегося;

- оценочно-результативный элемент – совокупность процедур и критериев наиболее полно характеризующее качество обучения:

- обученность, меры и критерии обученности, оценка, отметка, мера ошибки;
- профессионализм, основные компетентности, профессиограмма;
- сочетание, взаимодополнение компетенций различного уровня, порог незнания и профессиональная пригодность;
- процедуры компенсации отклонений и ошибок, коррекции и корригирования отдельных этапов обучения и образовательного маршрута в целом;
- процедуры оценивания, алгоритмы составления диагностической и критериальной матриц.

Представляя процедуру решения педагогической (когнитивной) задачи как частную форму деятельностной реализации профессионального мышления, необходимо ориентировать учебный процесс на формирование у обучающегося активной позиции, которая позволяла бы на уже начальных этапах обучения реализовать сам процесс решения не столько как интеллектуальную деятельность, сколько как процесс синтетического наращивания и конкретизирующего рефлексивного осознания личностной ценности каждого элемента приобретаемых и усваиваемых знаний, в конечном итоге отчуждаемых индивидом в форме интеллектуальной собственности [5].

Проблемно-задачный метод обучения, достаточно часто применяется в системе профессионального образования. Развитие положений анализа процессов решения проблемных задач, где в качестве базовых используются зависимости, предложенные Йорксом-Додсоном, Ю.К. Бабанским и Н.П. Щербо, позволяет сконструировать следующую графоаналитическую модель обучения (рис.1), при построении которой применены методы математического и имитационного моделирования [8, 9]. Обозначения, принятые на графике и их характеристики:

- логическое содержание кривых (а1, а2, а3, а4 – характеристики продуктивности решения задач):

а1 – характер усилий обучающегося при самостоятельном решении проблемных задач в условиях преобладания интуитивных процессов;

а2 - самостоятельное решение с широким обращением к справочной литературе, дискурсивное решение;

а3 – групповое, бригадное, экипажное решение, выработка коллективного решения;

а4 - решение, достигаемое в совместной деятельности с преподавателем;

- области графика:

Si – этапы сотрудничества участников учебного процесса; трудность и содержательность решаемых на каждом этапе задач определяются в форме комплексной функции от оптимумов учебного объёма, времени решения, затрат умственного труда при расчётной вероятности благоуспешного достижения установленной цели;

ЗР - зона усвоения и упрочения преимущественно репликативных знаний;

ЗБР - зона ближайшего развития;

ЗБСР - зона достигаемого ближайшего саморазвития;

ЗБВГ - зона эффективного проявления влияния учебной группы на успешность и динамику решения предложенной задачи;

ЗС - зона конструктивной совместной деятельности (со-трудничества преподавателя и обучающегося);

Н' - Н" - области интенсивного самообразования, оперативного поиска дополнительной информации; «доучивание» в смежных науках, области;

I...IV - области, устанавливаемые в границах задач соответствующей проблемной трудности;

Па1...Па4 - границы устойчивого решения задач, предложенных в соответствующих областях Si и решаемых в ограниченных операциональных условиях учебного процесса;

- Н - энтропия учебных сообщений, функционирующих в процессе решения (учебных) задач.

Представленный график развёрнут в координатах: «Проблемность (сложность) решаемых задач» – «Информационная напряжённость (продуктивность) мыслительной деятельности». Полномасштабный многофакторный анализ рассмотренных зависимостей требует привлечения достаточно сложного аппарата исследования многомерных нечётко описанных структур и множеств.

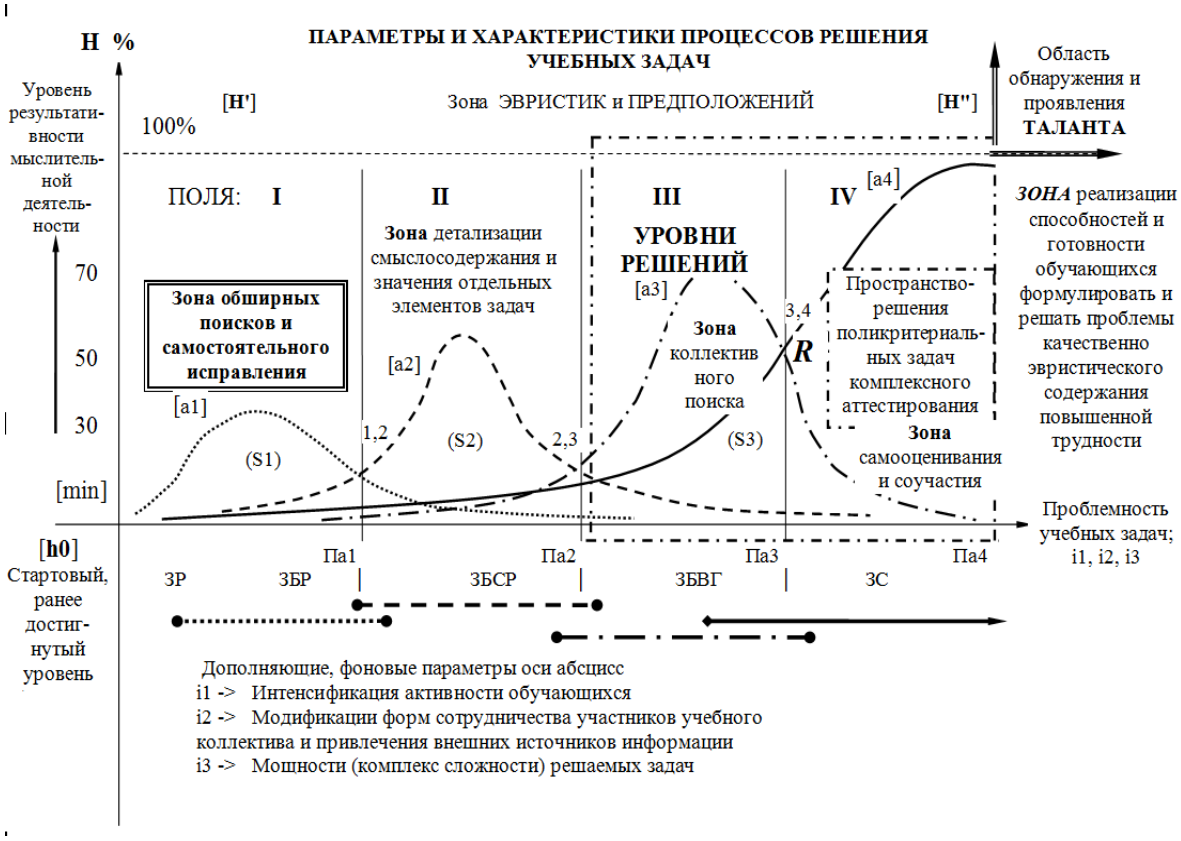


Рисунок 1. Сравнительные параметры и основные характеристики процесса решения проблемных задач

На оси ординат нанесены два характерных уровня: **h0** - уровень знаний (обученности), которым обладает обучающийся до начала проведения единичного либо выделенного цикла занятий. Этот уровень может быть представлен как исходный, обязательный для дальнейшего успешного продвижения, как необходимый и достаточный объём и ценность (объективная и субъективная) базы знаний обучающегося. Вторая ордината **Н'** – показывает уровень задач максимальной сложности, решаемых с опорой на базу знаний, приобретаемых и усваиваемых обучающимся. Выше уровня **Н'** располагается пространство спонтанных, эвристических догадок-инсайтов. Проявление успеха решений в этой области ярко, но относительно не стабильно; правая часть графика (область «за» абсциссой Па4) характеризует возможность проявления достижений в решении задач особо высокой трудности. Здесь возможна демонстрация собственного, авторского варианта решения, разрабатываемого и предъявляемого как результат совместной работы с преподавателем.

В диапазоне «[h0] - [Н']» наблюдаются различные по содержательности, и в некоторой степени несовпадающие по фазам и амплитудам с общей динамикой работы учебной группы, циклы взаимодействия участников разрешения задач. Различаясь по содержанию деятельности, они занимают различные относительные доли общего времени решения в каждом из выделенных на графике полей и уровней проблемности учебных задач. Представляется возможным выделить внутреннее стержневое содержание основных их элементов:

- смыслообразующие - постановка, разработка нового или выполнение некоторой модификации существующего алгоритма;
- планирующие - разработка общей стратегии решения;
- целеполагающие - определение и принятие к исполнению глобальных и рубежных целей;
- контролирующие - назначение объёма, критериев и содержания процедур деятельности контрольно-оценивающей функции;
- ориентирующие - назначение контрольных точек, параметров и рубежей решения учебных задач, разработка механизмов коррекции процесса обучения;
- оценочные – определение и назначение условий, стимулирующих коммутацию и сдерживающих рефлексивно-спонтанную реакцию; здесь также выполняется критериальное по содержанию описание условий протекания диалога участников процесса обучения (контролирующих и корректирующих уровень обязательной, оцениваемой самостоятельности в решениях учебных задач).

В общем случае алгоритмическое отображение рассмотренных циклов – это характеристика качественной сущности деятельности обучающегося в процессе решения проблемной задачи на каждом выделенном этапе. Обучающийся может в любом сочетании использовать все составляющие отмеченных в отдельных периодах элементов (и не только в направлении возрастания проблемности) и, проявляя достаточную активность, участвовать как исполнитель (решатель) в этих циклах. Характер проявления и педагогические характеристики циклов взаимодействия участников решения задач могут быть обозначены следующим перечнем условий-обстоятельств:

- одновременно-параллельно (проявление нескольких в значительной степени взаимопроникающих разнохарактерных циклов) – в этой ситуации контроль осуществляется преимущественно в точках рубежных переходов, часто отмеченных различными трактовками одноимённых терминов; в этих случаях могут быть произведены достаточно эффективные коррекции и оценивание исполненной части учебной задачи, а также пилотные исследования намечаемого маршрута-последовательности шагов последующего этапа обучения;

- одновременно-взаимосвязанно – для этой ситуации характерна разработка нескольких вариантов разрешения проблемы, задачи; часто применяется методика разработки перемежающихся конкурирующих вариантов-алгоритмов решений;
- функционально-объединённо – наиболее полно соответствует условиям и мотивациям работы в бригаде, стимулирует личностное участие в опытной разработке, научно-исследовательской работе; в этой ситуации желательны и даже предпочтительны взаимозамены, взаимодополнения в исполнении ролевых функций участников решений;
- алгоритмическое единство – направленное, однозначно и строго задаваемое сценарием проведения учебного занятия распределение ролей и обязанностей, ориентированное на пошаговое выполнение всеми участниками решения проблемы и достижения заранее выбранной области решения; выполнение этих условий наиболее приемлемо для организации бригадно-экипажного обучения.

Динамика нарастания проблемности предлагаемых учебных задач свидетельствует о наглядном смещении акцентов концентрации содержания циклов от преимущественно смыслообразующих в первой и во второй зонах к целеполаганию и поисково-ориентирующим в третьей с переходом к оценочно-корректирующим в четвёртой. Цель решения при этом показательно совершенствуется, уточняется, трансформируется: от утилитарно-удовлетворяющей личностные интересы в первой зоне, до поисково-эвристической в четвёртой. Она приобретает всё более строго уточняемую и конкретизируемую адресность и ценность при одновременном расширении качественных характеристик. Наряду с этим концентрируется адресность дидактического материала, используемого в процессах решения задач. Уточняется его целевое назначение, в действительности – материал претерпевает качественное перерождение, от подсобного сопровождающего орудия учебного труда до целевыраженного предмета исследования (предмета учебного труда) на более совершенных этапах обучения.

Степень наложения и взаимопроникновения циклов возрастает во второй и третьей зонах, в четвёртой выделяется диалогово-поисковый, так называемый «обменный» режим решений. Это подчёркивает стремительное увеличение «стоимости» правильных решений, повышение значимости объективной оценки и возрастание показателя стимуляции положительного решения.

Выводы. Исследование реальной картины многослойного наложения процесса решения задач как по очерёдности этапов, так и по применённым методам решения, выполненного, в частности, с применением аппарата логического анализа, позволяет, получить гораздо более полное и подробное представление о деталях и характере учебной деятельности. Особенно показательно эффективное применение логики предикатов, определяющих конструкцию и структуру логических связей различных учебных понятий и конструируемых обучающимися утверждений. Кроме того, необходимо отметить энергично выраженную тенденцию развития и применения элементов теории моделирования при переходе от второй к третьей и далее к четвёртой зонам. Рекурсивные алгоритмы, составляющие основу теории и практики моделирования, служат в этой педагогической ситуации действенным инструментом совершенствования процедур и алгоритмов мышления обучающегося [4]. Как известно, их суть – упражнения по установлению степени коррелирования причинно-следственных связей в моделях, и, в применении к анализу проблемной ситуации, они ощутимо расширяют возможные направления поиска и области обоснования вариантов, выдвигаемых к оценке (с целью определения наилучшего выбора).

Литература:

1. Васильев, Л.И. Нелинейная логика организации образовательного процесса: и педагогическая инновация, и императив модернизации / Л.И. Васильев // Педагогический журнал Башкортостана. - 2017. - № 1(68). - С. 66-74
2. Гарькина, И.А. Когнитивное моделирование образовательной системы / И.А. Гарькина, А.М. Данилов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. - 2019. - Том 25. - №2. - С. 6-10
3. Демидова, Н.В. Социокультурные основания современной образовательной парадигмы (философский анализ) / Н.В. Демидова // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 3: Общественные науки. - 2011. - Вып. 5. - С. 270-274
4. Рыбакова, Г.Р. Анализ современных подходов к моделированию учебной информации / Г.Р. Рыбакова, В.П. Клочков, И.В. Кротова, Т.В. Малькова // Гуманитарные науки (Ялта). - 2019. - №4. - С. 104-110
5. Сиденко, А.С. Проблемная ситуация, противоречие и проблема педагогического эксперимента / А.С. Сиденко, В.С. Хмелева // Эксперимент и инновации в школе. - 2008. - №3. - С. 24-31
6. Рыбакова, Г.Р. Анализ современных подходов к моделированию учебной информации / Г.Р. Рыбакова, В.П. Клочков, И.В. Кротова, Т.В. Малькова // Гуманитарные науки (Ялта). - 2019. - №4. - С. 104-110
7. Сиденко, А.С. Проблемная ситуация, противоречие и проблема педагогического эксперимента / А.С. Сиденко, В.С. Хмелева // Эксперимент и инновации в школе. - 2008. - №3. - С. 24-31
8. Кравченко, Ю.А. Нечеткие модели анализа уровня знаний и поддержки принятия решений в процессе обучения / Ю.А Кравченко // Известия Южного федерального университета. Технические науки. - 2014. - №7. - С. 134-142
9. Майер, Р.В. О применении методов математического и имитационного моделирования для исследования дидактических систем / Р.В. Майер // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. - 2019. - №2. - С. 102-111

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
профессионального образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

ОЦЕНКА МОТИВАЦИЙ РЕШЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ

Аннотация. В статье рассматривается проблема соотнесения в процессах обучения категорий мотивации и ценности учебных сообщений. Оптимизация уровня обученности при оптимальных затратах обучающей системы достигается при некотором условном равенстве усилий обучающего и стандартном уровне сложности учебных элементов. В качестве основного формирующего фактора предлагается принять мотивацию участников процесса обучения.

Ключевые слова: экстремум, эвристика, целеполагание, фактографическое доказательство, база знаний, мотивация.

Annotation. The article deals with the problem of correlation in the learning processes of the categories of motivation and the value of educational messages. Optimization of the level of training at the optimal cost of the training system is achieved with a certain conditional amount of training efforts and a standard level of complexity of training elements. As the main formative factor, it is proposed to take the motivation of participants in the learning process.

Key words: extremum, heuristics, goal setting, factual proof, knowledge base, motivation.

Введение. Реальные условия применения проблемно-задачного обучения обусловливают активное проявление значительного числа факторов, влияющих на течение и конечные итоги обучения. Представленные на графике (рис. 1) зависимости, отражающие в числе многих других динамично изменяющихся факторов проявление функций отражающих влияние различных темпов обучаемости членов одной и той же учебной группы, быстро преобразуются по мере увеличения объёма и усложнения содержания обучения. В качестве учёта и усиления, либо парирования меры проявления аргументов участвующих в обучении функций и улучшения характеристик самого обучения непременно должна быть принята во внимание периодизация обучения. Однако наличие разновозрастных, а также различно подготовленных участников в составе учебной группы резко затрудняет таксацию личных параметров обучающихся (например, в ситуациях слияния нескольких учебных классов одной параллели, формирование групп дополнительного обучения, выполнение программ переподготовки групп взрослого населения).

Изложение основного содержания статьи. Основу когнитивно-графических условий построения кривых R1-R2 (оптимумы функций мотивации процесса обучения) и Q1-Q2 (познавательная ценность решаемой задачи) составляют предварительный анализ зависимостей, представленных на рис.1 и обобщение его результатов. Первая кривая отражает геометрическое место точек экстремумов кривых зависимости успешности решения задач: прежде всего выражена зависимость числа предпринятых попыток решений от силы и качества мотивации самого процесса достижения конечной цели. Наиболее ярко подобные графики отражены в законе Йеркса-Додсона. Выделенная суммативная кривая имеет определённый диапазон доверительности, отражающий различный темп решения у учащихся, обладающих заметно отличающимися способностями и находящихся на различных уровнях обученности [5]. Вторая характеризует изменения познавательно-развивающей ценности задач, алгоритмы решений которых в конечном итоге стимулируют пополнение интеллекта индивида. С ростом затрачиваемых усилий ценность приобретаемых «эвристических», когнитивных элементов знаний неуклонно возрастает. Но не прямо пропорционально и не беспредельно. Порог потенциала обученности воздвигают, прежде всего, психофизиологические функции человека.

Обозначенная на графике (рис. 1) область **RQ** соответствует специфическому пространству равновесия многофакторных усилий (optimum), затрачиваемых на решение проблемы и получаемых выгод (ценностей) от достигнутых решений; это – область наивысшей потенциальной ценности результатов творческо-поисковой деятельности обучающегося в конкретной ситуации.

В качестве первых итогов анализа рассматриваемых зависимостей возможно выделить следующие промежуточные выводы:

А. Система проблемно-познавательных задач поискового характера, основанная на выполнении совместно с обучающимся учебных действий по преодолению различного рода противоречий, включающая важный тип таких задач как «искусственные» парадоксы, является основополагающим и достаточно универсальным учебным средством, обеспечивающим логически ограждённый переход к высшим степеням понимания качественного единства явлений в изучаемой области.

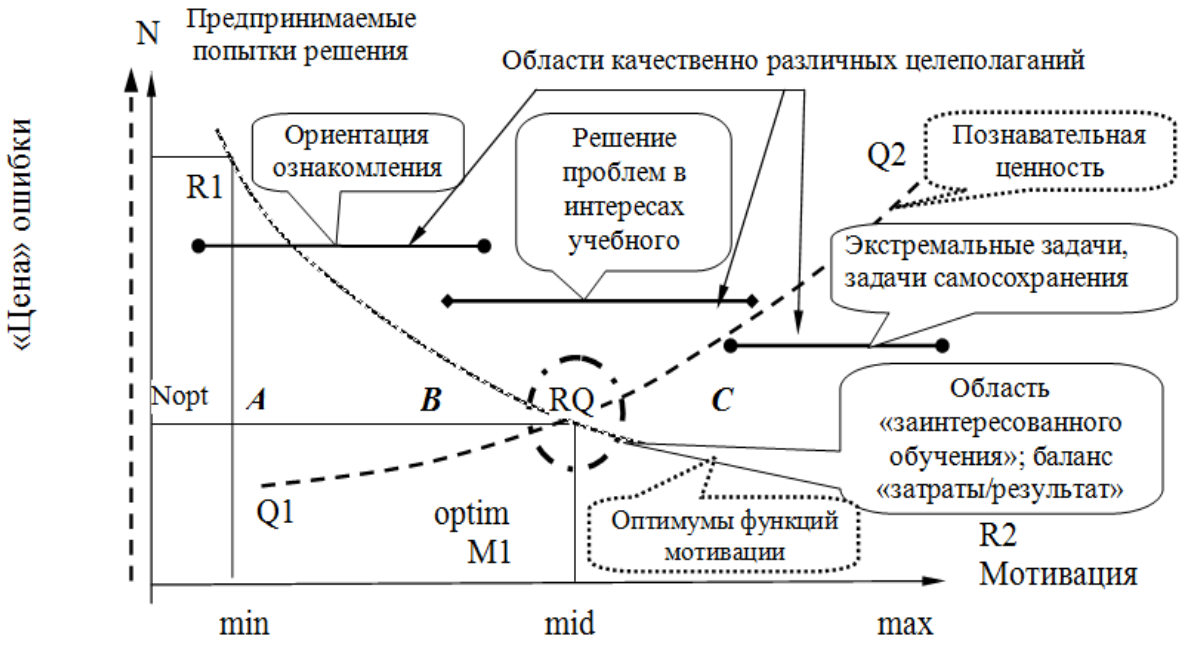


Рисунок 1. Организация области оптимального соотношения мотиваций и ценностей решаемых учебных задач

В. Каждый избираемый путь (маршрут, вариант) обучения, приводящий к своему успешному завершению, обладает фактографической доказательностью. Отмечаемая характеристика педагогической ситуации проблемно-задачного обучения объясняется тесным многопараметрическим коррелированием всей совокупности дискретно описанных целей и задач учебного процесса, решающих основные функциональные проблемы достижения высокой и стабильной степени обученности большинством обучающихся. Эта система постепенно усложняющихся задач наделяется преподавателями-

разработчиками, согласно алгоритмам и требованиям их создания (в соответствии с учебной программой), глубоко аргументированными, связанными логикой развития общей проблемы, критериями и аппаратом доказательности, неотъемлемо включенными в контрольно-оценочную функцию каждого блока задач (фактически – отнесена и проявляется в каждом «обучающем модуле»).

Проблема, заключённая в учебной задаче рамочно описывается условиями, параметрами, требованиями [7]. Знания, трансформируемые в результате труда обучения в различного рода умения, постепенно, преодолевая рамочные ограничения, концентрируют логическую трассу построения вначале всего лишь схемы намечаемых и постоянно апробируемых связей. В дальнейшем эта система в процессе анализа, рефлексии и синтеза результатов получаемых решений-ответов преобразуется и обеспечивает формирование некоторой основы, базиса прочного закрепления знаний в координатах ранее полученных сведений и усвоенных понятий. Совершенствование, осознание элементов знаний происходит в среде первоначально сознательно эвристически формируемой и расширяемой базы знаний и умений обучающегося. Так создаётся основа построения дискрет развивающего (опережающего) обучения, прогнозируются поисковые варианты дальнейших шагов, отрезков, маршрутов изучения нового материала.

В построении кривых R1-R2 и Q1-Q2 на рис.1 приняты некоторые достаточно принципиальные допущения и условности. Обе трассы расположены во фронтальной плоскости двумерного пространства и подчинены, в том числе, целям обоснования построения отдельных зон оптимальности решения задач и выделения характеристик самой области RQ. На практике образовательное пространство многомерно и, в частности, через область RQ проходит плоскость, разделяющая всю (в общем случае многомерную объёмную) модель на две качественно различные части. Пространство, располагающееся от начала оси абсцисс до точки M1, характеризует деятельность, стимулируемую и направляемую преимущественно внутренними мотивами, устойчивыми интересами личности. Внешняя мотивация в этой области сравнительно не велика и концентрация познавательной деятельности, как правило, не значительна. Часто решение задач происходит в форме игры, позволяющей предпринимать неограниченное число попыток решений. Но и познавательная ценность как самого процесса решения, так и итогового результата задачи, организованная по такой технологии остаётся не высокой. Не смотря на относительно интенсивную стимуляцию усилий познания (по объёму, но не по глубине), излишняя конкретизация результата решения в этих условиях-ситуациях не позволяет обеспечить дальнейшее глубокое развитие креативных способностей личности и гарантировать приобретение умений построения обобщающего алгоритма. Для решения проблемы требуется диалог, необходимо активное «вмешательство» факторов контроля, отчётности, соперничества, преодоления риска ошибки, необходим комплекс планируемого поиска и ограничения во времени, а также присутствия некоторой и обязательности достижения успеха (при сохранении риска неудачи). Ответ на перечисленные условия успешного разрешения проблемы достигается во второй, правой от точки RQ части графика.

Интерес проявляемый обучающимся к овладению алгоритмом правильного решения при минимальных затратах решительно изменяет характер целеполагания учебной деятельности. На границе максимума самостимуляции в решении задач достигается оптимум в соотношении затрачиваемых усилий и получаемых личностью выгод (определяется предельная полезность затрачиваемых усилий). Этим обстоятельствам соответствует максимальная эффективность и комфортность решения, не мотивированная извне преподавателем (обучающим).

C. В первооснове выполняемой компоновки комплексных зависимостей, приведённых на рис. 1, заложены объективные закономерности соотношений проявляемых в образовательном пространстве мощностей мотиваций, смыслов и ценностей решаемых учебных задач. Логика диалектического противоречия, определяющая структуру объекта изучения (дидактического материала) является отправным моментом проблематизации этого объекта в сознании обучающегося. Стремление раскрыть обнаруживающуюся неопределённость подвигает индивида на активный поиск истины [4]. Представленная в виде фронтальных проекций точек экстремума поверхностей исследуемых функций отклика, отражённых на фронтальную плоскость, эта корреляция, продемонстрирована в конечном итоге двумя вырожденными следами. Они определяют, в точке их пересечения, некоторый оптимум (область-точка RQ), в решающей степени отвечающий требованиям минимизации затрат обучения при максимальной его эффективности (предельная полезность усилий обучения при данных ограничениях-условиях).

D. При построении характеристик рассматриваемой системы задач, необходимо учесть, что современная парадигма знаний (обучения) в общем подходе не требует обязательного владения выводами доказательств фиксируемых понятий, суждений, заключений от каждого учащегося. Предварительный поиск максимума полезности в достигаемых решениях подтверждает предположение о том, что оптимальное сочетание условий решения и сам результат достигаются при несколько завышенной от среднего уровня мотивации и времени решения в первой трети от общего норматива времени.

Положение области RQ, определяемое координатами N1 и M1, отражает реальные соотношение уровня обученности индивида, степени мотивации его действий и сложности учебных задач, преодолеваемых им. Характерно, что локальный ареал точки M1 (рис. 1) соответствует специфическому диапазону мотивации «заинтересованного обучения», где присутствует, но не доминирует внешняя мотивация.

E. Критерий «разумности» затрат может быть определён как параллельно-конкурсная самооценка обучающегося и более объективная оценка со стороны преподавателя соотношения выгод достижения решения задачи – от безразличия до ориентировки на достижение цели любой ценой – и затрат времени и психической энергии на решение частной задачи отдельным индивидом на фоне общих затрат на преодоление учебной проблемы, стоящей перед всем коллективом. Дополнительно необходимо отметить, что подлинный смысл познаваемой истины адресован не только разуму, но и помимо сознания затрагивает чувства и волю, что почти идентично потенциалу личностных психических характеристик обучающегося.

Первоначальная систематизация наиболее типичных сочетаний видов и форм проблемно-задачного обучения, выполненная над полем влияния мотивационных потенциалов обучения, может быть представлена как некоторая матрица (двумерная таблица), в основу формирования которой положены параметры и показатели динамики изменения мотивации на некоторой ограниченной области образовательного пространства. При этом позиция обучающегося может меняться от пассивного созерцания и репликативного ответа до активного формирования личностной базы знаний и убеждений в форме умений и навыков.

Области A, B и C (рис.1), отражающие соответствующие уровни и содержание функций целеполагания в процессах решения проблемных задач, могут быть охарактеризованы следующим образом:

A – область поддержания интереса без существенной концентрации и анализа целеполагания, без значительной оптимизации вариантов решения; здесь запоминание произвольно и не всегда строго обязательно;

B – область демонстрации познавательного интереса личности; проявление поисков эффективного и экономичного решения; стандарт предъявления выполненного задания методологически выдержан, ответ подлежит ранжированному оцениванию;

С – область быстрого решения задач; скорость решения превалирует над мотивами углублённого поиска и реализации наилучшего варианта; наблюдается преобладание соревновательного «эвристического» подхода к отысканию решения. В общем случае, в этой области возможно ожидать уменьшение диапазона времени успешного решения при повышении уровня ответственности, что является косвенными следствиями возрастания уровня мотивации.

Кроме того, анализ графиков подводит преподавателя к промежуточному, технологически обоснованному, выводу: мотивация обучения, присутствующая на занятии и стимулируемая преподавателем, является весьма эффективным средством активного динамического корректирования заключительных этапов обучения.

F. Немаловажно выводимое на практике условие-обстоятельство успешной образовательной деятельности: стратегический путь успеха работы с одарёнными учениками лежит через поступательное творческое развитие всего контингента обучающихся; причём трудности проблемных заданий должны соответствовать потенциям запроектированной в учебном процессе в соответствии с определяемой (преподавателем) зоной ближайшего развития большинства в учебной группе, а содержание (фактически - сложность) самих заданий может быть выбраны обучающимися.

Весьма специфична и многогранна роль педагога в процессе постановки и решения проблемных задач. Цикл педагогической деятельности, по мнению Марковой А.К., наиболее чётко определяется периодом, длящимся от постановки проблемы до начала решения частных задач. В этот период сотрудничество преподавателя и учащегося в преодолении возникающих затруднений в решении каждой индивидуальной задачи проявляется наиболее ярко. На практике постановка проблемы вполне плодотворно осуществляться в режиме диалога с учебной аудиторией [1]. Раскрытие состава проблемной ситуации затрагивает и познавательную и мотивационную составляющие деятельности обучающихся [3]. Процесс обучения приобретает выраженные черты саморегуляции и самоорганизации, учитель и ученик совместно преодолевают порог незнания (в этой ситуации для преподавателя наиболее значимо преодоление совместно с обучающимся порога новизны постановки проблемы) [2].

Познавательно-воспитательная ценность учебной задачи во многом определяется объёмом и концентрацией когнитивных усилий обучающегося по преодолению им затруднений в составлении, анализе и выполнении алгоритма решения. Продуктивность непонимания задания связана с тем, что оно влечёт за собой творческую деятельность по поиск смысла самого задания. Совместная работа обучающегося и преподавателя, стимулируемая поиском решения (со стороны учащегося) и желанием обучить (со стороны преподавателя) общей технологии решения класса задач через достижение успешной реализации частного алгоритма, методически организуется первоначально на уровне решений нетривиально описываемых межпредметных комплексных заданий. Характерна активизация проблемного обучения в условиях работы малых групп команды, бригады, экипажа. При этом включаемые в общее содержание дидактических средств элементы проблемного обучения наиболее эффективно проявляются в вариантах применения со слабо структурированными проблемами, оставляющими широкое поле личностной инициативы самим обучающимися [6]. Партнёры взаимодействуют в режиме диалога в ситуации поиска решения проблемно-эвристической задачи (ведётся поиск путей преодоления проблемной ситуации), активизируют поисковые творческие процессы мышления и оптимизируют или сдерживают процесс её решения. Решение задачи в принципе – это результат совместной напряжённой деятельности всех участников процесса обучения. Строго индивидуального развития не существует, все участники процесса обучения развиваются в общении.

В таком случае определяющим фактором формирования и наполнения учебного модуля (содержащего и идеологически опирающегося на комплекс проблемно-познавательных задач) становится смысловое семантическое содержание каждого сообщения, передаваемого преподавателем в режиме индивидуального обучения, либо излагаемое в процессе коллективного обучения и воспринимаемое, как отдельными индивидами, так и в целом всей учебной группой. В полной мере оно характеризуется функцией цели, для которой, в частности, необходимо установить:

- область существования и преобразовательную адресную настроенность категории «учебная информация», и параллельно требуется уточнить утилитарную ценность каждого учебного сообщения, в режиме диалога «погашения сомнений» произвести полное уяснение деятельностной ориентации учебного сообщения, а также его содержательно-потребительной стоимости; необходимо уточнить содержательную базипетальность рассматриваемых сообщений: беллетристика, учебная теорема, понятие, термины, объяснения, комментарии, сигнал тревоги, зов о помощи и т.д.;
- количественные меры её оценки - единицы измерения их валидность и количество, обеспечивающее выполнение условий необходимости и достаточности объёма корректирующих (чаще всего комплексных) параметров, предназначенных для обеспечения процесса успешного достижения целей обучения (бит, байт, фрейм, понятие, эвристика, кластер, продукция, цикл – «цель-задача-контроль» и т.п.);
- установить оптимальный момент (период) сообщения необходимой информации: хорошо известно, что момент сообщения тесно связан с текущей фазой проявления и со степенью влияния аргументов функции забывания (определяющей мерой, в этом случае, является оценка длительности предожидания запросов знаний, содержащихся в ранее воспринятом обучающимся сообщении);
- своевременность, актуальность, чёткое выдерживание ритма донесения очередных порций учебной информации согласно плану урока, расписания занятий, а также соблюдение оптимальности величин пауз в задаваемом преподавателем темпе учебного занятия (построение резонансного режима сообщения информации с периодами и частотами деятельности психических функций обучаемого) и т.д.

В процессе обучения, реализуя потребности в знаниях, человек обретает возможности и развивает способности в смысловой организации решаемых им задач, структурируя алгоритм поиска, организуя дискретный маршрут изучения проблемы. В этом случае учебная задача рассматривается в виде своего рода целеопределяющего деятельностного оператора, мотивирующего действие. Она может трактоваться как потенциал, инициализирующий когнитивную деятельность обучающегося.

Графическое визуальное представление процесса взаимодействия ученика и объекта изучения (в частном случае - дидактического материала учебного модуля) позволяет раскрыть некоторые особенности и подчеркнуть его глубокую специфичность – модально-векторное представление и нетиражируемость, как отдельных элементов, блоков и модулей так и в целом процесса развития отдельных сегментов в координатах «время – информационно-методическая ценность», задающих потенциальное поле учебной деятельности (рис. 1).

Выводы. В чистом виде использование данной технологии на протяжении длительного периода обучения чревато излишними отклонениями от образовательного маршрута, что может привести к утверждению искажённых, неполных знаний. Выполнение значительной части изучения программы в данном варианте не выглядит целесообразным [6]. Тем не менее, как показывает практика, предлагаемый подход весьма эффективен при проектировании решений задач повышенной трудности (конкурсные задания) учащимися, обладающими повышенным уровнем обученности.

Литература:

1. Ваганова, О.И. Возможности технологии проблемного диалога в подготовке будущего педагога / О.И. Ваганова, А.А. Пирогова, Т.А. Корнева // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 9-53. - С. 144-147

2. Лобашев, В.Д. Мотивационные аспекты формирования умений / В.Д. Лобашев // Фундаментальные исследования. - 2007. - №3. - С. 98-102
3. Салманова, Д.А. Проблемные технологии как псевовдоинновация в обучении бакалавров педагогического образования / Д.А. Салманова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. - 2018. - № 2(3). - С. 249-252
4. Санина, С.П. Роль проблемно задачной технологии в развитии компетенций обучающихся (на примере учебного предмета географии) / С.П. Санина // Современное образование. - 2017. - №3. - С. 28-35; doi:10.25136/2409-8736.2017.3.23658
5. Севостьянов, Д.А. Закон Йеркса-Додсона в педагогике и анализ реверсивных отношений / Д.А. Севостьянов, А.Ф. Гайнова, Е.В. Лисецкая // Сибирский педагогический журнал. - 2014. -№4. - С. 20-23
6. Топоркова, О.В. Технология проблемного обучения в практике высшей технической школы за рубежом / О.В. Топоркова // Мир науки. Педагогика и психология. - 2019. - №5. - С. 15-16
7. Харламова, Т.И. Противоречия современных образовательных технологий и проблемное обучение / Т.И. Харламова // Известия Московского государственного технического университета МАМИ. - 2012. - №2(14), Т.3. - С. 309-316

Педагогика

УДК 378.2
кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

ПРИОБРЕТЕНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье отражаются вопросы формирования содержания категорий компетентности и компетенции. Обращено внимание на оптимальную длительность обучения и достигаемые результаты в подготовке профессионала. К качественному анализу привлечены понятия готовности и способности. Достаточно подробно рассмотрены механизмы и условия выстраивания профессиональных компетенций. Отмечена ведущая роль в их конструировании приобретаемых умений.
Ключевые слова: компетенция, компетентность, профессиональные компетенции, рынок, способности, готовность, умения.
Annotation. The article reflects the issues of the formation of the content of the categories of competence and competence. Attention is paid to the optimal duration of training and the results achieved in the training of a professional. The concepts of readiness and ability are involved in the qualitative analysis. The mechanisms and conditions for the formation of professional competencies are considered in sufficient detail. The leading role in their construction of acquired skills is noted.
Key words: competence, competence, professional competencies, market, abilities, readiness, skills.

Введение. Ведущим трендом совершенствования образования в мире становится компетентностная ориентация [2]. Применяемые в России в настоящее время образовательные стандарты третьего поколения базируются на различных аспектах и параметрах качественно-количественной характеристики личности обучающегося «компетентность». Прагматичная позиция современной педагогической парадигмы несколько расплывчато определяет описанную критериальную заданность параметров обученности через достаточно ограниченную совокупность показателей. К ним, в частности, отнесены: уровень обученности, зачётные единицы, балльная оценка, уровень затрат, длительность обучения, комплексное совершенство профессионализма выпускника, перечень требований профессиограммы и др. Описываемый количественно-качественными элементами предложенный кортеж требует сопровождения многочисленными инструкциями, рекомендациями, указаниями и т.д. Обязательным условием достижения заданного с учётом этих показателей уровня обученности становится присутствие и успешная реализация процедур-функций: непрерывное построение, анализ и модификация модели обучения профессионала, анализ результатов исследования характеристических функций разрабатываемой модели, построенной в координатах «время ↔ технологичность ↔ надёжность ↔ затратность» и определение границ зоны «со-творчества» профессионала-преподавателя и соискателя-обучающегося. Одновременно становится необходимым определение оптимальной границы окончания обучения с точки зрения удовлетворения нужд общества при минимальной затратности обучения: в конечном итоге, бесконечное обучение не всегда благо [4].

Изложение основного материала статьи. Динамика «социальных» рынков современной экономики (в том числе рынка образовательных услуг) и возрастающие запросы социума к соискателям рабочих мест сейчас предъявляет новые специфические требования; среди них:

- готовность (выраженная как обязательное условие) к непрерывному самообразованию и модернизации профессиональной квалификации, склонность к деловым коммуникациям, предрасположенность к кооперации (сотрудничеству), превентивная подготовленность к действиям в нестандартных ситуациях;
- готовность к грамотному критическому мышлению в стрессовых ситуациях, проявление навыков самоуправления поведением и профессиональной деятельностью;
- владение навыками работы с различными по содержательности источниками и средствами информации;
- способность к принятию оперативных решений и возложению на себя ответственности (в том числе делегированной) за их реализацию, владение алгоритмами преодоления сложностей их внедрения;
- эффективное (выигрышное) поведение в конкурентной среде;
- успешное управление коллективом в стрессовых ситуациях.

В своих рекомендациях №195 «О развитии людских ресурсов, образовании, подготовке кадров, непрерывном обучении» (2004 г.) Международная Организация труда (МОТ) выделяет наличие тесной связи между непрерывным обучением («обучение через всю жизнь»), компетентностью и квалификацией. Компетентность функционально связывается с деятельностью, а непосредственно сами компетенции относят к диспозиции самоорганизации личности в условиях практической деятельности. Уровень овладения базовыми компетенциями являются рубежным показателем социальной и психологической зрелости личности.

Приобретение компетенций – сложный и весьма затратный для обучающегося процесс, сопровождающийся радикальной трансформацией воспринимаемых знаний, модификацией умений, приобретением и утверждением навыков. Компетенции «формируют» профессионала, совершенствуя (с решающей долей усилий самого обучающегося) его личностные и метакогнитивные качества [3].

Компетенции как метапредметные образования, связывая ряд итогов изучения нескольких дисциплин, позволяют выразить результат комплексного анализа в качественно ином представлении, чем каждая из составляющих выделенного интегрального пространства. В этой ситуации центральным фактором интеграции выступает сознание обучающегося. Функционально «помещаясь» и активно участвуя в лично-деятельностном подходе, он поступательно формирует компетенции, в динамике, но скачкообразно осваивая всё более высокие ступени познания [1].

Компетентность часто рассматривается как общий оценочный термин, обозначающий способность и готовность к деятельности «со знанием дела», употребляющийся применительно к лицам определённого социально-профессионального статуса, характеризующего меру соответствия их понимания, знаний и умений реальному уровню сложности выполняемых ими задач и разрешаемых проблем. Однако, не взирая на явную нечеткость в принимаемых в современном образовании трактовок этих понятий между ними возможно выделить важное различие. Способность ближе характеризует психофизиологические задатки человека, прогрессирующие по мере применения длительных упражнений, в то время как готовность наиболее полно соответствует по своему содержанию итогам воспитания, являясь продуктом различных жёстких установок.

В процессуальном плане можно выделить (А.С. Белкин) пять основных позиций соотнесения-конкуренции категорий компетентность и компетенция:

1. Компетенция человеку предоставляется в зависимости от приобретённого им социального и профессионального статуса, достигнутого уровня образованности, стажа работы и пр. и находится всегда в рамках, не определяемых индивидом; напротив, компетентность расширительно наполняется, достигается самим человеком;

2. Компетентность не может возникать без предоставления соответствующих компетенций, без закреплённого права на конкретную деятельность, без реализации, предоставленных легитимных по означенному статусу прав;

3. Благоприобретаемая реализация компетенций обеспечивается должным уровнем компетентности, но и успехи в реализации компетенций сказываются на качестве, скорости, характере и конфигурации формирования компетентности. В этом проявляется их своеобразная инверсная зависимость;

4. Определённо и энергично проявляется тенденция функциональной диффузии, специфической рекурсии: при определённых условиях компетенция приобретает характер компетентности, а компетентность – характер компетенции. На уровне традиционного сознания это звучит так: компетентный – «человек искушённый», обладающий компетентностью – «человек полномочный»;

5. Существует чёткая ступенчатая иерархия и значимость компетенций и не все они обязательны для укомплектования полного смысла, исчерпывающего значения, точного содержания понятия и статуса компетентности.

В некоторых исследованиях предлагается четырёх уровневая модель компетенций:

Контекстные компетенции – раскрывающие конкретные ситуации и обстоятельства деятельности; как правило, имеют ситуационно-пролонгированный характер;

Кросс-контекстуальные компетенции – ближе по содержанию к умениям и охватывающие более широкие области применения;

Мета-компетенции – имеют оттенок «ролевого» применения, проявляются в длительном периоде практической деятельности;

Экзистенциональные компетенции – по сути, пожизненно «сопровождающие» человека [7].

Е.В. Бондарева выделяет следующие компоненты профессиональной компетентности специалиста:

- мотивационно-волевой: мотивы, цели, ценности, выраженные смыслы проявления потребности в творчестве и совершенствовании; способности к экстравертности и доминированию, мобилизация скорейшего преодоления неудач, сведение к минимуму вероятности их появления; сформированные готовности к волевому преодолению сложностей и трудностей профессиональной деятельности;
- функциональный: комплексная система знаний, опыта, разносторонней осведомлённости, этика профессиональной деятельности, активно исполнение социальных функций;
- коммуникативный: проявляемая ясность мышления, способности изложения и убеждения и одновременно – адекватная реакция на партнёра, признание права на иную точку зрения, использование позитивного опыта и знаний других, предрасположенность к рефлексивной компетенции;
- рефлексивный: сознательный контроль результатов деятельности, оперативная коррекция поведения, склонность к самоанализу, прогнозированию.

Профессиональное образование оттеняет базовые компетентности (по зарубежному опыту): самостоятельной познавательной деятельности (усвоение способов извлечения знаний из различных источников информации), в сфере гражданско-общественной деятельности, в сфере социально-трудовой деятельности, в бытовой сфере, в сфере культурно-досуговой деятельности. Наиболее часто при детальном рассмотрении насущной проблемы определения качеств и состава ключевых конструктов рассматриваются фундаментальные навыки (Дания), ключевые квалификации (Германия), узловые навыки (Великобритания). При этом в большинстве выполненных исследований к качественным характеристикам компетенции относятся:

1. Гностическая – присутствие и необходимость разрешения необходимых профессиональных задач;
2. Регулятивная - применение приобретённых (в объёме, подвергаемому контролю) профессиональных знаний;
3. Рефлексивно-статусная – приобретение права принятие обязывающего решения и осуществление действия (деятельности) на фоне признания безапелляционной авторитетности;
4. Нормативная – круг официально закреплённых полномочий;
5. Коммуникативная – интенсивность многоуровневого общения, процесс пополнения знаний (в том числе «консультативных») за счёт общения.

Практика профессионального обучения достаточно часто рассматривает конкурирующее с обученностью понятие «профессионализм», характеризуемое следующими параметрами:

- высокая степень заявленной и продемонстрированной компетентности в реализации компетенций; профессионально-личностная зрелость, ответственность носителя компетентности, сформированность «научного сознания»;
- органическое единство компетентности и компетенций, проявляющееся в конвенциональных (условленных, соответствующих традициям, договору) показателях эффективности практической деятельности;
- результат процесса становления компетентности и эффективное условие его дальнейшего развития часто рассматривается как понятие, адекватное высокому мастерству; последнее носит обыденный смысл и обсуждается в производственно-бытовом контексте.

Качество образования выпускника в перспективе профессиональной компетенции может определяться:

– на личностном уровне – степенью приобретённой и защищаемой самим индивидом конкурентоспособности (что реально проявляется на рынке труда);

– на институциональном – объективным рейтингом образовательного учреждения;

– на социальном – интенсивностью воздействия на развитие других сопредельных компонентов национальной системы образования.

Для современной системы профессионального образования наиболее актуальны информационно-коммуникативная, политехническая, организационно-экономическая компетентности. Непосредственно в становлении и развитии компетентности профессиональное обучение эффективно использует задачный (модульный) поход, ситуативный подход и непременно должны учитываться прорывные положения личностно-ориентированного подхода. Показательно применение самого компетентностного подхода, в системно-квалификационное понятие которого заложена идеология интерпретации обучающего содержания образования, формируемого «от результата» (так называемый «стандарт на выходе»). Но изначально, в построении основополагающих принципов компетентность относят (она имеет истоками) к нестрого ограниченной, но предметно ориентированной общеобразовательной, политической и метакультурной осведомлённости. Базовые компетентности в своей природе многофункциональны, надпредметны и междисциплинарны. Они многомерны, и организационно включают в себя познавательные, операционно-технологические, эмоционально-волевые и мотивационные компоненты. В виде дополняющих выделяют компоненты профессиональной компетентности: мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный, рефлексивный.

Педагогика профессионального образования рассматривает следующие комплексные компоненты создания профессиональной компетентности:

• деятельностно-практический – где присутствуют и активно проявляются социальная активность, приобретённые профессиональные знания, заявляемая познавательная позиция, достаточная самоорганизация деятельности, потенциал межсубъектного взаимодействие (коммуникабельность, толерантность, эмпатия, культура общения);

• рефлексивно-творческий компонент – ориентация на активное (личностное и коллективное) творчество, способность к позитивной рефлексии, адекватной оперативной самооценке; демонстрация самостоятельности в принятии решений и ответственности за них, присутствие осознанного и самостоятельного выбора средств для разрешения профессионально-личностных проблем, проявляемая внутренняя потребность познания и самопознания, постоянная потребность в самосовершенствовании;

• эмоционально-ценностный компонент – положительные эмоции по отношению к учебно-познавательной и профессионально-практической деятельности, осознанное принятие духовных и культурных ценностей и ориентация в них, устойчивые эмпатийные установки, совестливость, потребность в реализации эмоционально-эстетического потенциала; особое значение приобретают оседающие в рефлексии общекультурные компетенции, задающие генеральное направление, мотивационно-волевую и ценностно-смысловую ориентацию в овладении более конкретно направленными профессиональными компетенциями;

• регулирующий компонент – аттестованные профессиональные знания и умения, подтверждённые и развивающиеся навыки самоуправления и саморегуляции, демонстрируемая способность к самообладанию и самодисциплине, устойчивая к внешним помехам способность преодолевать противоречия между сознанием и поведением, способность к предвидению последствий на различных этапах-шагах деятельности, активность в проявлении усилий по коррекции поведения [5].

Необходимо отметить, что основу компетентности формируемого специалиста составляют профессиональные умения (**!**). Они отражают единство теоретической и практической подготовки в целостной структуре личности и фактически полностью характеризуют уровень профессионализма, достигнутый обучающимся. Продуктивность формирования профессиональных умений определяется подготовленностью будущего специалиста к автономной работе (практической деятельности). Статистика свидетельствует: период полураспада содержательно-деятельностных компонентов компетентности в металлургии составляет 3,6 года, в машиностроении – 5,2 года, химической промышленности - 4,6 года и т.д. Существуют два основных пути создания и развития профессиональных компетенций: 1. Конструирование социально-профессиональных алгоритмов при решении дидактических и социальных задач; 2. Личностно-ориентированное, технологически совершенное (подверженное критериальному оцениванию на достижение должного профессионализма) разрешение профессиональных проблем-задач.

Иногда понятие профессиональных компетенций трактуется как «тематическое ядро», как некоторые ключевые квалификации, представляемые в виде экстрафункциональных знаний, умений, качеств и свойств индивида, выходящих за рамки определённой профессиональной подготовленности (профессионального мастерства). Раличают пять групп ключевых квалификаций: социально-профессиональные, поливалентно профессиональные, профессионально-когнитивные способности, персональной квалификации, сенсомоторные квалификации [6].

В образовательной области наиболее часто рассматривает четыре ключевые компетенции: 1. Информационная составляющая (способы, приёмы, хранения, функции оформления и передачи информации); 2. Проектировочная (способы определения целей, выделения ресурсов, набор-перечень действий их достижения); 3. Оценочная (способы сравнения результатов с целями, критериальные матрицы, классификация, абстрагирование, метрики сравнительных испытаний, прогнозирование, систематизация, конкретизация); 4. Коммуникативная (способы передачи информации и привлечения ресурсов других участников действий для достижения своих целей). Кроме того в силу социальной направленности обучения в коммуникативной компетенции выделяют социолингвистическую компетентность.

Качественно-содержательное единство (в пределах заданных отклонений исследуемых параметров) этих характеристики позволяет рассматривать их как элементы как минимум двухмерной критериальной матрицы, что предоставляет возможность организовать в пределах формирующего эксперимента, по крайней мере, двадцати элементный кортеж критериев и комплексных характеристик выделяемого счётного множества подкатегорий компетенции.

Анализируя и в некоторой степени обобщая рассмотренные позиции, структурированную модель образовательных компетенций обучающегося возможно представить следующим образом (рис. 1). Представлена упрощённая модель формирования генерального направления конструирования необходимых и достаточных компетенций (вектор N), что позволяет чётко ограничить перечень и кратность (сравнительную затратность) усилий по разработке дальнейшего маршрута обучения в пределах выделенного в образовательном пространстве конуса. Точка «О» представляет начальные координаты обученности индивида в образовательном пространстве, где он находится в данный момент процесса обучения.

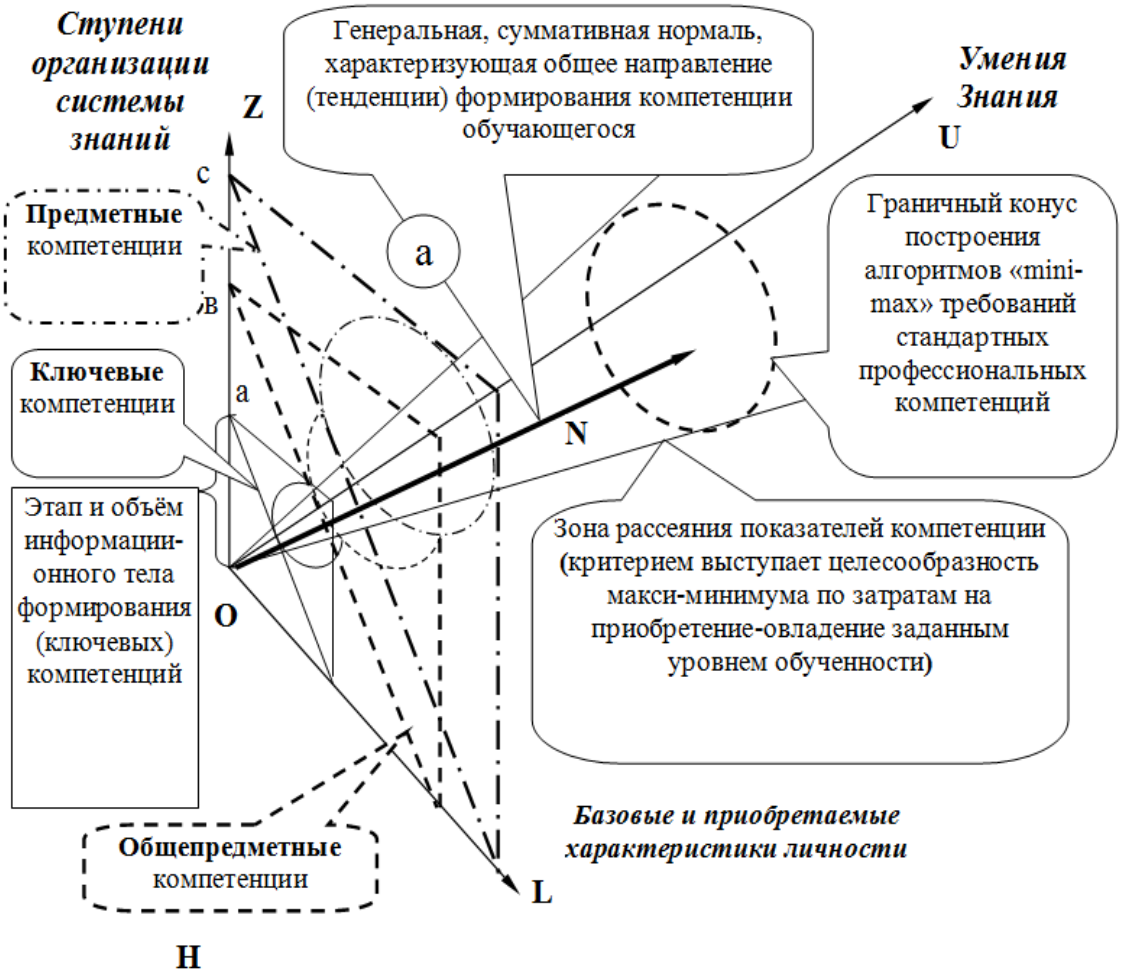


Рисунок 1. Принципиальная схема построения модели формирования профессиональных компетенций

Выводы. Среда формирования компетенций в педагогике современного профессионального образования характеризуется как бесконечномерное поликоординатное образовательное пространство (информационное тело) деятельностного проявления компетенций, которая рассматривается как единство проявления трёх аспектов готовности: • смыслового – представление задач и ситуации их разрешения в более общем контексте смыслов и значений всех компонентов; • ценностного – нахождение и выражение личностью приобретённого статуса с общественно признанными (на текущий момент) идеалами, нормами, рекомендациями, требованиями; • проблемно-практического – анализ эффективности принятых решений, получаемых результатов, возможных последствий с целью принципиального повышения требований к образовательному потенциалу, что в последствие позволит более успешно решать качественно подобные задачи и разрабатывать наиболее совершенные варианты применения полученных умений и навыков (а в дальнейшем развитии - компетенций) для получения большего «потребительского» эффекта разрешения проблемы.

Литература:

1. Бортник, Б.И. От компетенций – к знаниям: дискуссионные аспекты структуры компетенций / Б.И. Бортник, Н.Ю. Стожко, Н.П. Судакова // Мир науки. Педагогика и психологи. - 2016. - Т. 4, № 6. - С. 3-9

2. Кузнецова, И.В. Преемственность общих компетенций ФГОС СПО и универсальных компетенций ФГОС ВО / И.В. Кузнецова // Ярославский педагогический вестник. - 2018. - №5. - С. 167-173

3. Ледовская, Т.В. Основные подходы к оценке результатов освоения студентами основных образовательных программ / Т.В. Ледовская, Н.Э. Солынин // Ярославский педагогический вестник. - 2019. - №1(106). - С. 49-55

4. Захарова, И.В. Маркетинг образовательных услуг / И.В. Захарова. – Ульяновск: УлГТУ, 2008. – 170 с.

5. Ильязова, М.Д. Компетентность, компетенция, квалификация основные направления современных исследований / М.Д. Ильязова // Научные исследования в образовании. - 2008. - №1. - С. 28-31

6. Никонова, З.В. Компетентностная модель послевузовского профессионального образования / З.В. Никонова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. - 2011. - №1. - С. 111-115

7. Полушкин, Д.П. Востребованные компетенции 21 века / Д.П. Полушкин // Наука без границ. - 2018. - №9(26). - С. 28-32

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

ЧАСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования состава дидактического материала дифференцированного уровня сложности и функционального назначения при подготовке специалистов различного уровня. Определена позиция преподавателя как активно формирующего весь комплекс учебного процесса. Выделены основные положения, определяющие структуру и характеристики дидактических средств, применяемых преподавателем в конкретной педагогической ситуации, отмечены специфические изменения дидактических средств под воздействием трудовых усилий обучающихся.

Ключевые слова: дидактические средства, креативные посылы обучения, проектоника, метод модераций, психодидактика, трансформация предмета учения.

Annotation. The article discusses the features of the formation of the composition of didactic material of a differentiated level of complexity and functional purpose in the training of specialists of various levels. The position of the teacher as actively forming the whole complex of the educational process is determined. The main provisions defining the structure and characteristics of didactic means used by a teacher in a specific pedagogical situation are highlighted, specific changes in didactic means under the influence of the labor efforts of students are noted.

Key words: didactic tools, creative teaching messages, projectonics, moderation method, psychodidactics, transformation of the subject of teaching.

Введение. Педагогика профессионального обучения наиболее жёстко подчинена задачам и профильным заказам рынка труда применительно к кратко- и среднесрочным периодам. Объективные запросы социума, модифицирующего свои требования к выпускаемым специалистам почти вслед за динамично изменяющимися акцентами развития экономического уклада и политической конъюнктуры, требуют качественно корректной, экономически надёжной, процессуально эффективной коррекции. Создать универсальную систему, в достаточной мере отвечающую энергично модифицирующимся условиям к уровню и качеству подготовки выпускника профессиональной школы достаточно сложно. Один из вариантов решения этой насущной проблемы – удовлетворение потребностей социума в профессиональных кадрах высокого, но различного по компетентностным уровням подготовки - лежит в сферах практического раскрытия педагогических категорий гуманизации, индивидуализации, интенсификации основных положений профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. Положение (функциональную роль) обучающегося на протяжении всего учебного процесса материализуют дидактические средства, фактически являющиеся рабочим телом, определяющим генеральные характеристики образовательного пространства. Именно они задают и определяют ведущие параметры преобразования: идеального – совокупность знаний, умений, интеллекта преподавателя - в реальную (демонстрируемую результатами практического учебного труда) обученность ученика. Дидактические средства выступают необходимым катализатором преобразований исходных условий и описаний задачи в учебную (обучающую) информацию. Происходит мотивационное насыщение, нагружение аспектами воспитательной и развивающей функций, придаётся личностно-ценностный статус всем учебным сообщениям [5].

Педагогика рассматривает и обозначает этот процесс как опредмечивание и распредмечивание содержа (изложения) изучаемого материала. Изучение, а в последствие – глубокое усвоение и применение законов и закономерностей, определяющих и регулирующих процессы реконструкций элементов учебных сообщений, позволяют обучающемуся эффективно воздействовать на сам процесс обучения. Обращаясь к специфическим психофизиологическим качественным характеристикам процессов восприятия и дальнейшего усвоения учебной информации, можно выделить отдельные отличительные стороны преобразования учебных сообщений, происходящих в этот период времени [3].

Отмечаются четыре ведущих фактора, в комплексе определяющих тесно связанные характеристики генерации продуктов дидактического преобразования: организационно-педагогический эффект, учебная информация, навык обучения и время. В общем виде их влияние оценивается как: 25 – 32 – 28 – 16%%. Первоначально преподаватель определяет всего лишь общий набор этих факторов. Их «дозировка», вычленение как объекта анализа и дальнейшее определение порядка значимости отдельных сторон и выигрышных качеств, учёт степени сочетаемости и другие факторы и приёмы формирования атмосферы и условий обучения, предоставляют возможность выработать средство, способ, пособие, облегчающие «перевод» потенциала знаний преподавателя в определённую обученность его подопечных. Дидактическим учебным пособием [ДУП], в том числе конструируемым из материалов, находящихся в распоряжении преподавателя и предназначенным для постановки и оптимизации решения определённого класса учебных задач, а также раскрытия внутреннего содержания сложных проблем сочетания процессов обучения и воспитания, следует считать предоставляемый обучающимся во время занятий различный материал для выполнения определённых технологических (педагогического содержания) операций, предусмотренных учебным заданием. Это позволяет оперативно и относительно однозначно достигать намечаемых преподавателем адресно ориентированных целей обучения (выявление сути понятий, выработка умений на базе продемонстрированных действий, практическое предъявление знаний).

Основой начала (старта) создания прогрессивных дидактических учебных инструментов служат ключевые образовательные парадигмы (личностно-ориентированная, когнитивная, информационно-репродуктивная, религиозно-догматическая, авторитарно-формирующая, культурологическая, функционалистская) и базовые дидактические единицы (объективно направлено-упорядоченные знания, нормы поведения, наставления, поучения, умения, творческая деятельность) [4].

Применяемые дидактические средства характеризуются следующими основными положениями:

А. Назначение и функции:

- средство обучения (единичное, множественное, индивидуальное, коллективное, и т.д.);

- педагогическое средство создания и сопровождения активно-пассивного контакта участников процесса обучения и снижения уровня негативной антипатии к обучению, выступающее как специфический педагогический катализатор; например, в образовательной области «Технология» эту функцию выполняет преобразуемый рабочий технологический материал (предмет учебного труда), обеспечивающий поступательное продвижение образовательного процесса и определяющий высокую мотивацию в достижении успешного результата;

- роль активного средства в процессах создании практикоприменимых продуктов учебного труда – активизация построения опорных образов-подсказок технологической схемы изготовления достаточно однородных деталей, что создаёт предпосылки разработки ориентирующего вектора написания операционных карт для комплекса занятий (учебное подобие опорных конспектов), построение наборов алгоритмов решения поставленных задач и т.д. [1];

Б. Адресное операциональное участие в учебном процессе:

- проверка и утверждение значимости особенностей применённого методического обеспечения наполнения занятий, что подтверждается в применяемых частных характеристиках учебного процесса;

- реализация обучения в заданных границах, выделение нюансов основы, канвы учебного процесса, что определяет полноту использования «технологического» потенциала средств данного цикла обучения (в том числе как особо выделенного этапа обучения); определение (задание) перечня средств и методов обеспечения конкретного цикла;

- достижение строгого следования тематическому плану, соблюдение качеств значимой утилитарности и определённости в планировании и постановке учебных задач и назначение контрастно обозначенных результативных параметров конечной цели, в значительной степени детерминированных пороговой логикой;

- предоставление возможности достижения решения на одном и том же исходном материале при неодинаковом участии отдельных обучающихся и их разной по качеству подготовке (что, в частности, в практическом обучении фиксируется при присвоении профессиональных разрядов);

- обеспечение альтернативности вариантов учебных задач равной трудности (но предполагающих различные маршруты решения), предназначенных для достижения равнозначно ориентированных и практически тождественно сформулированных умений и навыков (особенно отчётливо эти положения отражаются при выполнении заданий, решение которых подтверждаются немедленным практическим применением);

- применение учебных задач, внутренней целью которых является поступательное развитие и совершенствование самого дидактического средства (материала), процессуальное совмещение в едином познавательном акте, в достаточной степени тесно сочетаемых, эвристико-когнитивно-креативных продвижений обучения;

- разработка комплекса логически связанных операций при конструировании дидактического объекта: чем достигается насыщение конструктивно-созидательного посыла обучения, составляющего инициализирующую часть самого процесса;

- разработка и патронажное сопровождение стимулов (специфических условий) формирования и деятельности самостоятельных групп, где выделяются направления:

◆ совершенствование алгоритма решения задач и написание оптимальных программ для ПК;

◆ предоставление возможности каждому обучающемуся «материализованного» самовыражения и должного признания в группе;

◆ приведение в систему и предъявление в совершенном виде деятельностных прикладных (в случае достижения высокого уровня решения задачи - потребительских) ценностей малой группы;

◆ возможность реализации инициативы проявляющихся неформальных лидеров;

- наполнение в соответствии с генеральным направлением учебного процесса тематики кружковой и различной дополнительной внеклассной работы; это позволяет рассмотреть в форме лично ориентированных выделенных задач:

◆ пооперационное моделирование (разработка мини-модулей) и выполнение составных частей частных решений, проектов, изделий;

◆ раскрытие уровней и тесноты связей разделов учебного материала данного курса с другими параллельно изучаемыми учебными дисциплинами;

◆ оптимизация этапов технологических процессов и критический разбор параметров и режимов изготовления разрабатываемых (учебных и «потребительских») изделий;

◆ исследование и выработка дополнительных заменных конструктивных решений и вариантов проектируемого изделия, алгоритмов достижения экономических показателей создаваемого малого предприятия и др.;

- создание рабочего материала (учебного предмета труда) реализации предложенных новаций (применяются технологии, методы, приёмы: проектоника, метод проектов, создание кейсов, метод модераций и т.п.), где выделяются как «трудоорганизующие» составляющие:

◆ совместная работа с преподавателями и мастерами-наставниками по выработке полного проекта действий по внедрению новаций;

◆ разработка частных методик учебного процесса, ориентирующихся на связанных с изучаемым материалом создаваемых узлов, деталей, решаемых задачи, исследуемых проблемы;

◆ обеспечение показательных (открытых) занятий по реализации методик повышающих результативность учебного процесса;

- объект постановки алгоритмов решения эвристических, проблемных и т.п. задач, что предполагает активное применение в процессах обучения отдельных «закрытых» заданий:

◆ от самой простой головоломки – на первых этапах обучения, до задач на конструирование комплексных кинематических узлов, разработки программ (начальных алгоритмов) деятельности малых коллективов и т.д. – при окончании учебного заведения;

◆ объёмные проекционные задачи конструирования, опирающиеся на объектно-ассоциативное пространственное мышление;

◆ задачи анализа проблемных ситуаций, поиска и обоснования выбора нетривиальных конструктивных решений (область ТРИЗ);

◆ математический анализ различных аспектов деятельности конструкционных, кинематических, организационных и др. моделей создаваемых систем;

В. Наиболее продуктивные образовательные области применения - достижение идеологического единства в построении целей и выборе соответствующих средств воспитания и создании композиционно оптимальной схемы процесса обучения; это могут быть:

- средства анализа в форме широкого набора средств изучения параметров текущей и пороговой обученности - для педагога, выстраивающего некоторую композицию индивидуальных маршрутов обучения различных групп обучающихся;

- средства обучения и самообучения - для обучающегося, стремящегося к самовыражению и воспитывающего в себе насущную потребность в непрерывном самосовершенствовании через познавательную деятельность;

- средства создания и поддержания функционирования объективной ранжированной оценки и контроля - для методистов и завучей, проектирующих массивы критериев, рангов, уровней отметок и оценок, организующих строго индексированные ряды ценностей и объективно востребуемых знаний в пошагово исполняемом процессе обучения;

- средства построения взаимно коррелированной, поэлементно легко сравнимой и выверенной матрицы оценок, приемлемой для всех участников образовательного процесса - в первую очередь для обучающихся и преподавателей, в силу

того, что оценивание выполняется с помощью и на основе параметров единого объекта и средства оценивания – стандартного для выбранного промежутка времени и условий образца дидактического материала и т.д. [2];

Исходя из опыта исполнения образовательного процесса, можно констатировать, что применяемые положения психодидактики интегрируют в себе в качестве вспомогательных средств обращения и мотивированных доказательств расширенный ряд методологических подходов к обучению: программированный, компьютеризации, дискретный, задачный, системно-функциональный, системно-логический, индивидуально-дифференцированный, игровой, системно-структурный, коммуникативный, историко-библиографический, межпредметный, проблемный, модельный. В реальном образовательном процессе они перемежаются друг с другом и функционально объединены. Эти элементы педагогической системы тесно на личность с целью стабильной активизации процессов восприятия и усвоения знаний [3].

В практическом обучении дидактические средства, как правило, первоначально проявляются как некоторый комплекс прообразов учебного (изучаемого) материала. В дальнейшем развитии они, конкретизируясь в соответствии с условиями учебной задачи, представляются как образец того продукта (исполненного примера, решённой проблемы, разработанного алгоритма, созданного изделия и т.п.), который будет дорабатываться и совершенствоваться в процессе перехода к последующим шагам обучения.

Постепенно усложняясь, модернизируясь и приближаясь к реальному проектному заданию (от исходного эскиза начальных этапов обучения до прототипа промышленного изделия, от граничных условий задачи и описания проблемы к доказательству исчерпывающей истинности найденного ответа). Он развивает идею расширения области трактовок и влияния усовершенствующихся форм и содержания обучения через их последовательные поступательно совершенствующие преобразования, совершаемых при выполнении строго определённых технологических операций над образцами, алгоритмами и заготовками, первоначально предоставляемыми преподавателями.

Трансформируясь под воздействием трудовых усилий обучающегося, первоначальная исходная форма дидактического материала выполняет собой функции объекта приложения обучающимся этих усилий. Комплексно выполняются педагогические задачи развивающей и образовательной функции. Наблюдается материальное воплощение начального витка развития обучающего процесса от идеи-замысла до конечного изделия (продукта) – требуемого по замыслу задачи, но в дальнейшем эта диалектическая спираль интенсивно ведёт за собой и функционально предопределяет поступательные качественные изменения в ученике и в первую очередь - в систематизации и организации его мышления. В такой педагогической ситуации привлекательно выигрышно и актуально «собрать», представить в некотором функциональном единстве мотивацию и ощущение личностного «контакта» с результатом, выработать ситуацию успеха, реализовать у обучающегося ощущение положительной законченности этапа (учебного) труда через использование и оценку «потребительской стоимости» своего участия в создании конечного продукта. Становится реально достижимым практическое воплощение искомых результатов идеальной по своей природе воспитательной функции.

Выводы. Разностороннее изучение категории «дидактические материалы» позволяет раскрыть глубинные истоки насыщения баз знаний, умений, навыков обучающегося. Создаются предпосылки обучения выпускников педагогического вуза умениям и навыкам систематизировать и организовывать в единую комплексную строго подчинённую систему поток первоначально достаточно разобщённых учебных сообщений в комплексе обеспечивающих познавательную новизну учебного процесса. Логика использования дидактических материалов наполняющих первоначально разрозненные учебные сообщения подчиняет процедуру наполнения тезауруса обучающегося в строгий процесс построения структурно организованные базы знаний, умений, навыков. Формируется основа построения чётко подчинённой системы обучения, позволяющей обосновать оптимальную последовательность, возможности и необходимость наложения понятийного аппарата параллельно изучаемых дисциплин. Создаются условия оптимизации процесса обучения на основе компетентностного подхода.

Литература.

1. Грохульская, Н.Л. Особенности психологии восприятия учебного материала по математике и информатике / Н.Л. Грохульская // Педагогическое образование в России. - 2015. - №7. - С. 50-57

2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. - 480 с.

3. Панов, В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.

4. Пацекина, М.С. Особенности использования дидактического материала на уроках / М.С. Пацекина Материалы III открытой ежегодной городской молодёжной научно-практической конференции «Научно-творческий потенциал молодёжи XXI века». – Воткинск, 2014. – 233 с.

5. Голосова, С.В. Основные парадигмы современной педагогической науки / С.В. Голосова, Л.П. Федоренко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 53. – С. 36-40. – [Электронный ресурс]. - URL: http://e-koncept.ru/2016/76035.htm.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
профессионального образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

УЧАСТИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССАХ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья затрагивает некоторые процессы формирования тезауруса обучающегося. Освещаются аспекты трансформации воспринимаемой учебной информации в средства труда. Отмечено, что дидактический материал способствует выделению ролевых особенностей функций участников учебного процесса. Также структурированы возможности и граничные условия интенсификации применения дидактического материала. Рассмотрен кортеж восприятия элемента дидактического материала.

Ключевые слова: учебный продукт, дидактический материал, логика, предмет учения, субъект учебной деятельности, ощущения.

Annotation. The article touches upon some of the processes of forming a student's thesaurus. Aspects of the transformation of perceived educational information into means of labor are highlighted. It is noted that the didactic material helps to highlight the role features of the functions of participants in the educational process. The possibilities and boundary conditions for the intensification of the use of didactic material are also structured. The tuple of perception of an element of didactic material is considered.

Key words: educational product, didactic material, logic, subject of teaching, subject of educational activity, sensations.

Введение. Дидактические средства в своём педагогическом предназначении должны быть одновременно и однозначны (в смысле цели обучения) и достаточно многовариантны (в смысле возможностей проектирования отдельных ходов, и в целом реализуемых маршрутов её достижения). Преподавателю предоставляется возможность построить путь обучения в виде маршрута следования по вершинам построенного графа учебного процесса (в упрощённом подходе чаще всего это - последовательность занятий в форме расписания), обеспечивающего своим строением гарантированное достижение конечной цели. Важно найти для каждого обучающегося оптимальный индивидуальный маршрут. Поиск сложен, но цель его крайне привлекательна - качественно достойно обученный ученик [2, 4].

Изложение основного материала статьи. Рассматривая в качестве примера участия-применения дидактического материала в процессе изучения образовательной области «Технология» можно отметить следующее: Присутствие чёткой определённости каждого элемента практико-ориентированного дидактического материала занятий, используемого для методического обеспечения процесса обучения и наполняющего тематически совершенную последовательность учебных элементов, позволяет уже на этапе разработки алгоритма технологического процесса создания учебного продукта (этап подготовки алгоритма практического обучения) определить и назначить, как отдельные учебные, первоначальные подзадачи:

- разработку структурированной отчётной документации, отражающей и методически реализующей педагогические аспекты учебного процесса;
- предварительную экономическую оценку - как объективную потребительскую (выраженную в критериях образовательного процесса) стоимость различных вариантов отдельных шагов алгоритма;
- разработку «мягких» границ эстетической площадки описывающих нестрогие ограничения, рекомендующих применение положений дизайна, и тут же - описание начал и понятий конкурентоспособности будущего товара (изделия);
- выделение, и в качестве первого шага – назначение критериальных показателей широты и объёма начального тезауруса обучающегося; - определение видов, способов и объёмов контроля элементов обучения.

Дидактический материал, предъявляемый в начале занятия полному составу учебной группы, обладает специфическим свойством: он стимулирует и обеспечивает коллективный поиск, с его «помощью» обеспечивается единая организация и закладывается базис учебной работы в малых коллективах, и, одновременно, резко повышается эффективность и расширяется область влияния и применения элементов и приёмов коллективных решений, например, метода «мозгового штурма», синектики и др. В этой ситуации ярко проявляется осознанная («доказательная») дискуссионная направленность диалогов иногда конфликтующих в споре за безоговорочное, абсолютное лидерство, но с интересом относящихся друг к другу двух сторон (субъектов) педагогического процесса. Преподаватель со своей стороны активно-наступательно отстаивает позицию обязательной понятности (доступности и раскрытости) целей и содержания обучения, в то время как обучающийся отстаивает неповторимость своего представления новизны и главенство своих личных интересов.

Обучающийся одновременно, привносит некоторую весьма специфическую, но крайне необходимую «плату» за получаемые и фактически оплаченные не его трудом конкретные знания. Оплата выполняется, в том числе и собственной независимостью: ведь любая оценка, с чьей бы стороны она не выполнялась, разрушает информационно-познавательное общение. Фактически обучающийся своеобразно представляет для себя и проявляет в явном виде обязательные в педагогической ситуации элементы согласия и подчинения в совокупности с ощущениями и реакцией на сам процесс оценивания внутренней значимости масштабов этого подчинения.

Основное в обучении для обучающегося - достижение финального результата в форме активного овладения тем ранее скрытым смыслом исходного материала, той суммой знаний и умений, которые принадлежали до начала обучения в значительной мере лишь преподавателю. Успешное окончание обучения отмечается проявлением феномена яркого превращения, трансформации предмета изучения в средство труда, субъекта учебной деятельности в профессионала облечённого должной компетенцией. Торжество приобретения ощутимых общественных и конкретно профессиональных ценностей (в том числе ценностей «превращённых» практикой теоретических знаний) и удовлетворённость эффектом производящего труда должны стоять рядом. Логикой взаимоподчинённости всех созидающих процессов обучения они обречены быть функционально взаимопроизводящими (в конечном итоге рекуррентными, взаимопроизводными). Принципиальное «назначение» преподавателя - педагогическими средствами выполнить их сравнительную оценку и доказать учащимся рядоположенность этих ценностей. Наиболее эффективный прямой и не затенённый путь, гарантирующий успешность этого дидактического приёма - преобразование обучающимся учебного дидактического материала, первоначально выступавшего как предмет учебного труда в конечный продукт учебного труда [3].

Современные организационные формы обучения, подчинённые требованиям интенсификации процессов развития личности, представляются следующими тремя группами:

- коллективное обучение, что достаточно глубоко и чётко выражается в постулатах классно-урочной системы; оно довольно прочно укоренилось в практике обучения реализуемой в общеобразовательных учебных заведениях;
- кооперативное обучение – наиболее полно соответствует обучению в малых коллективах с последующим возвратом к первооснове социального общения и показательного разделения родовой ответственности; возрождается и совершенствуется в формах бригадного и поэтапного экипажного обучения;
- личностно-ориентированное обучение - предполагает тесное сочетание коллективных и индивидуальных форм, при господствующем положении последних; при этом используются энергичные способы обучения с оттенком поискового характера выражения учебных задач: проблемное, контекстное, диалоговое, программированное, кейс-методы и др.

К наиболее полным характеристикам процессов употребления дидактических средств, отражающих условия и возможности интенсификации их употребления, а также некоторую оценку эффективности этих условий, относятся:

● элементы логики применения разновидностей рассматриваемого педагогического средства; среди них выделяются:

- логика педагогического предъявления, включающая в себя:

▶ опорные структуры – создаются как многоаргументные функции, в состав аргументов которых входят длительность и момент предъявления контакта, его эмоциональная насыщенность, заявляемые психофизиологические способности обучающихся и т.д.;

▶ элементы и состояние наибольшего внимания; точки экстремума, бифуркации последовательное возвращение к которым позволяет выстроить восходящую спираль развития процесса обучения от всех узловых точек решения поставленной задачи;

▶ многоуровневые учебные задачи, раскрывающиеся различные свойства и специфические характеристики применённого дидактического материала: структуры содержания различных блоков учебного материала, разнохарактерные ассоциации, сензитивные посылы и др. [3];

- логика содержания – предписывает условия следования к разрешению наивысших задач обучения; представляется некоторым упорядоченным массивом характеристик, условий, параметров, который распознающая система (в составе всех

участников учебного процесса) способна интерпретировать как адресно определённый и качественно совершенный (с позиции конкретного «анализатора») объект;

- логика восприятия образа – крайне вариативна в силу значительно концентрации его информационной конкретности и детерминированной выраженности (и ощутимо меньшей ограниченности параметрами предписанного стандартизированного содержания и целеполагания, чем само конкретное дидактическое средство); отличается, прежде всего, концентричностью, умеренной когерентностью и показательной поляризованностью извлекаемых из тезауруса фактов. Последний функционирует в реальном времени и операционально «обслуживает» оперативную область общей области влияния образовательной системы:

● информационный аспект используемых материалов инициализирует рефлексию и одновременно, не ограничивая развития творческого начала, содействует поиску различных и выбору лучших вариантов приложения и трактовки свойств, параметров, качеств рекомендованного к изучению дидактического материала; характеризует возможности ёмкой формы репрезентации скрытых свойств окружающей действительности;

● личностное мнение и подход к восприятию и раскрытию внутреннего содержания образа дидактического материала – определяет специфическую форму отражения рубежной объективно-субъективной реальности и уровень реализации проективных потенциалов обучающейся личности в создании индивидуальных маршрутов развития и дополнительного изучения выделяемых обучающимся качеств и свойств конкретного образца дидактического материала;

● когнитивный аспект - результат познавательной самовоспроизводящей мыслительной деятельности в направлении исследования соответствия в процессуально-перцептивной форме дополнительной информации о предмете (фактах, явлении, движении и т.п.);

● синкретический аспект - когнитивная модель, формируемая обучающимся на базе расширенного с целью исследования образа дидактического средства – есть совокупность качеств целостности и синкретичности в объективно согласованном познавательном действии в единстве-совпадении с индивидуальной поисковой учебной деятельностью.

Организационно дидактический материал – выступает как один из множества прообразов дидактических средств. В таком случае, прототипами, истоками самого дидактического материала вполне могут служить самые разнообразные сочетания и совокупности различных по своей природе элементов: методики, наглядные средства (вне системы их применения), элементарный раздаточный материал и т.д. Прообразы – отражение отличительных компонент эвристического характера поиска смысла рождающихся в образовательном процессе пилотных идей. Идея же образа – целенаправленная адаптация технологий смыслопользования синтезированными итогами инициативной деятельности когнитивных функций, непрерывно подпитываемых со стороны обучающегося энергией познания. В итоге это позволяет добиться успешного решения проблемы признания и утверждения познаваемой истины [5].

С педагогических позиций на первоначальных этапах практического курса профессионального обучения наибольше внимание уделяется коммуникативной стороне процесса, преимущественно оперирующей базовыми элементами восприятия зрительного образа. В этой ситуации кортеж анализа домена дидактического материала выстраивается в конфигурации: Точка → Линия → Форма → Направление → Тон → Цвет → Структура → Размер → Масштаб → Движение. Последовательность приведённых элементов образует определённый ряд и, присутствуя в различной мере в каждом дидактическом (зрительном) образе, кардинально воздействуют на характер восприятия и глубину освоения учащимися зрительной информации. Приведённая последовательность (кортеж) признаков и показателей, элементарных понятий достаточно различной качественной принадлежности может быть представлена-рекомендована в качестве исходного варианта пошагового комплексного исследования отдельного объекта дидактического материала. С другой стороны – изучение элементов именно в предложенной последовательности обеспечивает преподавателя выверенной на практике и надёжно защищённой от внешних воздействий схемой организации распределения внимания и акцентуации фокуса восприятия новизны учебного объекта на отдельные элементы, шаги, позиции и др.

Построение последовательностей шагов (маршрута) ознакомления с конкретным учебным объектом, анализ возможных решений подборки проблемных задач, использование разноплановых частных методик и т.д. может быть сформировано как концентрично (более строго – по спирали), так и с применением линейного алгоритма. В первом случае преподаватель сам осуществляет построение перекрещивающихся, проникающих друг в друга и накладывающихся «колец» и «спиралей» кортежей очерёдностей учебных элементов, во втором – строго поэтапно, пошагово воплощает принятую им однопоточную схему.

В конкретной учебной ситуации организация изучения различных видов графической информации должна содержать этап ознакомления обучающихся с начальными сведениями о правилах чтения (расшифровки значений) всех элементов графиков, чертежей, схем, эскизов, определив, таким образом, конкретный графоаналитический алгоритм коммуникации. В общем же случае следует внимательно отслеживать нарастающую сложность, дополнительность и дополняемость дидактических элементов определяющих каждый последующий шаг специфического по форме движения к познанию. Воспринимая отдельные сообщения, как совокупность более простых, ранее изученных элементов, обучающийся создаёт некоторую всё более совершенную структурную схему приобретения ощутимо более сложных, количественно и качественно более «насыщенных» знаний, оформленных в строгие (но не застывшие) сегменты, блоки, образы. В конечном итоге, образ (прототип) проектируемого изделия, разрабатываемой блок-схемы, алгоритма решения проблемы компонуется из отдельных элементов конечного множества исходных понятий, эвристик, деталей [1].

Но! Продвигаясь по направлению к познанию, обучающийся чаще всего продвигается всё-таки согласно сценарию продиктованному (!) учителем. Три грани этого замечания требуют внимания:

1 - сценарий учебных занятий создаётся учителем, следовательно, даже при убедительно продекларированном равенстве участников образовательного процесса в современной гуманистической школе утверждает решения, а значит и несёт полную ответственность за последствия осуществляемых шагов в процессе обучения, преподаватель; подавляющая авторитарность, принимаемая за объективную меру авторитета педагога в нынешней школе, пока остаётся неумолимо бесспорным фактом;

2 - изначально содержание учебных сообщений формируется в полном соответствии с образовательным стандартом, но фактически, в процессе изложения материала, содержание (наполнение) каждого образовательного сегмента определяется способностями и дисциплиной исполнения учебной программы преподавателем с одной стороны и демонстрируемыми возможностями (психическими, физиологическими, интеллектуальными и т.п.) обучающегося - с другой;

3 - обучающийся подаёт себя как сторона приобретающая, преумножающая свой интеллектуальный потенциал, и конечная его задача ощутить себя полноправным собственником приобретённого «учебного» капитала, почувствовать себя «управляющим» своей интеллектуальной собственностью. Он должен научиться в будущем демонстрировать «своё», индивидуальное, создавая сначала похожие, а затем и подобные изделия, разработки алгоритмов и методик, а в дальнейшем – проявлять способности и готовности творить, привнося в содержание творений своё индивидуальное видение развития творческих результатов труда.

Как частность необходимо отметить, что обучающийся, используя дидактические средства, в процессе обучения приобретает и развивает базовые творческие, а также визуальные коммуникативные умения. Один из идеологов этого учения Ю.В. Дебс приводит такую их иерархию:

- формирование иерархично организованных элементарных актов зрительного восприятия,
- восприятие, фиксация и оценка актов движения,
- пространственное размещение предметов в различных координатных системах, - формирование и совершенствование навыков восприятия и визуального отражения процесса,
- развитие комплексных умений реализовывать визуальное представление идеи, образа.

Весьма показательно пошаговое сравнение этапов и составных звеньев представленной иерархии с ранее показанным кортежем восприятия элементов дидактических средств. Американские психологи (Гибсон, Джеймс Джером) понимают зрительное восприятие как приближающийся к идеальному по содержанию чувственный опыт, приобретший «ощутимый» смысл. Но смысл раскрывается в результате и под влиянием взаимодействия материального объекта и идеального сознания, что порождает убеждения, фиксируемые в навыках через преобразуемые обучающимся учебные знания и умения! Чувства - вот тот крепчайший цемент, который определяет, «оценивает» и закрепляет безостановочно изменяющийся маршрут обучения, выстраиваемый педагогической системой в бесконечном образовательном пространстве.

Устанавливается строго коррелированная связь между восприятием учебной информации, проинициализированным преподавателем и навыками, продемонстрированными обученным учеником; «проработанные» этапы обучения консолидируются в жёстко описанную контрольными показателями систему конкретного знания. Ощущения восприятия новизны познаваемого мира, трансформированные в чувства, обращают в базальное само понятие «продукт учебного труда». Ранее он был всего лишь составлен (но не сцеплен внутренними связями) из мельчайших диалектически продвигающихся шагов совершенствования личности. Он был «набран» из непрерывно усложняющихся в своём качественном содержании образов, комплексов ощущений. Ощущения в процессе обучения собранные, сотканные в интеллектуальное единство в конкретной области познания интернируются обучающимися в интеллектуальную собственность, они отражают объективную новизну познаваемого мира [6]. Это один из значимых этапов на пути воспитания самости развивающегося индивида.

Выводы. Рекомендованный к практическому применению структурный анализ содержания и характеристических особенностей дидактического материала включается как методический раздел в пособие по разработке комплексных выпускных квалификационных работ выпускников педагогического вуза (ПетрГУ). Он используется при разработке курсов специальных дисциплин выполняемых в форме проектирования частных разделов выпускной квалификационной работы, где требуется представить полно описанную восходящую спираль (маршрут) обучения, объединяющую элементы практического и теоретического блоков разнохарактерных учебных дисциплин при проектировании конкретного варианта учебных предприятий.

Литература:

1. Беляев, Р.В. Исследование особенностей восприятия графической информации при помощи фрактального анализа / Р.В. Беляев, В.В. Колесов, Г.Я. Меньшикова, А.М. Попов, В.И. Рябенков / Сборник: Фундаментальные и прикладные исследования, разработка и применение высоких технологий в промышленности, НИИ механики МГУ, СПб. - 2011. - С. 201-208

2. Грановская, Р.М. Элементы практической психологии. 2-е изд. / Р.М. Грановская. - Ленинград: Издательство Ленинградского университета. – 1988. - 560 с.

3. Грохульская, Н.Л. Особенности психологии восприятия учебного материала по математике и информатике / Н.Л. Грохульская // Педагогическое образование в России. - 2015. - №7. - С. 50-57

4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. - 480 с.

5. Пацекина, М.С. Особенности использования дидактического материала на уроках / М.С. Пацекина Материалы III открытой ежегодной городской молодёжной научно-практической конференции «Научно-творческий потенциал молодёжи XXI века». – Воткинск, 2014. – 233 с.

6. Пшеничнов, М.В. План-конспект лекции «Психология познавательных процессов» Часть 1. «Ощущение, восприятие, внимание», [Электронный ресурс]. - URL: https://refdb.ru/look/2876993.html.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
профессионального образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

ОРГАНИЗАЦИЯ КРИТЕРИАЛЬНОГО ПОЛЯ ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье описываются исходные положения и граничные условия построения варианта системы оценивания итогов выполнения некоторых учебных задач. Описываются основные шаги алгоритма формирования обучающимися дискретных элементов воспринимаемых и усваиваемых знаний. Рассматриваются виды оперативного контроля и основные виды подкрепления решений представленных обучающимися. В общем подходе представленное изложение может быть распространено на разработку основ оценивания выпускников учебного заведения.

Ключевые слова: стимул, образ, образ действия, компонента, модуль, оперантное обучение, аверс, интенсивность потока, тезаурус, альтернативизм, конструкт, релевантность.

Annotation. The article describes the initial positions and boundary conditions for constructing a variant of the evaluation system for the results of some educational tasks. The main steps of the algorithm for the formation of discrete elements of perceived and assimilated knowledge by students are described. The types of operational control and the main types of reinforcement of solutions presented by students are considered. In the general approach, the presented presentation can be extended to the development of the basics of evaluating graduates of an educational institution.

Key words: stimulus, image, mode of action, component, module, operant learning, obverse, intensity of flow, thesaurus, alternativism, construct, relevance.

Введение. Непрерывно расширяющееся факторное поле управления процессом обучения в образовательном учреждении, предполагает исследование степени влияния основополагающих структур, функций, процедур, характеристик участников, элементов педагогических систем, экономического обеспечения и др. составляющих на достижение в конечно

итоге позитивного результата деятельности системы образования. Соединяя прошлые знания и прогнозы будущего, процесс обучения реализует основные функции подготовки обучающегося к постепенному погружению в личностно-развивающую профессиональную среду [6].

Изложение основного материала статьи. В настоящем времени всякого рода изменения педагогических технологий, наполняющих информационную образовательную среду функционально связаны с дидактическими возможностями информационных коммуникационных технологий. В соответствии с требованиями общества фактически образована и выполняет специфические функции многопараметрическая система обеспечения образовательного процесса [2].

Использование технологий и элементов искусственного интеллекта в постановке и решении задач управления процессом обучения позволяют приблизить решение задачи оптимизации учебного процесса, где полностью исчерпаны резервы экстенсивных методов обучения [9]. В исследованиях процессов управления познавательной деятельностью наиболее часто рассматривается малопараметрическая модель формы «память-эмоции-мышление» [3].

В технологическом плане информационное воздействие на процесс обучения путём изменения параметров образовательной системы (со стороны социума это выражается существенными изменениями формального наполнения образовательных стандартов) приводит к значительным трансформациям системы. Существенно изменяется содержание, методы оценивания и критерии конечной обученности [4].

Наблюдаемые проблемы управления учебным процессом в немалой степени связаны с необходимостью исследования психологических особенностей формирования личности студента. Необходим анализ степени согласованности обучающей деятельности наставников и развивающихся в ответной реакции конкретных действий обучающихся, трансформирующих в совместном учебном труде поток учебных сообщений в законченные алгоритмы разрешения выдвигаемых в процессе обучения задач [1].

Обучению предшествует обращение к обучающимся инициирующее начальную мотивацию. Посыл выражается в рекомендации, визуальном ознакомлении, комментарии и т.д. Объём первоначальной информации должен превысить порог неприятия новизны, отторжения сообщения как незначащего. Человеку присуща врождённая способность к обучению через разговорное общение. Возникающие достаточно сложные ролевые позиции требуют развитого внимания, относительно широкого тезауруса, способностей концентрации поискового мышления. Профессиональное образование в большей мере эмпирически использует эти положения, развивая «профессиональную» устную речь. Обучаясь, человек успешно создаёт индивидуальный речевой образ процесса практической деятельности. Им конструируется структурно организованная выраженная словесными кодами сжатая копия алгоритма предстоящих практических действий.

Необходимо признать, что речевое общение, инициализируя внимание аудитории первоначально несёт нагрузку создания дисциплины восприятия учебных сообщений общего плана, энергично переходя к адресному донесению личностно значимой для обучающегося информации. Процедуры постановки учебных задач используют слово как средство выражения сути содержания проблемы, описания личностных смыслов приложения обучающимся усилий познания значимости предполагаемых результатов решений частных задач и создания комплексной картины разрешения означенной преподавателем проблемы.

Именно выполнение этих положений предварительного словесного ознакомления с образом задачи является непреложным условием успешного старта практико-ориентированного обучения. Начальным инициализирующим импульсом в этой ситуации выступает первичный упрощённый посыл-стимул, генерируемый преподавателем, приступившим к изучению нового курса в форме общегруппового занятия.

В развитии стимул, предъявленный преподавателем, обогащается разноплановыми отступлениями, допущениями и частными целями. Применяемые методики конкретного варианта организации этапов обучения и пошаговый алгоритм их исполнения обучающимися предполагают достаточно широкую их вариативность при сохранении генеральной цели разрешения учебной задачи (задания). Достигаемая резонансная общность интересов преподавателя и обучающихся позволяет в большинстве случаев формировать устойчивую мотивацию преодоления трудностей обучения. Однако на начальном этапе учебный процесс реализует всего лишь респондентное обучение. Поведенческие акты обучающихся жёстко привязаны к модератору-преподавателю. На этом этапе обучающийся демонстрирует уровень приобретённых собственно репликативных знаний. Демонстрируется жёсткая иерархия выполнения шагов изученного алгоритма. Самостоятельность создания отклонений как демонстрация результатов индивидуального поиска приходит, как правило, после достижения цели путём исполнения алгоритма, предложенного преподавателем [7].

Активная позиция преподавателя, предъявляющего обоснованно высокие требования, порождает некоторую систематизированную последовательность ответных реакций (действий) обучающегося. Окончание каждой операции предопределяет условия и параметры начала следующего шага-операции. Фактически выстраивается комплекс условий выполнения сетевого графика прохождения маршрута обучения. Поддержания необходимого темпа выполнения учебных заданий поддерживается системой соответствующих стимулов на рубеже перехода к следующей задаче.

Конструирование процесса обучения как некоторой систематизированной последовательности мини-модулей позволяет на каждом этапе контрастно выделить отдельные подцели, предполагаемые результаты и обозначить критерии оценивания промежуточных результатов. При такой компактной организации явно выраженная цель обучения и применяемые условные стимулы значительно обогащают возможности практико-ориентированного обучения.

Широко применяемая в настоящее время концепция социальной инженерии направлена на выработку методов обучения, формирующих у обучающийся достаточно устойчивый «поведенческий» репертуар. Несмотря на явно выраженную её слабую гуманистическую направленность и рассмотрение обучающегося только как объекта воздействия образовательной системы (чаще – как объекта конкретной педагогической технологии), и значительное принижение инициативы индивида в части проявления самостоятельных действий и изыскательской активности, эта парадигма позволяет достичь хороших результатов при ускоренной подготовке специалистов узкой ориентации.

Принято подразделять само поведение на два подвида: тип «С» – стимул: действие вызывающее некоторый ответ-реакцию и тип «Р» – действие как следствие стимула: непосредственная операция, выполняемая под воздействием стимула. Влияние воздействия каждого стимула имеют бинарный характер: оно может быть как положительным, так и негативным (так называемыми аверсивным). Индивиду, приступающему к обучению присущи крайне разнообразные характеристики. Степень его подготовленности к активной фазе обучения, где потребуются полная мобилизация самостоятельности и устойчивые мотивировки находятся в пределах от активно-поискового до пассивно-недоверчиво-напряжённого. В первом случае от преподавателя потребуются значительные усилия по ограничению, сдерживанию инициативы обучающегося, но в противной ситуации могут потребоваться порой неординарные средства активизации познавательной деятельности ученика. И если в первом случае преподаватель энергично ограничивает инициативу обучающегося, то во втором он вынужден применять мощные порой неординарные стимулы активизации учебной деятельности обучающегося.

Однако следует учесть, что организация резко контрастного обучения уже на первых этапах учебного процесса может вызвать напряжённость в учебной группе и даже неприятие, как преподавателя, так и самой постановки (предложенного

сценария) проведения занятий. «Начальный успех» достигается только при выверенной позиции преподавателя и его глубоком знании методов обучения (в частности особенностей применения ведущих положений рационалистической парадигмы образования).

Профессиональное обучение активно оперирует четырьмя видами оперативного контроля:

- постоянное соотношение (ПС) – вознаграждение за счётный результат выполненных заданий, например за каждые четыре успешные попытки преодоления препятствия; стимулируется быстрое, но слабо закрепляемое обучение;
- постоянный интервал (ПИ) – оценивается итог выполнения учебного задания через относительно равные промежутки времени, либо равное число изготовленных деталей, решенных примеров и т.п.; в учебном процессе применяется в форме текущего контроля; этим приёмом достигается стабильный средний уровень обученности большинства обучаемых;
- вариативное соотношение (ВС) – оценивается только накапливаемая совокупность работ (иногда переменного объёма), оценивание комплекса примеров; осуществляется как некоторая репрезентативная выборка; позволяет выделить наиболее успевающих учеников; порождает атмосферу соревновательности, мотивирует лидерство, развивает стремление к индивидуальному успеху;
- вариативный интервал (ВИ) – это выборочный контроль некоторой части заданий в случайно выбранный момент времени, проводимый для отдельной фокус-группы; приём жёсток в реализации, требует высокой профессиональной подготовки преподавателя, но при соблюдении педагогических норм наиболее эффективен; грамотная его постановка в потенциале может достигать наибольшего воспитательного эффекта.

Различные подкрепления, применяемые в процессе обучения могут быть направлены на биологические запросы (отдых, боль, тепло) – это первичные запросы, они практически исключены в современном учебном процессе, и вторичные, цель которых, проявляя значительное разнообразие, отразить связь, коррелировать с первичными. И те и другие привлекают положительные либо негативные факты из личного опыта обучающегося, отражая достаточную подчинённость результатам восприятия учебной информации (удивление, удовлетворение, опасение, восторг, ожидание вознаграждения). В совокупности все разновидности подкреплений определяют некоторый поток факторов «К», интенсивность и параметры которого определяются преподавателем. Параллельно организуется массив проверок, задающий соответствующий комплекс критериев, которые определяют критические величины перехода от одной оценки к другой. Таким образом, применяемые подкрепления, по сути «сопровождая» сам процесс обучения, стимулируют повышение качества знаний, умений, навыков, приобретаемых и отчуждаемых индивидом.

Проводимый на всём пути обучения индивида текущий контроль сопровождает и практически обеспечивает уникальность неповторимого маршрута обучения. Для каждого обучающегося крайне важен этап перехода от накопления трансцендентальных знаний (практически пассивного обучения) к активному участию в процессах познания в стенах учебного заведения. Преодолевается рубеж первичного, революционного расширения традиционных «общих» знаний. Сформированный первоначальный личностной порог рефлексивности легко преодолевается революционной новизной массы информации [7]. Поступающие учебные сообщения воспринимаются-декодируются на уровне возможностей приобретённого обучающимся тезауруса и воспитанных способностей логического мышления. Первоначальное заполнение базы знаний часто происходит без должного критического контроля в силу элементарной необученности респондента ассоциативно аналитическому мышлению и крайне малому «опорному» объёму баз умений и навыков.

Рубежные достижения обучающихся (этапы имеющие чёткие критерии оценивания результатов) требует соответствующих подкреплений. Оперантное обучения применяет следующие виды подкреплений:

- негативное наказание (НН) – отрицательная оценка за списанный пример, предъявление бракованной детали;
- негативное подкрепление (НП) – компенсация усилий, затраченных на разработку оригинального решения проблемы;
- позитивное наказание (ПН) – ремонт поломанного прибора, предоставление возможности повторной попытки преодоления препятствия;
- позитивное подкрепление (ПП) – поддержание успешного достижения цели за время менее нормативного и т.п.

Практическое воплощение инструментария управления действиями участников процесса обучения, овладевающими знаниями, представлено теорией конструктивного альтернативизма (Дж.А. Келли) [5]. Исполнительным элементом этой теории являются личностные конструкты. Эти системные блоки содержат в логико-подчинённой форме своеобразные инструкции, с которыми их создатель заранее согласен и в определённой мере им подчиняет своё поведение. Ориентируя мыслительную деятельность обучающего на раскрытие содержания, смысла и значения очередного учебного сообщения, конструкты позволяют ему предвидеть (в мере безущербного для личности предположения) возможные результаты обработки поступающей информации. Конструкция таких элементов сдержит, как минимум, три элемента. Два исходных несут «наступательную», повествовательно-утвердительную информацию, следующий за ними третий – некоторое обобщение, выражающее новизну и возможность принять её как качественное развитие созданных первыми элементами условий в качестве базиса построения обновлённой истины.

Формально конструкции рассмотренных элементов создаются в относительно свободных границах. В тоже время они подчинены чётким условиям и ограничениям:

1. Рамочные ограничения – область применения конструкта определяется каждым обучающимся самостоятельно и соответствует его интеллекту, психическому состоянию, вовлечённости в процесс познания, объёмом логически обрамлённого учебного материала и т.д.; немалое значение приобретает внутренне обоснованная и внешне проявляемая позиция преподавателя;
2. Область приложения – ограниченный раздел изучаемого материала, в котором достигается практически полное совпадение созданной «конструкции» и ниши её приложения; наблюдается в условиях начальных фаз обучения при ситуационном отсутствии критической оценки поступающей информации в силу несформированности необходимого объёма баз знаний; например первоначальное ознакомление с алгоритмами решений алгебраических уравнений;
3. Выделенные зоны прямого и косвенного влияния – мера пересечения и взаимовлияния с тематически объединёнными конструкторами, применение которых способствует достижению положительного результата;
4. Присутствие «согласительных» и конкурентных качественных противоположностей конструкта.

Достоверность и обоснованность конструкта определяется и в дальнейшем корректируется в конкретных дидактических условиях, обстоятельствах, конкурентных сравнениях. Наиболее часто в педагогической практике применяются виды конструктов:

- упредительные – выступающие проверочным индикатором на совпадение и последующее удаление из предлагаемого (применяемого в настоящем анализе) перечня конструктов всех идентичных вариантов из других классификаций; эти элементы подчинены требованиям пертинентности; например специалист в отдельной области априори наделяется такими же способностями в иных сферах;
- констелляторные – характеризуют сравнения-действия в форме некоторой функции, аргументы которой позволяют расширить влияние заложенных соотношений путём логических фиксаций некоторых из них, при этом в такой ситуации

остальные аргументы отмечаются как пороговые элементы простого сравнения; например, «если газ легче воздуха, то наполненный им шар в атмосфере Земли взлетит»; в подобной педагогической ситуации, по сути, наблюдается процедура определения частной производной от сложной функции;

- предполагающие – многофункциональные, не выполняемые по шаблону; формируют и активно поддерживают в отличие от упредительного мышления, характеризующегося шаблонностью, ригидностью, мышление предполагающее, отличающееся гибкостью, пластичностью, способностью учитывать ситуационные обстоятельства предпринимаемых действий;

- конкурирующие – проявляют качества функций-процедур, выполняют некоторые сравнения и с последующем вынесением оценок; широко перекрывают области трактовок друг друга; отражают совокупность влияния внешних и внутренних факторов протекания процесса обучения.

Внедрение в технологии обучения аппарата конструктов требует от преподавателя разработки дополнительных средств тренировки обучающихся использованию строго структурированных схемных решений, что в значительной степени ослабляет инициативу учебной аудитории.

Следующее направление, широко применяемое в практико-ориентированном научении положения социально-когнитивной теории – научение через наблюдение. Оно разработано Альбертом Бандурой и Джулианом Ройтером. Согласно этой теории поведение в значительной степени регулируется предвиденными последствиями.

В аудитории это будет определяться через эффект концентрированного внимания на демонстрируемом дидактическом материале с одновременным очевидным и строго логичном объяснением шагов каждой операции на уровне восприятия-понимания.

Одновременно выполняются разработки возможных путей развития свойств дидактического материала, оценка существующей дидактической ситуации, а также оценки возможных действий производимых обучающимся и их последствий.

Профессиональная педагогика широко применяет ведущие положения теории научения с активным элементом – наблюдением за исполнением рабочих операций мастером-наставником. Законченная формулировка этих положений принадлежит Альберту Бандуре и Джулиану Ройтеру. В таком подходе обучающиеся развивают умения проявлять чёткость и быстроту реакций на действие, а также самооценивать реалистичность возможных последствий выполняемых операций. В процессе наблюдения обучающимися выдвигаются предположения (гипотезы), варианты возможного развития действия, оцениваются положительные и отрицательные последствия и предлагаются пути преодоления возникших нестыковок, препятствий, нелогизмов. Время реакций может быть ограничено преподавателем, однако после окончания показа каждый из участников получает возможность на доказательство правоты своей позиции.

Применение напряжённых, интенсивных путей обучения ставит преподавателя перед необходимостью непрерывно отслеживать динамику отклонений реальных шагов обучения от запланированных маршрутов управления процессом и аудиторией. Переплетение и взаимовлияние явственно присутствующих и определяющих некоторую ауру аудитории интересов обучающихся и преподавателей определяется мощностью внутренних и внешних детерминант, привнесённых как обучающимися (умонастроение, предположения, доверие, сомнения), так и самим преподавателем (управление контроль-воспитательной функцией, распределение внимания, стиль поведения). Педагогическая система, адептом которой выступает преподаватель, следуя принятой в настоящее время парадигме образования, энергично модифицирует роли участников образовательного процесса.

Для успешной инициализации механизмов самодетерминации индивида в процессе обучения, креативная образовательная среда, трактуемая как открытая система и наделяемая синергетическим характером деятельности, должна быть размещена над полем амбивалентных оценок. Применяемая система должна иметь мощную развитую алгебру сравнений, логических построений и гипертекстовых ссылок, что, при достаточно высокой квалификации преподавателя, гарантированно обеспечивает высокое качество обучения. Обучение в этой среде открывает перед обучающимся откровения отсутствия ценностей в приобретении только лишь репликативных знаний, отсутствие смысла в простом незатратном присвоении содержания учебных сообщений. Тяжесть и бессмысленность эмпирического существования преодолевается только через понесённые издержки и ощутимые усилия исследования, овладения сутью проблемы и последующего созидания.

В образовательном пространстве учебная деятельность обучающегося представляется в форме результата жёсткой координации и постоянного взаимовлияния его действий и результатов – явственной реакций на них, личностной глубокой детерминированной самооценки и ощутимого (на уровне давления) влияния внешнего окружения, которое, в этой дидактической ситуации, почти исключительно выражается откликами-коррекциями постоянно действующей и энергично вмешивающейся в учебный процесс контрольно-оценивающей миссией преподавателя [8]. Базис и структура принимаемой в этом случае системы обучения использует в качестве рабочего материала апробированные личностным опытом обучающегося репрезентации ранее изученных опорных понятий, рабочих навыков, развитых профессиональных умений. Это в конечном итоге обеспечивает генерирование оригинальных в своей познавательной сути образов учебных сообщений. Объединённые в параметрах смыслов и значений они заполняют разделы тезауруса обучающегося и подготавливаются к последующему применению в образовательном процессе.

Выводы. Практика доказывает ощутимую корреляционную связь между уровнем развития вербальной функции, слухоречевой памяти, уровнем структурных компонентов зрительного восприятия, присутствием и совершенством ряда невербальных психических функций индивида и успешностью обучения. В основе формирования психофизиологических механизмов, определяющих совершенство и темп овладения навыком применения деятельностных алгоритмов, лежат процессы развития комплекса познавательных функций, среди которых наиболее значимыми являются вербальные способности, организация деятельности, тренированное зрительное восприятие. С учётом указанных обстоятельств и при диктате выделенных условий на первом этапе обучения формируются комплексные прообразы желаемых будущих результатов.

Литература:

1. Абралова, З.Д. Педагогическое управление в процессе обучения / З.Д. Абралова // Вестник науки и образования. - 2019. - № 8-2(62). - С. 54-56

2. Абуллаев, Д.А. Совершенствование и модификация педагогических технологий в информационной образовательной среде вуза / Д.А. Абуллаев, О.П. Панкратова // KANT. - 2017. - №4(25). - С. 9-14

3. Атмачев, С.И. Познавательная деятельность в процессе обучения: функциональные элементы управления / С.И. Атмачев, Н.П. Клушина, Ю.А. Лобейко // Гуманитарные и социальные науки. - 2019. - №5. - С. 209-219

4. Матвеева, Т.В. Обучение как процесс управления уровнем знаний и умений / Т.В. Матвеева, Я.Л. Либерман // Известия Уральского государственного экономического университета. – Екатеринбург: Урал. гос. экон. ун-т, 2006. - №5(17). – С. 192-199

5. Левицкая, И.А. Теория личностных конструктов Дж. Келли: на пути к когнитивной философии образования / И.А. Левицкая // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. - 2013. - №2. - С. 114-119

6. Колдаев, В.Д. Имитационное моделирование систем управления процессом обучения [Текст] / В.Д. Колдаев // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: гуманитарные и социальные науки. – №4. – 2012. – С. 147-154

7. Лобашев, В.Д. Когнитивная модель усвоения учебной информации / В.Д. Лобашев // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 5. – С. 74-76

8. Мачнева, В.В. К вопросу об интенсификации обучения иностранному языку в условиях университета / В.В. Мачнева // Вестник ОГУ. - 2000. - №2. - С. 45-51

9. Нарожный, А.В. Агентно-ориентированный подход к построению систем управления процессом обучения / А.В. Нарожный // Восточно-Европейский журнал передовых технологий. - 2013. - Т. 5. - № 5/3 (65). - С. 20-23

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
профессионального образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

ПОСТРОЕНИЕ МАТРИЦЫ КРИТЕРИЕВ ОБУЧЕННОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Статья посвящена разработке критериального аппарата оценивания уровня обученности выпускников образовательного учреждения. Описываются некоторые условия и механизмы построения ведущей матрицы оценивания уровня обученности, достигаемого обучающимися при различных воздействиях внешней среды и психических состояниях ученика. Отмечаются эффекты влияния на процессы усвоения учебной информации методов стимулирования учебной деятельности в форме поощрений и наказаний.

Ключевые слова: матричное построение, компонента, модуль, оперантное обучение, аверс, тезаурус, альтернативизм, конструкт, вербальное кодирование, итерация.

Annotation. The article is devoted to the development of a criterion apparatus for assessing the level of training of graduates of an educational institution. Some conditions and mechanisms for constructing a leading matrix for assessing the level of learning achieved by students under various influences of the external environment and mental states of the student are described. The effects of the influence on the processes of assimilation of educational information on the methods of stimulating educational activity in the form of rewards and punishments are noted.

Key words: matrix construction, component, module, operant learning, obverse, thesaurus, alternativeism, construct, verbal coding, iteration.

Введение. Структурирование процесса оценивания результатов обучения представляется одной из сложнейших проблем заключительного этапа подготовки специалиста. Отсутствие чётких критериев ранжирования в применяемых бальных системах оценивания достижений обучаемых ставит преподавателя перед необходимостью разработки собственной «сетки» оценок. Ориентация современных вариантов проблемного обучения на активизацию самостоятельных усилий обучающихся по поиску решений учебных задач требует построения критериальных систем, чётко определяющих количественные и качественные границы выставляемых обучающимся оценок.

Изложение основного содержания статьи. В рассматриваемой в профессиональном образовании педагогической инсталляции выделяют чётко структурированный кортеж последовательности управляющих (оказывающих влияние) элементов, задающих процедуры коррекции ведущих параметров предложенной модели и определяющих дальнейшее следование её по оптимальному отлику разработанной функции образовательного процесса. К ним отнесены:

- прочтение и декодировка модели, построение приемлемой логически связной последовательности реакций-действий; как итог к исполнению принимаются наиболее содержательных ассоциативные модели, которые фактически несут наибольший поток информации о процессе взаимодействия обучающегося и воспринимаемыми им учебными сообщениями, в этот период качественно перерабатывается ранее приобретённая база знаний; закладывается основа преобразования усвоенных знаний в первичные умения;

- принятие и сохранение выделенного варианта модели в качестве исходного эталона для дальнейшего развития и совершенствования алгоритмов восприятия учебной информации; возможно рассмотрение нескольких этапов усложнения и совершенствования модели:

◆ выделение объекта модели и представление кортежа его трансформации в форме трассировки шагов многофакторного анализа при последовательном исследовании его качеств; например, траектория перемещения точки в пространстве может быть разложена как последовательность шагов: точка как предмет исследования → геометрическое расположение точки в N-мерном пространстве → перемещение точки (метрика изменения координат) → первая производная от частной метрики (скорость) → оценка допускаемых отклонений (точность перемещений) → ускорение и его виды → модификация ускорений → контроль достигнутых перемещений;

◆ составление словесного «портрета» выполняемых и планируемых действий – сворачивание алгоритма действия до мемов внутренней речи; по сути формируется кодированная копия-модель предстоящей практической деятельности, выражающая в псевдо словесной форме операционное содержание основных этапов достижения намеченной цели; наиболее ярко такое педагогическое состояние прослеживается на стадии поступательного преобразования накопленной суммы знаний в умения и дальнейшего их развития в навыки;

◆ моторно-репродуктивные процессы, что предполагает вызов-перевод образов, извлекаемых из долговременной памяти, в действие от сигналов (в первую очередь – от внешних сигналов); однако научение, по мнению А.М. Бандуры, редко можно превратить в открытое «фотографическое» выполнение, если оно изначально принято негативно. Фактически это означает своеобразный многоходовый переход от созданной желаемо совершенной модели через тренинг к выполнению действия всё более приближённого к идеальной копии первоначального варианта. В общем случае создавшееся положение рассматривают как вид разупаковки, раскодировки и критического анализа воспринятой учебной информации;

◆ вызов из разделов долговременной памяти алгоритмов действий, принятых на основании накопленного и апробированного опыта; алгоритм перепроверяется, если реализуются в изменившихся внешних условиях деятельности всего лишь умения (но не навыки!); ещё большим сомнениям подвергается алгоритм, ранее приводивший к неудачам – решение задерживается во времени; также требует проверки алгоритм не прошедший, по мнению индивида, достаточной

апробации, либо принятый «на веру»; создаётся учебная дидактическая ситуация «доучивания» - критический анализ требует организации минимального тренинга с целью конструирования алгоритма, гарантирующего успех действий;

◆ побудительные ситуации, активизирующие переход от контроля и проверки алгоритма действия непосредственно к практическому исполнению принятого варианта решения задачи [3].

Положительное оценивание знаний, умений, навыков, утверждая в будущем специалисте качества самодостаточности и уверенности в безусловной ценности усвоенных профессиональных компетенций, информирует его о некотором допуске к практической деятельности и одновременно стимулирует его профессиональный рост. Определяется цель, смысл и утилитарное назначение дальнейшего совершенствования профессионала. Обучение, проходящее в составе учебной группы, сопровождается так называемым косвенным подкреплением, что проявляется в форме реакции на наблюдаемое положительное либо негативное оценивание подобных действий другого обучающегося [2].

Практическое обучение преимущественно использует линейные системы обучения. Организуется поступательный переход «от простого к сложному». Фактическое исполнение мини-модульного обучения, когда каждый шаг заканчивается контролем усвоения учебного материала, настоятельно требует от обучающегося выработки способностей к самоутверждению в отстаивании приобретённых умений и навыков. Формируются профессиональные умения. Самотождественность специалиста, основывается на приобретаемом внутреннем самодоверии, устойчиво высокой профессиональной способности демонстрировать и сохранять приемлемый уровень компетенции в различных обстоятельствах.

Практика отмечает четыре подхода к достижению необходимого уровня этих качеств, в значительной мере конструируемых самим обучающимся:

1. Личные достижения – успехи, достигнутые по алгоритму, предложенному на учебных занятиях и принятому как доверительный отправной исходный вариант последовательности действий приводящих к гарантированному (не обязательно наилучшему) успеху-результату;

2. Опыт присутствия – «фотографическое научение», перенос-копирование внешних проявлений умений и навыков другого обучающегося с последующим простым наиболее полным их воспроизведением;

3. Приобретённое убеждение как результат восприятия стороннего активного речевого воздействия – обучающая сторона (преподаватель) должна демонстрировать непререкаемый авторитет и несомненную компетентность;

4. Восприятие темпераментного воздействия – трансляция чувств, ощущений; необходимо признать, что этот приём не концентрирует познавательные моменты обучения, не содержит конкретных точек оценивания, слабо управляем, требует обязательной перепроверки.

Специфический признак практического обучения – саморегулирование свидетельствует о приобретении личностью способностей и готовности к повышению статуса самоутверждения. Этот признак выражается совокупностью логически связанных качеств:

- самонаблюдение – достаточно жёстко выраженная форма контроля собственных действий, сбор слабо коррелирующих фактов при строго поставленной цели самосовершенствования;

- самооценка – построение самим обучающимся системы критериев объективно конкурирующих с фактами поведения личности; выработка аппарата сравнения и утверждения уровня оценивания; жёсткое следование выработанным личностью собственных стандартов не противоречащих требованиям общества;

- самоответ – процедура соотнесения личностных оценок достигнутых результатов и качества выполнения решений с учётом внутренних психических реакций; периодически требует внешних подтверждений валидности как результатов, так и самой процедуры;

- самоподкрепление – проявляемая готовность корректировать маршрут обучения (наиболее часто – индивидуальный маршрут) повышая статус конкретного стимула; ставит перед обучающимся задачи овладения знаниями, умениями, навыками выше среднего уровня.

Сценарий поведения каждого ученика (мотивы, реакция, поступки, их логическая связь и последовательность и т.д.) в соответствии с теоретическими положениями социального научения (Дж.Б. Роттер) [4], устанавливаются мерой связи (корреляцией) четырёх аргументов достаточно сложной функции (как правило, они рассматриваются и оцениваются попарно):

1. Резервы и широта вариативности поведенческих актов личности;

2. Предсказуемость исполнения конфигурации и последовательности действий заданных учебным (изученным) алгоритмом;

3. Предположение разнообразия реакций на различные окончания решений задачи;

4. Сравнение результатов полученных в данном исполнении задания и результатов, по окончании прошлых испытаний.

На практике преподавателем в режиме реального времени оценивается степень конкурентности первой и второй пары параметров: 1 ↔ 2 и 3 ↔ 4.

Фактически в учебном процессе присутствуют ситуации разного рода, создающие неконкурентные группы:

1. неординарные предположения – критическое восприятие, осознание и последующий факторный анализ наиболее вероятных значительных отступлений от предполагаемых генеральных вариантов развития процесса обучения; функциональный анализ реакций и парирование отклонений в пространстве как негативного, так и положительного давления внешних источников;

2. - предполагаемые, адаптированные ожидания – обобщённая выровненная оценка возможности исполнения маршрута изучения без значительных отступлений от предписанных вариантов изложения при гарантированной степени восприятия материала близко к «среднему», стандартному; совпадение ожиданий и ранее разработанного алгоритма укрепляет позиции преподавателя, но ощутимо снижает вариативность, «свежесть» учебного сообщения;

3. - итериально-экстериальный локус контроля – комплексная, но структурно организованная детерминированная оценка, находящаяся в границах (пределах) объективных проявлений факторов внутреннего состояния обучающегося и педагогических воздействий окружающей среды (образовательного пространства); в этих обстоятельствах поток положительных подкреплений определяет мощность сохраняемых личностью на некотором временном промежутке её неснижаемые возможности, нарастающие способности и креативный потенциал. Прогноз реакций обучающегося наиболее реален и объективен в случае учёта его собственных оценок достижений (дополнительно поддержанных референтной группой) и принятие во внимание внешних оценок со стороны преподавателя. В практическом обучении особо важен фактор действенности грамотно организованных и адресно применённых воспитательных «рекомендательных» решений;

4. - значение и смысловая нагруженность подкрепления – оценивается обучающимся как некоторый элемент дополняющий его профессиональный тезаурус; мотивировка отчуждения приобретаемой информации в качестве личностной собственности подкрепляется объективной характеристикой преподавателя, подчёркивающего и гарантирующего своим участием в факте передачи объективной потребительской «новизны» её непреложную ценность;

5. - в практическом обучении – комплекс обстоятельств и условий благоприятствующих созданию либо разрушающих резонансный эффект проявления соответствующего (благоприятного) коммуникативного контекста, создаваемого коллективным со-творчеством членов всей учебной группы.

Воспитательная функция системы образования, представляемая в свёрнутом виде совокупностью элементов, находящихся практически в линейной зависимости от текущего момента наиболее эффективно проявляется на положительной ветви своей реализации. Однако существует реальная опасность безальтернативного применения только положительной (либо снисходительно патерналистской) реакции на результат действия обучаемого. В этой ситуации велика угроза неправильной трактовки решения преподавателя.

Таблица 1

Характеристики факторов воздействий на учебную аудиторию

Воздействия	Отзыв	Побуждающий мотив деятельности	Подавляющий мотив деятельности	Характеристика мотива деятельности
Одобрительное поддержание	желаемый	презентация	ослабление	подтверждающий
Сочувственное смягчение	критический	обозначение	прошение	аверсивный
Критическое поддержание	оптативный	замирание	изъятие	согласовательный
Отрицательное осуждение	разностный	удаление	полярное закрепление	разрушительный

Базис построения систем обучения может быть спроектирован и методически закреплён с учётом различной степени участия разработчиков, отстаивающих вариативные позиции в части управления процессом и наделения первичных исполнителей (преподавателя и обучающихся) различной степенью ответственности и полнотой ролевых инструкций [5].

Проектируемые в достаточно широком диапазоне допустимых требований к обучающимся индивидуальные маршруты обучения могут быть подчинены граничным (ограничительным) условиям широты и углублённости изучаемого материала – со стороны принятого образовательного стандарта и, одновременно, вынужденно ограничены возможностями обучения основной массы учеников. Ориентируясь на некоторый эргодический образовательный маршрут, предписанный стандартом, и оперируя широчайшей гаммой элементов и технологических возможностей методики практического обучения, базирующейся на приёмах поощрения и наказания, педагогика профессионального образования выдвигает требования к повышенной профессиональной подготовке преподавателя. Слабое владение и некачественное исполнение общепринятого алгоритма воспитательных действий со стороны преподавателя (наиболее часто это проявляется в процессах оценивания результатов обучения) может привести к закреплению элементов отрицательной, негативной обученности.

На практике в процессах проектирования приёмов контроля исполнения конкретных этапов, блоков, тем, отдельных занятий, применяется модифицированная матрица, составленная из равноценных подлежащих и сказуемых таблицы (в первом исполнении в исследовании присутствует двумерная матрица). Вариации воздействий на аудиторию применительно к различным этапам и условиям обучения (возможный пример построения матрицы контроля работы группы) [2] приведены в таблице 1.

Таблица 2

Примеры характеристик этапов подкрепления

	ПС	ПИ	ВС	ВИ	
НН (--)	1.1. Срез-контроль базисных основ изучаемого материала. Поддержание высокого темпа усвоения материала в учебном коллективе. Определение областей, требующих повторного изложения.	1.2. Проверка домашних заданий. Контроль стабильности продвижения по образовательному маршруту общей массы обучающихся.	1.3. Оценивание групповых работ. Проверка оригинальности исполнения заданий на самоподготовку. Консультации-собеседования исполнения курсовых работ, докладов.	1.4. Выборочный полный контроль индивидуальных рефератов. Выполнение конкурсных ролевых заданий эвристической направленности. Соревнование малых коллективов на выполнение общей задачи.	
ПН (+ -)	2.1. Контроль (домашних) и коррекция индивидуальных заданий	2.2. Построение равнозначного решения, поиск дополнительных заменных алгоритмов, общая коррекция маршрута обучения.	2.3. Коррекция промежуточных решений. Поддержание интереса к поиску новационных подходов наиболее соответствующих решению предлагаемых заданий	2.4. Выявление и поддержка лидеров, организующих поисковые решения. Поддержка итерационного режима формирования когнитивной цели малого коллектива	
НП (- +)	3.1. Стимуляция продолжения поиска оптимального решения задачи. Определение «негативной» ценности ошибок.	3.2. Выявление и коррекция отклонений в предполагаемом маршруте решения. Укрепление мотивации обучения, мотивация выдерживания учебного графика.	3.3. Заполнение и анализ педагогического параллелограмма. Комплексный анализ отклонений от тривиального маршрута обучения.	3.4. Формирование массива дополнительных задач, оцениваемых повышенным баллом. Построение индивидуальных вариантов изучения проблемы.	
ПП (++)	4.1. Поддержка расширенного и углублённого решения задания. Дополнительное поощрение каждого нетривиального решения.	4.2. Построение граничных условий комплексного решения задания. Расширение инициативы поиска и поощрение индивидуальных успехов решения данной задачи.	4.3. Рамочная локализация поля (области) коллективного решения с целью углубления ситуационных решений. Поощрение нетривиальных вариантов решений.	4.4. Автономное исполнение эвристических заданий. Поддержание когнитивной инициативы, парирование угасания интереса к преодолению решаемой проблемы.	

В образовательном процессе, условия которого критериально определяются и ограничиваются размахом характеристик всех сторон, широтой и адресностью рекомендаций исполнительных функций и алгоритмов возможных принимаемых решений отчётливо трактуются и раскрываются понятия:

- «ступень достижимой цели» - «удовлетворительно» для троечников – большая удача, но для отличников – шокирующее разочарование в ожидании высшего балла; ориентир в предполагаемой оценке самостоятельно планируется каждым обучающимся, разграничивает возможные поощрения, на те достижения которые ещё будут стимулировать его на приложение дальнейших усилий и теми, которые выглядят для него отрицательно как явное наказание;

- «независимость актов принятия решений», что трактуется как целенаправленное поведение, приводящее в итоге к следующим «позиционным» категориям:

* статус признания – осознание расширительного авторитета в ближайшем окружении;

* защита-подчинение – ярко выраженная необходимость в охране от ошибочных действий;

* господство – тяготение активно воздействовать на характер действий остальных членов группы, занятие позиции неформального лидера;

* независимость – приобретение статуса свободных границ защищённости интересов каждого субъекта;

* симпатия и зависимость – контакт с партнёрами по общению при пониженном пороге опасения нежелательной реакции; это является основным условием формирования референтных групп;

- комфортное пребывание в группе – пребывание в атмосфере психического спокойствия и доверительного охранения со стороны членов группы, ощущение собственного достоинства и личностной значимости на фоне успехов товарищей по группе.

Абрис личности во многом определяется ценностями, которых она придерживается и активно защищает. Выявляя их положительную тенденцию и поддерживая развитие индивида в этом направлении (проявляется резонансное влияние лидера-преподавателя на обучающегося), преподаватель получает возможность формирования малых творческих коллективов и конструирования индивидуальных личностно-ориентированных маршрутов обучения.

Выводы. Как показывает практика применения выработанных данных методических рекомендаций в ПетрГУ, наиболее эффективно моделирование процессов контроля учитывающих психические реакции и состояния обучающихся в период практического обучения. Это позволяет назначать достаточно чёткие рубежи-требования к выполненным действиям. Происходит вооружение преподавателя чёткой системой анализа применённых им средств контроля и раскрытие возможностей модификации этих средств при изменении содержания и оперативных задач самого процесса обучения. Уже непосредственно на этапе первоначального проектирования достигается значительная оптимизация алгоритмов опроса и объективизация оценивания обучающихся. Одно из частных направлений развития предложенных методических разработок состоит в создании моделей ролевых игр в форме предварительных сценариев.

Литература:
1. Дубровина, С.Ю. Разграничение полномочий органов государственного и муниципального управления образованием России / С.Ю. Дубровина [Электронный ресурс]. - URL: superinf.ru/view.helpstud.php?id=767.
2. Лобашев, В.Д. Оценивание знаний выпускников вузов.Ч. 1, 2, 3. Квалиметрия как система. Монография / В.Д. Лобашев, Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2014. - 353 с.
3. Нарожный, А.В. Агентно-ориентированный подход к построению систем управления процессом обучения / А.В. Нарожный // Восточно-Европейский журнал передовых технологий. - 2013. - Т. 5. - № 5/3 (65). - С. 20-23
4. Столяренко, Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко 3-е изд., перераб. и доп. - Ростов н/Д: 2000. - 672 с.
5. Шабалина, О.А. Модель процесса обучения и ее интерпретация в обучающей компьютерной игре / О.А. Шабалина // Вестник Саратовского государственного технического университета. - 2013. - Т. 2. - №1(70). - С. 158-167

Педагогика

УДК 13.00.02
магистр Лямина Виктория Сергеевна
Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург)

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НАВЫКАМ УСТНОЙ РЕЧИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Обучение английскому языку представляет собой сложный процесс освоения различных языковых навыков. Наиболее сложными, с точки зрения методики и эффективности, является обучение продуктивным навыкам (письменная и устная речь). Ограничения, вызванные распространением Covid-19, сделали основой образовательного процесса дистанционный формат в 2020 году, безусловно, затронув и сферу изучения иностранного языка. Цель данного исследования – разработать методы и подходы, основанные на принципах эффективного усвоения и последующего применения навыков устной речи при изучении английского языка в условиях дистанционного формата образования. Для достижения поставленной цели предполагается решение таких задач, как проведение теоретического анализа методической литературы; проведение качественного исследования среди преподавателей английского в онлайн-формате; выявление достоинств и недостатков, препятствующих успешной имплементации дистанционного формата образования. Были разработаны соответствующие рекомендации. Новизна данного исследования заключается в проведении сравнительного анализа теоретической базы и фактических данных, полученных в ходе проведенного исследования с последующей разработкой эффективных путей преодоления обозначенных трудностей.
Ключевые слова: онлайн-формат, английский как второй язык, инструменты web 2.0, продуктивные навыки, навыки устной речи, дистанционное обучение.
Annotation. ESL teaching is a complex process with productive skills (speaking and writing) being the most challenging from the point of view of methodology and efficacy. Limitations and constraints caused by the Covid-19 pandemic made the process even more complicated by bringing it to the distant mode. The research aims at elaborating methods and approaches based on effective acquiring of ESL principles with its successful implementation further on in the context of distant learning. Several goals were set up to achieve the aim of the research such as carrying out a theoretical analysis of published literature on the problem, as well as qualitative research among online teachers, discovering advantages and disadvantages of distant learning process which are likely to affect it negatively. Several recommendations to overcome these obstacles were formulated. The originality of the carried out research lies in comparative analysis of the theoretical base and factual information obtained by inquiries among working teachers with further discovery of means to neutralize any possible drawbacks.
Key words: online education, TESL/TEFL, web 2.0 instruments, productive skills, teaching speaking, distant learning.

Введение. Обучение иностранному языку представляет собой комплексный процесс одновременного освоения нескольких языковых навыков, каждый из которых имеет свои цели и задачи. В современной педагогике существует определенное количество подходов к обучению, большинство из которых объединяет наличие, в своей базе, четырех основных навыков – аудирование, разговор, чтение и письмо, которые, в свою очередь, распределяются в продуктивные (навыки устной и письменной речи) и рецептивные (аудирование и чтение) навыки. Несмотря на их теоретическое разделение, было бы неправильно разделять обучение этим навыкам на практике, но наоборот, сбалансированно совмещать их в процессе обучения.

На данный момент опубликовано значительное количество (как отечественных, так и зарубежных) материалов на тему достоинств и недостатков применения онлайн-формата в образовательных целях. Большая часть из них либо носит описательный характер, предлагая вниманию сравнение двух форматов – очного и онлайн обучения, с попыткой выявления эффективности обоих [1, С. 7], или же просто носит описательный характер, без выявления плюсов и минусов обоих форматов [6, С. 265]. Большинство отечественных исследований продемонстрировали действительную эффективность использования дистанционных технологий в образовательном процессе с течением времени [4, С. 192; 2, С. 154]. Тем не менее, существующие материалы по данной тематике выявили и ряд актуальных трудностей, с которыми сталкиваются стороны образовательного процесса в дистанционном формате.

Основным препятствием для построения эффективного процесса обучения в отечественной литературе называют отсутствие мотивации при работе, что обусловлено невозможностью установить личный контакт с преподавателем в условиях работы в дистанционном формате [5, С. 79]. Не менее важными факторами, препятствующими эффективной работе в дистанционном формате в отечественной методической литературе выделяют следующие: технические – при адаптации учебно-методических пособий с традиционных, бумажных носителей, в онлайн-формат презентаций; недостаточное техническое оснащение в общеобразовательных организацией [3, С. 503]; неподготовленность со стороны педагогического состава резкого перехода в онлайн, отсутствие методического сопровождения для данного формата.

В зарубежной литературе значительное количество исследований носит описательный характер, фокусируясь в основном на когнитивном восприятии дистанционного формата образования с обеих сторон – преподавателей и обучающихся, в разных сферах образовательного процесса, без детализации изучаемых предметов [9]. Что примечательно, большое количество исследований имеют строгую географическую привязку, то есть относятся к каким-либо конкретным географическим регионам и образовательным учреждениям [10; 7].

Целью данной статьи является сбор и последующий анализ опыта преподавателей, преподающих английский язык, как второй (English as a Foreign Language – EFL) в дистанционном формате с фокусом на эффективность развития

коммуникативных языковых навыком именно в онлайн-формате. Исследование проводилось в период с 2020 по 2021 год, когда образовательный процесс, в связи с ограничительными мерами, был полностью перенесен в онлайн формат. Поскольку исследование предполагает сбор информации неколичественного характера (анализ опыта, мнений, идей и рекомендаций), был выбран метод качественного феноменологического исследования с предварительной разработкой опросника, а также тщательным отбором онлайн-преподавателей (ранее работающих преимущественно в оффлайн-формате) с разнообразным опытом и образованием, а также группами обучающихся (разделение по уровням и возрасту).

Таблица 1

Демографические данные / стаж участников исследования

Пол (%)	
Мужской – 19	Женский – 81
Область преподавания (%)	
Основная школа	46
Средняя общая	54
Стаж / опыт преподавания (%)	
2-5 лет	37
6-12 лет	42
13 и более	21

Разработанный опросник представлял собой список вопросов-тем, разделенных на четыре основные категории – ожидания (в образовательном процессе и атмосфере), опыт преподавания, процесс перехода в онлайн; эффективность обучения разговорному навыку в онлайн формате. Сбор информации проводился в форме онлайн интервью (индивидуальные и групповые), заполнение google-форм, обратная связь по данным вопросам посредством переписки по электронной почте. Целевой аудиторией данного исследования являются обучающиеся четырех параллелей 10-11 классов общеобразовательного учреждения г. Санкт-Петербург.

Изложение основного материала статьи. Полученные результаты исследования собраны, проанализированы и разделены на четыре соответствующие группы.

В разделе «процесс перехода к онлайн-формату обучения» в категории «доступ к материалам» были выявлены следующие преимущества:

– большинство учебников переведены в электронный вариант, что позволяет использовать их в процессе онлайн-обучения;

– огромное количество доступных игр и активностей позволяет постоянно менять темп урока, делая его более динамичным;

– наличие таких инструментов как «конференц-комнаты» (breakout rooms) позволяет проводить групповые дискуссии и организовывать парную работу.

С другой стороны, была выявлены следующие недостатки:

– тенденция к выключению обучающимися своих камер (что создавало эффект отсутствия на занятии, поскольку не было понимания, есть ли по ту сторону экрана человек);

– наличие группы в большим количеством учащихся (более 10) не позволяет преподавателю вести достаточно эффективный мониторинг, поскольку на процесс перемещения между комнатами требуется время.

Для самих преподавателей процесс перехода проявил следующие сложности:

– необходимость поддержки с точки зрения технического и технологического обеспечения для обеспечения возможности полноценного общения для развития речевых навыков;

– необходимость иметь стабильную, высокоскоростную связь для доступа (это касается обеих сторон процесса), отсутствие которой будет являться отвлекающим фактором для учащихся.

Все результаты, которые касаются технических особенностей и качества связи, отнесены в группу «онлайн среда».

В разделе «практика преподавания продуктивных навыков» были проанализированы:

– эффективность методов и подходов (student-centered, creative writing, storytelling, и т.д.), используемых в онлайн-формате;

– различные виды активностей и упражнений, направленных на развитие вышеупомянутых навыков.

80% респондентов согласились с утверждением о практичности, целесообразности и эффективности использования игр / активностей (например, storytelling, в котором можно задействовать всю группу или пары, используя такой инструмент, как docs.google, в который каждая группа должна вписать одно-два предложения для продолжения / создания истории на заданную тему), аутентичных материалов (аудио / видео / текстовых) для начальной стадии урока (warm-up или активизация имеющегося знания) для дальнейшей инициации дискуссии.

Тем не менее, четверть опрошенных отметила определенный недостаток в процессе обучения навыкам письменной речи – ограниченность инструментов. Если в самом начале использование подкастов (для создания аудиосообщений) и платформ типа ‘Padlet’ (для написания абзацев) и других инструментов web 2.0 действительно являлся весьма эффективным инструментом, то с течением времени такая однообразная активность становится малоэффективной.

При анализе категории «ожидания преподавателей» было установлено, что практически 100% опрошенных пришли к выводу, что для достижения наибольшей эффективности работы в онлайн-формате для развития навыков речи, необходимо сделать обязательным условием постоянно включенную видеокамеру. Важную роль играет и система оценивания, которую необходимо пересмотреть в сторону «формирующего оценивания» (formative assessment) [8, С. 38]. Процесс оценивания должен основываться не на 5-тибальной системе, но на самом процессе обучения, на том, как усваивается и используется материал в дальнейшем, как применяется на практике.

При анализе четвертого сегмента (категории) – «обучение навыкам устной речи» – были выявлено два основных момента, с точки зрения педагогического состава снижающие эффективность процесса обучения: отсутствие взаимодействия между учащимися и невозможность применить различные методические подходы в онлайн формате для налаживания процесса коммуникации между учащимися.

Как правило, выделяют два вида взаимодействия (interaction patterns) «студент-преподаватель» и «студент-студент», первый из которых наиболее характерен для традиционного формата образовательного процесса. С переходом на онлайн-формат пришла необходимость его смены на второй вид («ориентированность на студента»), который предполагает

увеличение времени, отведенного на речь обучающихся, повышает вовлеченность обучающегося, положительно влияет на мотивацию, самооценку, развивает социальные навыки коммуникации.

Что касается «невозможности применения различных методических подходов», большинство преподавателей высказались о необходимости методического сопровождения, наличия методиста, обладающего определенными знаниями ведения образовательного процесса в дистанционном формате, который мог бы дать необходимые инструменты для student-student подхода самим преподавателям (разнообразные виды деятельности, удобные функции приложений для конференцсвязи, адаптация материалов и т.д.).

Опираясь на полученные в ходе исследования данные, можно вывести определенные рекомендации по повышению эффективности образовательного процесса в дистанционном формат для первых трех категорий:

– пересмотр разделения учащихся на группы (парную работу можно преобразовать в групповую (группы из 3-4 человек), совмещая их по принципу «слабые» / «сильные» / «слабые и сильные»);

– постоянный поиск и использование новых интерактивных инструментов, подходящих для целей урока, но и поиск актуальных тем, действительно мотивирующих учащихся на более высокую степень вовлеченности;

– использование включенной видеокамеры в процессе работы для того, чтобы избежать «эффекта отсутствия» и не демотивировать других участников образовательного процесса;

– адаптация системы оценивания, переход с бальной системы на систему формативного оценивания, поскольку сам дистанционный формат отличается от традиционного оффлайн формата.

Что касается рекомендаций для развития продуктивного навыка (речи), основной рекомендацией служит необходимость введения не только разнообразных видов активностей, основанных на предварительно отработанном материале с использованием изученных и повторенных языковых экспонент (уточнение, перебивание, перифраз, языковые филлеры), но и паттернов взаимодействия (постоянная смена групп и участников breakout rooms). Следующие виды активностей предполагают собой постоянную перегруппировку и активное участие каждого учащегося:

– опрос (class survey) или коллаборативное интервью (учащиеся подготавливают вопросы на заданную тему в двух-трех группах), затем проводится перегруппировка и учащиеся задают вопросы участникам других групп, параллельно делая заметки). После этого восстанавливаются изначально созданные группы, где и происходит финальное обсуждение. Можно дополнить процесс групповым обсуждением, выбрав спикера от каждый группы. Таким образом данная разработка будет включать в себя 4 вида взаимодействия учитель – класс, групповая работа, индивидуальная работа, обсуждение всем классом, при котором время разговора учителя (teacher talking time – TTT) сведено к минимуму;

– дискуссия (discussion) – эффективность данной активности будет максимальной при соблюдении нескольких условий (противоречивость выбранной темы, при относительной простоте самой темы, чтобы учитывать возрастные особенности учащихся и их запас знаний. Также включается в себя разнообразие видов взаимодействия, перегруппировку участников, увеличенное время обсуждения и разговора учащихся. Более «формальная» разновидность данного вида активности – дебаты (debates);

– ролевые игры, симуляции, истории (role plays, simulations, story-telling activities) позволяют учащимся примерять на себя различные социальные роли в зависимости от поставленной задачи и темы. Подразумевают, как правило, парную работу или работу в небольших (до четырех человек) группах.

Как видно из представленных рекомендаций, основным условием для повышения эффективности обучения навыкам речи, является динамичность урока, достичь которой невозможно при монотонном темпе работы в одинаковых группах. Как только вводится разнообразие (смена участников группа, смена паттернов взаимодействия), сразу повышается как темп урока, так и вовлеченность учащихся, поскольку нет времени на отвлекающие элементы.

Выводы. Поставленная автором исследования цель – разработать эффективную методику преподавания продуктивного навыка (развитие речи) при обучении английскому языку как иностранному в дистанционном формате – была достигнута путем пошагового решения поставленных задач:

1. проведен анализ опубликованной литературы отечественных и зарубежных авторов и выявлены пробелы с точки зрения отсутствия более детальной информации о трудностях развития продуктивных навыков при онлайн-формате образования;
2. проведено качественное исследование среди преподавателей, работающих с использование информационно-компьютерных технологий (онлайн) английского языка как иностранного, в ходе которого были подтверждены основные недостатки и трудности преподавания как онлайн в целом, так и с точки зрения развития навыков речи;
3. в результате проведенного исследования были подтверждено наличие таких препятствий (полученные в ходе анализа имеющихся публикаций) как: отсутствие мотивации и вовлеченности в процесс, отсутствие технических возможностей для проведения качественных уроков, необходимость методического сопровождения. С другой стороны, были выявлены и преимущества дистанционного формата, такие как: огромное количество аутентичного материала, наличие открытых онлайн-курсов, которые можно использовать для своих целей, возможность использовать различные инструменты web 2.0, возможность адаптировать бумажные учебные материалы под презентации, добавляя анимации и gif, делая их динамичными, яркими и захватывающими внимание (что немаловажно для целевой аудитории исследования). Были также выявлены основные трудности в обучении именно навыкам речи (продуктивные навыки) – отсутствие динамичности процесса, однообразие используемых видов активностей, однотипные виды взаимодействия, и, как следствие, снижение мотивации участников процесса;
4. были разработаны рекомендации для преодоления препятствий, приводящих к низкой эффективности процесса дистанционного формата – как общего характера (методы эффективного мониторинга и менеджмента образовательного процесса, формирование небольших групп, использование всех имеющихся инструментов в программах конференцсвязи), так и направленных конкретно на развитие именно навыка разговорной речи (представлены различные виды активностей, и взаимодействия).

Развитие навыков развития речи при изучении иностранного языка вызывает, как правило, наибольшие затруднения с точки зрения методики, это касается, как онлайн формата образования, так и традиционных методов. Тем не менее, онлайн-формат, наряду со сложностями, открывает и новые возможности, новые преимущества, и занимает все более прочные позиции в образовательном процессе. В данном исследовании было проанализировано развитие, в условиях дистанционного формата, лишь один из двух продуктивных навыков – разговорной речи. Тем не менее, второй продуктивный навык – развитие письменной речи – является не менее сложным и интересным с точки зрения методического подхода. Результаты, полученные в ходе данного исследования, имеют прикладной характер и могут быть использованы для развития и письменной речи в том числе, что и является перспективой дальнейшего исследования.

Литература:

1. Абалян, Ж.А. "Преимущества и недостатки дистанционного и смешанного обучения английскому языку в неязыковом вузе" / Ж.А. Абалян. – Москва: Мир науки, культуры, образования. – № 5 (90). – 2021. – С. 5-7

2. Жукова, Н.В. Опыт использования трех форматов обучения иностранному языку в вузе (офлайн, онлайн, гибридный): эффективность, проблемы, результаты / Н.В. Жукова, В.Н. Аристова. – Москва: Педагогика и психология образования, ВШЭ. – 2022. – № 1. – С. 148-171
3. Муратова, Н.Т. Тенденции и перспективы развития открытого и дистанционного обучения / Н.Т. Муратова. – Ташкент: Бюллетень науки и практики. – 2020. – № 6. – С. 501-505
4. Новохатская, О.Э. К вопросу об эффективности онлайн обучения английскому языку в системе дополнительного образования / О.Э. Новохватская. – Москва: Педагогика и просвещение. – 2020. – № 4. – С. 186-197
5. Поддубная, Я.Н. Особенности мотивирования студентов вузов при обучении английскому языку в условиях дистантного образования / Я.Н. Поддубная, А.С. Мартынова. – Уссурийск: Международный научно-исследовательский журнал. – №. 12-4 (102). – 2020. – С. 78-82
6. Хайруллин, Р.Д. Влияние дистанционного обучения на преподавание английского языка во время COVID-19 / Р.Д. Хайруллин, Ю.Н. Храмова, И.С. Ипатова. Нижний Новгород. – Проблемы современного педагогического образования. – № 74-3. – 2022. – С. 267-270
7. Asla, T. Teachers and students perceptions towards online ESL classrooms during Covid-19: an empirical study on North Cyprus / T. Asla, U. Rasool. – Journal of Asia TEFL. – December, 2021. – P. 423-1431
8. Black, P. Assessment and classroom learning / P. Black, D. William. – London: Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. – 1998. – Vol. 5. – № 1. – P. 7-74
9. Jackowicz, St. Online Education during the COVID-19 pandemic: issues, benefits, challenges, and strategies / St. Jackowicz, I. Sahin. – USA: ISTES organization, Monument, 2021.
10. Widayanti, Ni K. Students Challenges in Learning English Online Classes / Ni K. Widayanti, IW. Suarnajaya. – Bandunga Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris Undiksha. – Volume 9. – Number 1. – 2021. – P. 77-84

Педагогика

УДК 373.2(045)
кандидат педагогических наук, доцент Мазуренко Оксана Владимировна
Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск);
кандидат педагогических наук, доцент Винокурова Наталья Валентиновна
Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск);
кандидат педагогических наук, доцент Васенина Светлана Ивановна
Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ ЦЕННОСТЕЙ И СМЫСЛОВ СОВРЕМЕННОГО СОЦИУМА

Аннотация. Цель исследования – теоретическое обоснование педагогических условий организации воспитательных практик для формирования у дошкольников ценностей и смыслов современного социума. В статье раскрывается проблема организации воспитательной работы с дошкольниками на современном этапе; анализируются содержание понятий «ценности», «смыслы», «воспитательные практики». Научная новизна заключается в теоретическом обосновании оригинальной концепции педагогических условий организации воспитательных практик в контексте формирования у дошкольников ценностей и смыслов современного социума. В результате установлено, что следование обозначенным педагогическом условиям при организации воспитательных практик с детьми дошкольного возраста будет способствовать усилению воспитательной работы, позволит создать оптимальные условия для формирования у дошкольников ценностей и смыслов современного социума, приведет к качественным преобразованиям педагога в пространстве взаимодействия с воспитанником.
Ключевые слова: воспитательные практики; ценности и смыслы современного социума; дошкольники; воспитание; педагогические условия.
Annotation. The purpose of the study is the theoretical substantiation of the pedagogical conditions for the organization of educational practices for the formation of values and meanings of modern society among preschoolers. The article reveals the problem of organizing educational work with preschoolers at the present stage; analyzes the content of the concepts of "values", "meanings", "educational practices". The scientific novelty lies in the theoretical substantiation of the original concept of pedagogical conditions for the organization of educational practices in the context of the formation of values and meanings of modern society among preschoolers. As a result, it is established that following the designated pedagogical conditions in the organization of educational practices with preschool children will contribute to strengthening educational work, will create optimal conditions for the formation of values and meanings of modern society among preschoolers, will lead to qualitative transformations of the teacher in the space of interaction with the pupil.
Key words: educational practices; values and meanings of modern society; preschoolers; upbringing; pedagogical conditions.

Публикация подготовлена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева») по теме «Технология и организация воспитательных практик нового поколения в контексте формирования у дошкольников ценностей и смыслов современного социума»

Введение. Воспитательный процесс как социальный феномен подвержен преобразованиям. Вслед за изменениями, происходящими в обществе, изменения претерпевает и процесс воспитания: в целевом, содержательном, технологическом и результативном аспектах.

Одной из профессиональных задач современного педагога, в соответствии с ФГОС дошкольного образования, становится «объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества» [14]. Эффективная организация процесса воспитания детей, отвечающая ценностям и смыслам современного времени, должна выстраиваться с учетом заложенных произошедшими социокультурными преобразованиями педагогических условий. Комплексность реализации данной задачи может обеспечить использование современных успешных воспитательных практик – так как именно эта форма организации работы с детьми в наибольшей степени соответствует потребностям и интересам детей. Таким образом, можно проследить ряд противоречий: с одной стороны, ценности и смыслы современного

общества – величина непостоянная и подвержена метаморфозам, но педагог должен четко представлять содержание воспитательной работы, с другой стороны – налицо погрешности в организации процесса воспитания: у значительной части представителей современного социума можно отметить высокий уровень сформированности знаниевого компонента относительно моральных и нравственных ценностей, но одновременно низкий уровень сформированности поведенческого компонента. Поэтому актуальность исследования обусловлена необходимостью обоснования педагогических условий, позволяющих в современной системе дошкольного образования выстроить результативный воспитательный процесс. Максимально эффективной формой для этого становятся воспитательные практики, поскольку именно они позволяют организовать процесс воспитания в событии, закладывая тем самым основы не только знаниевого, но и поведенческого компонента. Целесообразность данного исследования продиктована необходимостью поиска практических решений организации воспитательной работы в контексте формирования у дошкольников ценностей и смыслов современного социума. Задачи исследования: предложить педагогические условия организации воспитательных практик в контексте формирования у дошкольников ценностей и смыслов современного социума и охарактеризовать их. В статье применяются следующие методы исследования: теоретический анализ научно-методической, психолого-педагогической литературы; статистическая обработка экспериментальных данных. Теоретической базой исследования стали существующие отечественные и зарубежные психолого-педагогические исследования различных периодов. Теоретическая значимость: определены педагогические условия организации воспитательных практик в контексте формирования у дошкольников ценностей и смыслов современного социума. Практическая значимость: предложены практические решения организации воспитательной работы в контексте формирования у дошкольников ценностей и смыслов современного социума.

Изложение основного материала статьи. Стратегической целью российского образования является воспитание массового социального типа личности, обладающей национальными и общечеловеческими ценностями и способной сохранить уникальный социокультурный организм страны и обеспечить выход России на новую траекторию развития. Предпосылки к выделению нового типа личности можно проследить как в зарубежных исследованиях начала 2000-х годов (к примеру, в публикации Р. Инглхарта, представившего анализ трансформации ценностей западной общественности [23], утверждается, что находящийся в процессе становления социальный тип отличает внутренняя мотивация к деятельности, со смещенным акцентом активности: с материального интереса на возможность самовыражения), так и в работах отечественных социологов. В своем исследовании С.Г. Новиков вводит следующее обозначение данного типа личности – homo creator [11]. Таким образом, можно наблюдать, что возникающие изменения в системе ценностей существенно влияют на социальный тип личности.

Обратимся к сущностным характеристикам понятий «ценности» и «смыслы». История изучения данных аксеологических категорий достаточно обширно представлена в современных отечественных исследованиях по социологическим наукам (Батанина И.А., Бродовская Е.В. [2], Дианова Н.Ф. [4], Еремин С.Н., С.Г. Ларченко [6], Лапин Н.И [8], Леонтьев Д.А. [9], Степин В.С. [16], Панпурин В.А. [13], Ярина Е.В. [22] и др.). Опора на исследования ведущих обществоведов России позволяет в обобщенном виде определить ценности как «существующие в сознании каждого человека ориентиры, с которыми индивиды и социальные группы соотносят свои действия» [4]. Более подробно феномен ценности рассмотрен нами в статье «Повседневные социокультурные практики детей дошкольного возраста в условиях региона» [3]. Таким образом, феномен ценности выступает реально действующим имманентным образованием, регулирующим поведение личности, социальной группы, общества.

Понятие «ценности» неразрывно связано с понятием «смыслы». Вслед за Д.А. Леонтьевым, понимаем «смыслы» как идеальные связи, отражающие реальные отношения, в которые субъект вступает с феноменами материального или духовного мира в процессе жизнедеятельности [10]. Для конкретизации понятия весьма существенными становятся слова Н.Е. Щурковой о том, что личность «не слоеный пирог, состоящий из суммы достоинств. Суть личности в системе ею избранных ценностей и соответственно этому выбору – личностных смыслов» [21, С. 119]. В связи с этим становится очевидным, что система смысловых связей каждого индивида обусловлена избранными ценностями той ступени духовного развития, на которой он находится. Соответственно, формирование ценностно-смысловой сферы личности требует специально организованного воспитательного процесса, в противном случае она будет формироваться стихийно, зачастую под воздействием неблагоприятных факторов. Это порождает неизбежность модернизации и перемен в воспитательной деятельности уже на ступени дошкольного образования, соответственно и в ее формах, которые во многом претерпели существенные изменения, так как они должны быть эффективны в обстоятельствах современных реалий, соответствовать запросам по воспитанию личности, отвечающей потребностям конкретного социума [15].

Очевидным ходом развития, направленным на достижение принципиально нового качественного уровня воспитания и подготовки дошкольников, успешное прохождение ими процесса социализации становится внедрение в процесс образования новых воспитательных практик. Новейшие практики воспитания также необходимы для нивелирования негативных проявлений, присущих нынешнему поколению (девальвация общепризнанных ценностей, асоциальное поведение, искажение ценностных ориентиров и пр.) и явившихся основанием для выработки новой государственной культурной политики [12]. Осмысление сущности понятия «воспитательные практики» позволяет установить, что данное понятие определяется исследователями как: практики ценностно-смыслового взаимодействия педагога и воспитанника (Е.В. Бондаревская [18], Н.Е. Щуркова [21]; практики выращивания в человеке «собственно человеческого» (В.А. Караковский [7], В.И. Слободчиков [19]); организованные практики жизнедеятельности, в которых воспитанник формирует ценностно-смысловое отношение к миру, к другим и к себе (И.П. Иванов [1], Н.П. Лукина, Г.В. Пенькова, Н.И. Элиасберг [20], В.Б. Ежеленко [5]). В обобщенном виде под воспитательными практиками будем понимать типизированые группы эффективных форм и методов воспитания, содержание которых соответствует аксиологической формуле «общечеловеческие – традиционные российские – семейные ценности – национальный образовательный идеал – воспитание национального самосознания». Из числа эффективных воспитательных практик (театральная педагогика, проективные методики, волонтерское движение, детское самоуправление и др.) на дошкольной ступени образования успешными в плане формирования у дошкольников ценностей и смыслов современного социума могут стать воспитательные практики с использованием метода проектов, технологии сетевого взаимодействия, а также музыкальные гостиные и мастерские праздников.

Для того, чтобы определить, как осуществляется работа в ДОО в аспекте формирования у дошкольников ценностей и смыслов современного социума, нами было проведено анкетирование педагогов дошкольных образовательных организации г.о. Саранск и районов Республики Мордовия. В опросе приняли 95 педагогов дошкольных образовательных организаций в возрасте от 30-50 лет, средний стаж работы в ДОО составляет 8-11 лет. На вопрос «Используете ли вы в своей профессиональной деятельности воспитательные практики?» 90% педагогов ответили утвердительно. Вопрос о том, понимаете ли вы, какие воспитательные практики позволяют осуществлять работу по формированию у дошкольников ценностей и смыслов современного социума, получил утвердительный ответ только у 35% педагогов, 60% респондентов ответили, что имеют представление лишь о некоторых отдельных видах воспитательных практик, однако хотели бы иметь

целостное видение, в связи с чем нуждаются в методической помощи. Оставшиеся 5% педагогов на данный момент не понимают, как осуществлять работу по формированию у дошкольников ценностей и смыслов современного социума на основе воспитательных практик. При ответе на вопрос «Чем, на ваш взгляд, обусловлена необходимость использования воспитательных практик в процессе формирования у дошкольников ценностей и смыслов современного социума?» лишь 15% участников опроса отметили требования нормативных документов новой государственной культурной политики, 70% опрошенных указали профилактику и устранение негативных проявлений, касающихся национальной самоидентификации, гражданственности и патриотизма. Остальные 15% в качестве необходимости указали «возможность разнообразить воспитательный процесс». На вопрос «Испытываете ли вы затруднения в вопросах формирования у дошкольников ценностей и смыслов современного социума?», 74% опрошенных отметили имеющиеся затруднения (прежде всего отмечалась недостаточная насыщенность предметно-развивающей среды) и необходимость методической поддержки в этом вопросе. Как мы видим, большинство педагогов имеют некоторую осведомленность относительно содержания понятия «воспитательные практики» и о современных тенденциях необходимости их использования в целях формирования у дошкольников ценностей и смыслов современного социума. Однако, этого недостаточно для организации эффективной работы, по мнению самих педагогов.

Выводы. Опрос обнаружил, что воспитателям недостает методического обеспечения, соответствующего дошкольному уровню образования. Полученные в ходе анкетирования ответы демонстрируют низкую мотивацию педагогических работников к достижению высоких результатов. В ходе исследования было также установлено, что воспитатели без энтузиазма воспринимают инновационные формы педагогической работы с детьми. Подобные результаты отмечает и Н.Л. Селиванова, исследуя проблемы внедрения инноваций в воспитательную практику [17]. Анализ психолого-педагогической литературы, обобщение результатов анкетирования педагогов позволили обозначить ряд педагогических условий, направленных на повышение эффективности организации воспитательных практик в контексте формирования у дошкольников ценностей и смыслов современного социума:

1. Целевые ориентиры воспитательной работы в системе дошкольного образования должны своевременно приводиться в соответствие с новой государственной культурной политикой.

2. В технологиях организации воспитательных практик с детьми должны прослеживаться уход от педагогики одностороннего воспитательного воздействия и замена ее ценностно-смысловое взаимодействие всех участников образовательного процесса.

3. При выборе содержания воспитательных практик следует помнить, что ценностно-смысловая сфера человека формируется во взаимодействии со всей совокупностью реальности ценностей через формирование особого рода системы отношений к ним, поэтому любое воспитательное событие может рассматриваться как ресурс формирования воспитательной позиции.

4. Предметно-развивающая среда должна обеспечивать и гарантировать максимальную реализацию воспитательного потенциала пространства ДОО.

5. Методическое сопровождение педагогов ДОО по вопросам организации воспитательных практик должно осуществляться регулярно с учетом новейших преобразований посредством участия в проектах, мастер-классах, вебинарах, курсах повышения квалификации.

Данные условия не являются универсальными и могут дополняться с учетом других исследований в области воспитательной работы с детьми дошкольного возраста.

Таким образом, мы приходим к следующим выводам. Следование обозначенным педагогическом условиям при организации воспитательных практик с детьми дошкольного возраста будет способствовать усилению воспитательной работы, позволит создать оптимальные условия для формирования у дошкольников ценностей и смыслов современного социума, содействует качественным преобразованиям педагога в пространстве взаимодействия с воспитанником. Перспективы дальнейшего исследования проблемы мы видим в изучении педагогических возможностей воспитательных практик в их соотнесенности с культурными практиками в рамках системы дошкольного образования.

Литература:

1. Аванесян, И.Д. Педагогическая концепция И.П. Иванова как система, объединяющая людей / И.Д. Аванесян // Российский гуманитарный журнал. –2014. – №2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-kontseptsiya-i-p-ivanova-kak-sistema-obedinyayuschaya-lyudey (дата обращения: 10.11.2022).
2. Батанина, И.А. Категории «Ценности» и «Ценностные ориентации» в дискурсе политологического сообщества: к истории вопроса / И.А. Батанина, Е.В. Бродовская // Среднерусский вестник общественных наук. – 2013. – №3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kategorii-tsennosti-i-tsennostnye-orientatsii-v-diskurse-politologicheskogo-soobschestva-k-istorii-voprosa (дата обращения: 10.11.2022).
3. Винокурова, Н.В. Повседневные социокультурные практики детей дошкольного возраста в условиях региона / Н.В. Винокурова, О.В. Мазуренко, Н.Г. Спиренкова, С.И. Васенина // Гуманитарные науки и образование. – Том 12, № 3. – 2021 (июль – сентябрь). – С. 35-41
4. Дианова, Н.Ф. Ценностные ориентации современного российского общества / Н.Ф. Дианова // Система ценностей современного общества. – 2012. – №22. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-orientatsii-sovremennogo-rossiyskogo-obschestva (дата обращения: 11.11.2022).
5. Ежеленко, В.Б. Методы воспитания в педагогическом процессе / В.Б. Ежеленко; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург: Образование, 1992. – 119 с.
6. Еремин, С.Н. Ценностное основание социального реформирования / С.Н. Еремин, С.Г. Ларченко // Гуманитарные науки в Сибири. – 1995. – № 2. – С. 16.
7. Караковский, В.А. Стать человеком: Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса / В.А. Караковский; Науч.-метод. об-ние "Творч. педагогика", Малое предприятие "Новая шк.". – Москва: Б. и., 1993. – 80 с.
8. Лапин, Н.И. Модернизация базовых ценностей россиян / Н.И. Лапин // Социс. – 1996. – № 5. – С. 7.
9. Леонтьев, Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени / Д.А. Леонтьев // Психологическое обозрение. – 1998. – №1. – С. 13-25
10. Леонтьев, Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д.А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15-26
11. Новиков, С.Г. Стратегическая цель российского образования в контексте грядущего общества знания / С.Г. Новиков // Известия ВГПУ. – 2018. – №2 (125). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/strategicheskaya-tsel-rossiyskogo-obrazovaniya-v-kontekste-gryaduschego-obschestva-znaniya (дата обращения: 11.11.2022).
12. Основы государственной культурной политики. – URL: http://static.kremlin.ru/media/events/files/41d526a877638a8730eb.pdf

13. Панпурин, В.А. Ценность как смысло-переживательный феномен / В.А. Панпурин // Философия ценностей. – Курган, [Б.м.], 1998. – С. 74-75
14. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-do
15. Разумовская, Т.В. Анализ и систематизация инновационных практик воспитания / Т.В. Разумовская // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 6. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31295 (дата обращения: 13.09.2022).
16. Россия в глобализирующемся мире: мировоззренческие и социокультурные аспекты / [В.С. Стёпин и др.; отв. ред. В.С. Стёпин]; Российская акад. наук, отд-ние общественных наук, Секция философии, социологии, психологии и права. – Москва: Наука, 2007. – 638 с.
17. Селиванова, Н.Л. Введение инноваций в воспитательную систему образовательного учреждения на основе исследовательской деятельности педагогов-практиков / Н.Л. Селиванова // Грани познания. – 2013. – № 4 (24). – С. 99-104
18. Сиротина, Е.А. Ценностно-смысловое взаимодействие как педагогическая категория / Е.А. Сиротина // Известия ВГПУ. – 2013. – №10 (85). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-smyslovoe-vzaimodeystvie-kak-pedagogicheskaya-kategoriya (дата обращения: 10.11.2022).
19. Слободчиков, В.И. Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва: Изд-во ПСТГУ, 2014. – 359 с.
20. Учимся думать о себе и о других: Кн. для чтения и размышления / Сост. Н.П. Лукина, Г.В. Пенькова, Н.И. Элиасберг. – Санкт-Петербург: Спец. лит., 1997. – 318 с.
21. Щуркова, Н.Е. Новое воспитание в новой школе / Н.Е. Щуркова, М.И. Мухин, А.Е. Желаннова; под общ. ред. Н.Е. Щурковой. – Москва: АРКТИ, 2012. – 264 с.
22. Ярина, Е.В. Теоретический анализ понятий "ценности" и "ценностные ориентации" / Е.В. Ярина // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – №5. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskiy-analiz-ponyatiy-tsennosti-i-tsennostnye-orientatsii (дата обращения: 10.11.2022).
23. Inglehart, R. Changing Values among Western Publics from 1970 to 2006 / R. Inglehart // West European Politics. – 2008. – Vol. 31. – № 1-2. – P. 130-146

Педагогика

УДК 373.2(045)

кандидат педагогических наук, доцент Мазуренко Оксана Владимировна
Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск);
кандидат педагогических наук, доцент Винокурова Наталья Валентиновна
Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск);
кандидат педагогических наук, доцент Васенина Светлана Ивановна
Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье предприняты попытки рассмотреть ключевые понятия процесса воспитания личности. На основе историко-педагогического анализа предложена система выводных предложений по проектированию и организации воспитательных практик с детьми дошкольного возраста. Актуальность данного исследования определяется стратегическими целями повышения качества результатов воспитательной деятельности на уровне дошкольного образования. Цель данной работы – раскрыть процессуальные основы технологии организации воспитательных практик с детьми дошкольного возраста. Материалом для исследования стали существующие отечественные психолого-педагогические исследования различных периодов. Исследование осуществлялось на основе аксиоматического метода. Научные материалы содержат очевидные положения (аксиомы) и систему выводных предложений по проектированию и организации воспитательных практик с детьми дошкольного возраста. Результаты исследования образуют аксиоматически построенную теорию относительно процессуальных основ технологии организации воспитательных практик с детьми дошкольного возраста.
Ключевые слова: технологии воспитания; воспитательные практики; дошкольники; воспитание; личность.
Annotation. The article attempts to consider the key concepts of the process of personal education. Based on the historical and pedagogical analysis, a system of output proposals for the design and organization of educational practices with preschool children is proposed. the relevance of this study is determined by the strategic goals of improving the quality of educational results at the preschool education level. The purpose of this work is to reveal the procedural foundations of the technology of organizing educational practices with preschool children. The existing domestic psychological and pedagogical studies of various periods became the material for the study. The study was carried out on the basis of the axiomatic method. Scientific materials contain obvious provisions (axioms) and a system of deductive proposals for the design and organization of educational practices with preschool children. The results of the study form an axiomatically constructed theory regarding procedural.
Key words: technologies of education; educational practices; preschoolers; education; personality.

Публикация подготовлена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева») по теме «Технология и организация воспитательных практик нового поколения в контексте формирования у дошкольников ценностей и смыслов современного социума»

Введение. Воспитание представляет собой целенаправленный процесс, обладающий ценностно-смысловыми акцентами, определяющими его результат.

В соответствии с обновленными основами государственной культурной политики результатами процесса воспитания дошкольников становятся «такие личностные результаты развития детей, как их духовно-нравственные ценностносмысловые ориентации, мотивация к непрерывному личностному росту, коммуникативные и другие социально значимые способности, умения и навыки, обеспечивающие социальное и гражданское становление личности, успешную самореализацию в жизни, обществе и профессии» [5].

Одной из задач стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года становится повышение «эффективности воспитательной деятельности в системе образования субъектов Российской Федерации» [5].

Одним из инструментов, способствующих решению поставленных задач, могут стать воспитательные практики, под которыми мы будем понимать типизированые группы эффективных форм и методов воспитания, содержание которых соответствует аксиологической формуле «общечеловеческие – традиционные российские – семейные ценности – национальный образовательный идеал – воспитание национального самосознания».

Рассмотрим взаимосвязь понятий «технологии воспитания» и «воспитательные практики».

В самом широком смысле под сущностью феномена «воспитание» понимается либо явление, либо процесс, либо деятельность [8, С. 373], исходя из чего выстраивается сложная система классификаций технологий воспитания. Подробно типы технологий по разным основаниям классификации представлены в работе С.А. Кононовой [1].

«Алгоритм технологии воспитания» неоднократно подвергался изучению. Огромный вклад в историю разработки данного вопроса внесен В.П. Беспалько, Н.В. Бордовской, М.Ю. Бухаркиной, М.В. Клариным, О.Н. Олейниковой, И.П. Подласым, С.Д. Поляковым, Е.С. Полат, А.П. Панфиловой, П.И. Третьяковым, Г.К. Селевко и другими). Несмотря на различия в системе классификаций, все ученые сходятся во мнении, что стандартизация и унификация технологий воспитания – это показатели, являющиеся признаками технологизации.

В связи с этим возникает несколько проблемных аспектов:

– придерживаться единого алгоритма действий в воспитании проблематично, поскольку воспитательному процессу свойственна целостность, его дробление на части не всегда выполнимо;

– ребенок в педагогике настоящего является субъектом воспитания, способным влиять на сам процесс, в то время как воспитательная деятельность имеет достаточно сложный процедурный характер и выстраивается как определенная последовательный система действий;

– присущие феномену воспитания проявления стохастичности и стихийности вступают в противоречие с обязательным для технологий воспитания требованием соответствия стандартизации [3].

Минимизировать вышеобозначенные расхождения между теорией и практикой позволит включение в механизм воспитания воспитательных практик. Таким образом, актуальность данного исследования определяется стратегическими целями повышения качества результатов воспитательной деятельности уже на уровне дошкольного образования. Цель данной работы – раскрыть процессуальные основы технологии организации воспитательных практик с детьми дошкольного возраста. Материалом для исследования стали существующие отечественные психолого-педагогические исследования различных периодов. Исследование осуществлялось на основе аксиоматического метода. Научные материалы содержат очевидные положения (аксиомы) и систему выводных предложений по проектированию и организации воспитательных практик с детьми дошкольного возраста. Результаты исследования образуют аксиоматически построенную теорию относительно технологии организации воспитательных практик с детьми дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с принципами событийного воспитания, воспитательные практики любое воспитательное событие рассматривают как ресурс формирования воспитательной позиции. На дошкольной ступени образования это является особенно значимым, поскольку позволяет осуществлять воспитательный процесс практически беспрерывно.

Методологический аспект организации воспитательных практик нового поколения педагогической общественностью представлен весьма скупо. Фундаментальные исследования касаются таких объектов педагогического взаимодействия как классный руководитель, либо дети подросткового возраста. Это обусловлено, с одной стороны, характерной центральной ролью фигуры классного руководителя, призванного скоординировать все воспитательные влияния на школьников в целях позитивного развития его личности. С другой стороны, подростковый возраст – сензитивный период для формирования социальных и морально-нравственных установок личности обучающегося, поэтому в данный период школьнику требуется особая педагогическая поддержка и сопровождение. Отсутствие или недостаток квалифицированной поддержки чреваты негативными проявлениями: девальвация общепризнанных ценностей, асоциальное поведение, искажение ценностных ориентиров и пр.

Так, в учебном пособии О.А. Фиофановой «Психология взросления и воспитательные практики нового поколения» раскрываются «возможности построения системы внешне задаваемой деятельности, которая обеспечивает реальное переструктурирование внутренней деятельности подростка» [7]. Представленные автором воспитательные практики классифицируются по основаниям законотворчества и самоуправления («Трибунарий», «Кодекс класса», «Гражданин или обыватель?» и др.), инициирования взросления («Полеты Питера Пэна», «Роза Парацельса» и др.), педагогической поддержки как способа посредничества в освоении взрослости подростком («Спасите наши души», «Диалог Мира Детства и Мира Взрослости») [7].

Учебное-методическое пособие «Технология и организация воспитательных практик» (2021), подготовленное коллективом авторов Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого, также раскрывает содержательные и технологическое аспекты деятельности современного классного руководителя в заявленном ключе [6].

К сожалению, педагог дошкольного образования на настоящее время не обладает качественными ресурсами, позволяющими выстроить продуктивную воспитательную работу с детьми дошкольного возраста. В его распоряжении имеются лишь разрозненные эпизодические методические разработки коллег. Это связано с тем, что дошкольный возраст получил статус приоритетного лишь в последнее время в связи с обновлениями основ государственной культурной политики. Возникает необходимость в обеспечении педагогов процессуальными основами технологии организации воспитательных практик с детьми дошкольного возраста.

Процесс проектирования педагогических технологий воспитания достаточно подробно представлен и описан в научно-методической литературе. В рамках нашего исследования ключевыми этапами работы будут являться основные положения, предложенные Н.Е. Щурковой [9]: теоретический, методический и процессуальный. На первом этапе работы важно определить цель воспитательной практики; особенности целевой аудитории – дети дошкольного возраста; целесообразность будущей воспитательной практики; позицию педагога; подходы к организации воспитательной практики; конечный результат деятельности, продумать возможные риски реализации воспитательной практики. На втором этапе педагог продумывает форму организации практики (ситуация, событие) и ее содержание; способы достижения результата воспитательной практики. Следует отметить, что применительно к дошкольному возрасту следует, прежде всего, использовать игровые технологии, ситуации, сюжетно-ролевые игры. На третьем этапе важно определить способы действий в соответствии с содержанием практики; систему педагогических взаимодействий; диагностический инструментарий, способный проконтролировать и скорректировать процесс реализации воспитательной практики. С учетом всего вышесказанного представим этапы и раскроем их на примере воспитательной практики «День Российского флага».

На теоретическом этапе происходит осмысление педагогом главной идеи разработки воспитательной практики, осознается ее актуальность, формулируются противоречия, решаемые воспитательной практикой. Так, актуальность обозначенной воспитательной практики обусловлена необходимостью формирования неизменных ценностей патриотизма и государственности и связана с расширением знаний детей о патриотическом празднике, начало которому было положено 22

августа 1994 года. Противоречия, решаемые воспитательной практикой связаны, с одной стороны, с необходимостью воспитания гражданственности, уважительного отношения к государственным символам, своим героям-соотечественникам, с другой стороны, с фактом недостаточного приобщения дошкольников и родительской общественности к праздничным событиям государственного значения.

Целями воспитательной практики могут выступать:

– формирование представлений у дошкольников о государстве Российской Федерации, об истории возникновения праздника, об одном из государственных символов России – флаге;

– создание эмоциональной атмосферы, позволяющей детям почувствовать себя россиянами, ощутить гордость на страну, в которой они проживают, за ее героический народ;

– воспитание любви к своей стране, чувства гордости за Родину, уважительного отношения к государственным символам и соотечественникам.

На втором этапе осуществляем выбор форм организации воспитательного процесса. Следует помнить, что определяющим при этом становится ценностно-смысловое взаимодействие всех участников события в процессе достижения целей. В нашем конкретном случае форма может остаться традиционной – празднование (событие), но приоритетным станет ее насыщение оригинальными методическими решениями:

– дидактическими играми либо игровыми тренингами, направленными на закрепление у детей знаний об истории данного государственного символа, о значении триколора;

– беседами, направленными на формирование у детей представлений о местах расположения флагов, о человеческих качествах, которые олицетворяют цвета российского флага, о России как нашем общем доме, о знаменитых соотечественниках (на основе прослушанных или просмотренных ресурсов, на основе личного опыта);

– творческими заданиями: исполнение песен, чтение стихотворений, создание коллективных и индивидуальных фотоколлажей, фото-челленджей, аппликаций, рисунков, продуктов конструирования;

– традиционными и виртуальными экскурсиями, конкурсами, подвижными играми и пр.

На третьем этапе педагог продумывает способы действий и взаимодействий. С этой целью можно определить следующую последовательность работы: постановка проблемы, определение возможных решений, инициатив, подготовка к воспитательному событию, организация ценностно-смыслового активного взаимодействия участников практики, рефлексия, расширение практики. Применительно к воспитательной практике «День Российского флага» система действий и взаимодействия будет выглядеть следующим образом:

– составление плана события, анализ имеющегося в наличии научно-методического обеспечения, подбор ресурсов и средств воспитания;

– осуществление практической деятельности всеми участниками воспитательной практики. Очень важно при организации деятельности предоставлять дошкольникам возможность для самостоятельного открытия знаний, создавать условия для формирования коммуникативной компетентности детей. Следует помнить, что во время педагогического взаимодействия, воспитателю нужно быть готовым к незапланированным ситуациям и учитывать подлинные интересы личности ребенка;

– оформление итогов мероприятия: выставки-презентации творческих работ, акции (к примеру «Хоровода дружбы»).

В качестве диагностического инструментария, включающего рефлексивные действия и педагога и ребенка, можно использовать элементы квиза.

В указанном случае результаты воспитательной практики таковы:

– у дошкольников актуализированы и расширены представления о государстве Российской Федерации, усвоены и закреплены знания об истории возникновения праздника, освоена совокупность сведений об одном из государственных символов России – флаге;

– дети, в ряде случаев – совместно с родителями, смогли проявить и осознать общественную направленность нравственных чувств, испытанных в ходе воспитательного события;

– у детей произошли позитивные изменения внутреннего мира по отношению к своей Родине, ее традициям, символам, праздникам, жителям – запущен процесс нравственного совершенствования.

Важным условием при разработке воспитательного события и практики является привлечение родительской общественности.

Выводы. Таким образом, нами раскрыта технологическая сторона работы педагога-организатора воспитательной практики. Следует отметить, что процесс проектирования технологии организации воспитательной практики не может быть жестко регламентированным. Воспитателю важно знать особенности личностного развития детей дошкольного возраста и поведения в окружающей среде, чтобы избежать или минимизировать трудности, возникающие в процессе реализации воспитательной практики. В условиях конкретной ситуации педагогу необходимо гибко среагировать и даже отойти от намеченного плана работы.

Литература:

1. Кононова, С.А. Современные проблемы технологии и методики воспитания личности в образовательной организации / С.А. Кононова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2018. – №2 (46). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-problemy-tehnologii-i-metodiki-vospitaniya-lichnosti-v-obrazoatelnoy-organizatsii (дата обращения: 11.11.2022).

2. Куликова, С.В. Формирование национального самосознания россиян: от педагогической аксиологии к воспитательным практикам / С.В. Куликова // Проблемы современного образования. – 2018. – №3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-natsionalnogo-samosoznaniya-rossiyan-ot-pedagogicheskoy-aksiologii-k-vospitatelnym-praktikam (дата обращения: 12.11.2022).

3. Маленкова, Л.И. Теория и методика воспитания: учеб. Пособие / Л.И. Маленкова. – Москва: Пед. о-во России, 2004. – 480 с.

4. Основы государственной культурной политики. – URL: http://static.kremlin.ru/media/events/files/41d526a877638a8730eb.pdf

5. «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Концепция духовно нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Традиционные и инновационные средства и формы воспитательного процесса». – URL: https://eduportal44.ru

6. Технология и организация воспитательных практик: деятельность классного руководителя: учебно-методическое пособие / сост. Ешкина Н.И., Кувырталова М.А., Лыкова А.М., Пономарева Т.М., Савельева Н.В., Сергеева А.А., Чукаев О.В. – Тула: Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого, 2021. – 113 с. – ISBN 978-5-6047371-4-9. – Текст: электронный // IPR SMART: [сайт]. – URL: https://www.iprbookshop.ru/119699.html (дата обращения: 12.11.2022).

7. Фиофанова, О.А. Психология взросления и воспитательные практики нового поколения: учебное пособие / О.А. Фиофанова; Российская акад. образования, НОУ ВПО "Московский психолого-социальный ин-т". – Москва: Флинта: МПСИ, 2012. – 118 с.
8. Ходусов, А.Н. Педагогика воспитания: теория, методология, технология, методика: учебник для осуществления образовательной деятельности по направлению 44.03.01 "Педагогическое образование" / А.Н. Ходусов. – Москва: ИНФРА-М., 2016. – 398 с.
9. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – Москва: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

Педагогика

УДК 378
кандидат педагогических наук, доцент кафедры защиты в чрезвычайных ситуациях Макарова Елена Витальевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
кандидат биологических наук, доцент кафедры защиты в чрезвычайных ситуациях Маренчук Юлия Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
студентка Касьянова Татьяна Михайловна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ «ПРИЕМЫ ОКАЗАНИЯ ПЕРВОЙ ПОМОЩИ»

Аннотация. Статья посвящена методологическим подходам к организации курсов повышения квалификации «Приемы оказания первой помощи». Определена необходимость приобретения компетентности в области оказания первой помощи. Раскрыта тематика курса «Приемы оказания первой помощи». Слушателям предложена анкета с вопросами, ответы на которые позволят оценить их уровень готовности оказать квалифицированную первую помощь. Путем анкетирования определена готовность слушателей к оказанию первой помощи. На основании результатов тестирования сделаны вывод, касаемо начального и итогового (после прохождения предложенного курса) уровня готовности слушателей. Результаты тестирования показали исходный уровень подготовки и итоговый, после изучения курса «Приемы оказания первой помощи».
Ключевые слова: чрезвычайная ситуация; первая помощь; анкетирование; тестирование; слушатель.
Annotation. The article is devoted to methodological approaches to the organization of advanced training courses "Techniques for rendering first aid". The necessity of acquiring competence in the field of first aid is determined. The subject of the course "Techniques of first aid" is disclosed. The readiness of students to provide first aid was determined by questioning. The test results showed the initial level of training and the final level after studying the course "First Aid Techniques".
Key words: emergency; first aid; questioning; testing; listener.

Введение. Масштабные антропогенные и природные катаклизмы сопровождаются значительными человеческими жертвами и серьезным материальным ущербом. В большинстве случаев не удается заблаговременно предсказать место и время их возникновения. Современный мир устроен таким образом, что специалиста в области безопасности жизнедеятельности играют в нем значимую роль, поскольку по всей планете возникает масса чрезвычайных ситуаций, в которые попадают люди, в последующем нуждающиеся в получении первой помощи (пострадавшие, раненные и прочие).

На территории Российской Федерации функционирует «Единая государственная система предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций», которая имеет структурные подсистемы, имеющие функциональный характер, одной из них является Всероссийская служба медицины катастроф и гражданской обороны, нуждающиеся в квалифицированных специалистах. Именно данный фактор обуславливает необходимость подготовки экспертов, обладающих знаниями и навыками, позволяющими им оказать первую помощь гражданскому населению в случае возникновения различных чрезвычайных ситуаций, как правило, бывающих техногенного и природного характера.

Изложение основного материала статьи. В качестве основной задачи подготовки специалистов в области безопасности жизнедеятельности выступает – получение и овладение ими основными навыками и знаниями о принципах оказания первой помощи пострадавшим гражданам.

На самом деле преимущество вышеуказанного умения довольно много: спасение человеческой жизни, минимизация вреда для здоровья людям, находящимся в обществе, проходящим мимо. В случае актуализации той ситуации, когда рядом с пострадавшим находится человек, который обладает необходимыми для оказания первой помощи навыками, умеет быстро сориентироваться, то это может позволить исключить наступление плачевных последствий для пострадавшего.

Целью представленного исследования выступает: необходимость изучения текущего и конечного уровня знаний, касающихся оказания первой помощи пострадавшему в случае чрезвычайных ситуаций населению, непосредственно до и после прохождения лицами, участвующими в эксперименте занятий по курсу «О приемах оказания первой помощи». Экспериментально-исследовательская работа проводилась на начальной стадии с помощью анкетирования, где слушатели давали ответы на поставленные вопросы, по итогам которых можно оценить их начальный уровень и конечный, актуализированный после прохождения всего курса. Экспериментальная группа состояла из 150 человек возрастным диапазоном от 17 до 52 лет.

Необходимо было ответить на 18 вопросов анонимной анкеты. После получения всех данных –они были введены в базу Google, позволяющую проводить опросы в режиме реального времени, которые в последующем обрабатываются вручную. Все данные, были в дальнейшем проанализированы в обобщенном виде [1].

В данном случае стоит рассмотреть некоторые ответы на заданные в рамках анкеты вопросы слушателям.

Вопрос: Сможете ли Вы оказать первую помощь постаревшему, оказавшись на месте чрезвычайного происшествия? Большая часть лиц, участвующих в опросе, дала ответ: да, однако, в некоторых случаях он был однозначным, а в других слушатели отвечали: если это мне будет под силу; если смогу справиться с паническим состоянием и так далее. Нельзя не отметить, что 14% из опрошенный ответили, что не смогут оказать первую помощь пострадавшему – причин этому, по их

объяснению, было несколько: не обладаю достаточными навыками и знаниями; из-за собственного страха сделаю только хуже. Были и те, а именно 19%, кто испытал трудности при ответе на поставленный вопрос.

Вопрос: Сможете ли вы первым подойти к пострадавшему для оказания ему первой помощи? Данный вопрос был необходим для того, чтобы оценить, кто из слушателей может проявить неравнодушие к пострадавшим, а кто решит оставить их без своего внимания.

Вопрос: Действующим законодательством предусмотрена ответственность за неоказание первой помощи пострадавшему? Ответ 62% опрошенный был таков: лица, уполномоченные на оказание первой помощи пострадавшим на месте происшествия, а также их руководством будут нести ответственность за неисполнение возложенных на них должностных обязательств. В данном случае стоит обратиться к ст. 125 УК РФ, которая предусматривает уголовную ответственность для лиц, которые оставили пострадавших без помощи с учетом того, что виновный имел возможность ее оказать, но решил оставить соответствующее лицо в опасном для его жизни и здоровья положении. Ответственность за подобное противоправное действие варьируется от штрафа до лишения свободы сроком на 1 год. Здесь же, стоит отметить существующий Закон федерального уровня №273-ФЗ об образовании на территории Российской Федерации. Его ст. 28 установлено, что образовательное учреждение (организация) несет ответственность за учащихся (обучающихся) [4]. Отсюда следует, что слушатели да поставленный вопрос дали верный ответ.

Вопрос: Сталкивались ли Вы с ситуацией, когда находящемуся вблизи вас человеку необходима была первая помощь? 35% слушателей, участвующих в эксперименте, ответили положительно.

Поступали такие ответы на вопросы анкеты, как: я смог бы оказать первую помощь пострадавшему, однако не уверен, что она бы была квалифицированной (70%); я считаю, что большая часть окружающих нас людей не сможет оказать первую помощь, если она потребуется (40%); я не смогу оказать первую помощь пострадавшему (38%).

Оказывая первую помощь пострадавшему, важно грамотно оценить признаки возможной клинической или биологической смерти. Однако, даже несмотря на то, что большая часть респондентов ответили, что они знают признаки клинической смерти, до конца их перечислить никто не смог (58%). Были респонденты, которые затруднялись ответить на поставленный вопрос, а другие же вовсе написали, что такими знаниями не обладают. На основании полученных данных можно сделать вывод, что большая часть опрошенных слушателей при оказании ими первой помощи пострадавшему, могла бы сделать его состояние еще хуже, чем оно есть.

Вопрос: Каковы ваши действия, если бы вы были первым, кто оказался на месте происшествия? Большая часть респондентов, а именно 91% ответили, что сразу бы вызвали скорою помощь, 51% из них решили бы самостоятельно оказать первую помощь до того момента, пока не приедет неотложка. Если слушатели обнаружат человека на улице, то 73% из них обратятся за помощью к скорой и полиции, при этом самостоятельно проверят – под силу ли им помощь пострадавшему. Нельзя не отметить, что есть те респонденты, которые никак не обратят внимание на лежачего на улице человека и пройдут мимо, подумав, что он пьян (3%).

Вопрос: каковы ваши действия, если прохожий человек падает на улицу, хватаясь при этом за сердце? Большая часть опрошенных, а именно 78% их них обратятся за помощью к скорой и самостоятельно попробуют оказать посильное содействие пострадавшему, чтобы спасти его.

Был задан вопрос о том, какие именно действия из перечисленных, важных при оказании первой помощи пострадавшему. Слушатели в 91% случае ответили, что смогут проверить пульс и дыхание, в 86% случаев – имеют возможность обработать рану, были и те, кто сможет наложить шину (38%), а также провести сердечно-легочную реанимацию (30%). На основании полученных ответов, стоит сделать вывод, что элементарную первую помощь сможет оказать практически каждый, а уже в последующем они будут стремиться совершенствовать собственные знания и навыки.

На вопрос о том, где именно слушатели получали знания об оказании первой помощи пострадавшим, были получены следующие ответы: на уроках ОБЖ (84% случаев); на обучении дорожно-транспортным правилам (27% случаев); остальные же самостоятельно читали пособия и рекомендации, а также просматривали тематические передачи. Однако, несмотря не имеющиеся результативные данные, стоит сделать вывод, что нахождение слушателей в экстремальной ситуации помешает им оказать первую помощь пострадавшему, а также себе, если она понадобится.

Вопрос: Можно ли давать при оказании первой помощи пострадавшему лекарственные препараты? Один из ответов был таким: да, если это крайне необходимо. В данном случае стоит обратить внимание на Приказ Министерства здравоохранения и социального развития №697н, предусматривающий внесение изменений в Приказ Министерства здравоохранения и медицинской промышленности РФ № 325 [3], где в п. 2.5 указан обязательный состав аптечки: средства для проведения сердечно-легочной реанимации; средства для остановки наружного кровотечения и не указано ни одного лекарства, которое там должно храниться обязательно.

Отсюда стоит сделать вывод о том, что лицо, оказывающее первую помощь пострадавшему, не имеет права давать лекарственные препараты. Если такая ситуация сложилась в учебном заведении, то родители или законные представители ребенка должны быть согласие.

Анализируя, уровень качества образования у слушателей курсов повышения квалификации «Приемы оказания первой помощи» в СевероКавказском федеральном университете мы решили обобщить имеющийся опыт профессионально-педагогической подготовки, с целью выявления возможностей и наиболее оптимальных путей формирования у обучающихся сознательного ответственного отношения к собственной жизни и жизни окружающих.

Такая работа проводилась в 2021-2022 учебном году на практических занятиях со слушателями курсов повышения квалификации. При подготовке слушателей основными задачами, которые необходимо было решить, следующие:

1. Создание устойчивого и сознательного интереса к изучаемому курсу и выработку умения овладеть тем комплексом знаний и навыков, которые необходимы для снижения вероятности возникновения чрезвычайных ситуаций в повседневной жизни и уменьшения нежелательного воздействия различных опасных факторов.
2. Закрепление таких качеств, как внимательность, осознанность действий, выдержка и способность применять теоретические положения оказания первой помощи в практической деятельности.
3. Отработка навыков действий, необходимых для сохранения собственной жизни и здоровья, а также окружающих во время стихийных бедствий и техногенных катастроф.

В рамках исследовательской деятельности разработан учебный курс, посвященный приемам оказания первой помощи. Основанием для этого служат рекомендации Правительства, отраженные в его Постановлении №2464 [2]. Данный курс ориентирован на подготовку слушателей к рациональному и грамотному осуществлению действий по оказанию первой помощи нуждающимся, на месте, при чрезвычайных ситуациях техногенного и природного характера.

Первая помощь включает в себя осуществление комплекса действий (мероприятий), направленных на предупреждение осложнений в рамках актуализации несчастного случая, спасения человека. В данном случае стоит обратить внимание на закон федерального уровня №323-ФЗ, регламентирующих деятельность по охране здоровья российских граждан. Именно

представленным Федеральным Законом определены все составляющие анализируемой помощи, а также лица, уполномоченные на ее реализацию до передачи потерпевшего медицинской службе (медицинскому персоналу) [5].

Целью изучения курса «Приемы оказания первой помощи» является формирование у слушателей знания алгоритмов действий и навыков оказания первой помощи пострадавшим на производстве и в чрезвычайных ситуациях природного или техногенного характера.

Важнейшей задачей изучения основ первой помощи является получение знаний о методах, способах и средствах оказания помощи пострадавшим в чрезвычайных ситуациях. В курсе изучаются основные признаки нарушения работы жизненно важных функций организма, содержание и объем первой помощи пострадавшим.

Представленный нами учебный курс «Приемы оказания первой помощи» состоит из четырех тем.

Тема 1. Организационно-правовая составляющая, регламентирующая оказание первой помощи пострадавшим.

Рассматривая организацию оказания первой помощи на территории Российской Федерации, стоит обратить внимание на актуальную нормативно-правовую составляющую, регламентирующую права, обязанности и ответственность лиц, занимающихся оказанием соответствующей помощи.

Сам термин «первая помощь» предусматривает осуществление мероприятий (действий), направленных на стабилизацию пострадавшего до прибытия медицинских работников.

В настоящее время существует большое количество средств, устройств, которые необходимы для оказания первой помощи. У каждого из них есть определенное предназначение.

Для оказания первой помощи необходимо обезопасить себя и устранить возможные факторы риска для окружающих. На самом деле существует немало инфекций, которые передаются при контакте с человеком, его биологическими жидкостями, поэтому на данный аспект стоит обращать пристальное внимание.

Медицинская помощь оказывается специальными службами, которые в свою очередь обязаны также заниматься и реализацией первой помощи пострадавшим.

Тема 2. Оказание первой помощи пострадавшему, находящемуся без сознания, дыхания и без работы сердца.

Для начала необходимо оценить жизненные признаки пострадавшего, а затем уже причины, способствующие остановке дыхания и нарушению кровообращения.

Актуальный для реальной современности алгоритм реализации сердечно-легочной реанимации, предусматривает, в том числе, давление руками на грудину пострадавшего, подвергающегося реанимации.

Нельзя не отметить, что бывают и ошибочные действия, которые могут быть актуализированы в рамках реанимации пострадавшего. Существуют определенные показания, которые служат основанием для прекращения реанимации.

Что касается детей, то необходимо соблюдать некоторые особенности для оказания им соответствующей помощи.

Существует определенный порядок для оказания первой помощи лицам, дыхание которых нарушено, что вызвано инородным телом, попавшим в верхние дыхательные пути. Нельзя не отметить, что необходимо соблюдать правила и учитывать особенности оказания первой помощи ребенку, беременной женщине и тучному пациенту.

Тема 3. Оказание первой медицинской помощи при кровотечениях и травмах, являющихся наружными.

Обзорный осмотр пострадавшего имеет определенную цель и последовательность осуществляемых действий.

Существует определенный порядок оказания помощи при носовом кровотечении. В рамках данной темы рассмотрено понятие «травматический шок», а также причины, его особенности, а также мероприятия, позволяющие исключить его дальнейшее развитие.

Подробный осмотр любого пострадавшего имеет определенную цель. Существуют определенные состояния, с которыми может столкнуться лицо, оказывающее первую помощь пострадавшему.

В рамках представленной темы рассмотрены вопросы, касающиеся травмы головы, оказание соответствующей первой помощи, особенностей ранений волосяной части головы, а также помощь, оказываемая человеку, имеющему травму глаза и носа.

Тема 4. Оказание первой помочи при прочих состояниях.

В рамках данной темы рассмотрены вопросы, касающиеся видов ожогов, их особенностей; термины «поверхностные ожоги» и «глубокие ожоги»; ожоги верхних дыхательных путей – их особенности; оказание первой помощи при соответствующих состояниях.

Нельзя не отметить, что существуют определенные факторы в каждой конкретной ситуации, способствующие перегреванию, а также оказанию первой помощи при таких состояниях.

Вопросы холодовой травмы, ее видов и основных видов переохлаждений – рассматриваются в рамках четвертой темы.

Здесь же стоит отметить, что исследованы следующие виды вопросов: отравление ядами, признаки острого отравления, оказание соответствующей первой помощи пострадавшим; отравления и так далее.

В курсе предусмотрены практические занятия, отработка навыков на тренажерах и задания для самостоятельного ознакомления с видеоматериалами, раскрывающими теорию и практику оказания первой помощи при различных повреждениях. Даются ссылки на видеоматериалы.

На базе кафедры защиты в чрезвычайных ситуациях СКФУ создана и функционирует «Лаборатория первой помощи», которая располагает необходимым оборудованием для проведения практических работ. Была реализована отработка навыков оказания первой помощи пострадавшим при использовании тренажеров. Для закрепления знаний и умений оказания соответствующей помощи при происшествиях используется современные учебно-тренажерные комплексы, а именно: Искандер, Реаниматор. Первый из них позволяет получить и отработать навыки по извлечению инородных тел из верхних дыхательных путей. На самом деле используется немало тренажеров, которые позволяют закрепить необходимые в практической деятельности знания и навыки оказания первой помощи нуждающимся пострадавшим (например, при кровотечении, ожогах, отравлении, остановке сердца и дыхания, итак, далее).

Итоговое тестирование было организовано по форме «вопрос-ответ». Всего было задано 30 анонимных вопросов, на каждый из которых нужно было ответить однозначно. По результатам прохождения анализируемого курса слушателями, стоит отметить, что они все показали высокий уровень знаний и умений об оказании первой помощи в рамках ЧС.

Все слушатели, участвующие в эксперименте, показали, что они знают последовательность действий в таких ситуациях, как: кома, клиническая смерть, попадание яда через рот в организм человека, кровотечение, передача пострадавшего бригаде скорой помощи, оказание своевременной помощи и так далее.

Всем респондентам был задан вопрос: Как вы относитесь к предложенному вам курсу, касающегося приемов оказания первой помощи? Что было узнано нового вами?

Большая часть опрошенных ответила, что данный курс уместно было бы включить в федеральный перечень дисциплин (более 62%), однако, были и те, кто считает, что он абсолютно не нужен или затрудняются с ответом.

Некоторые их респондентов говорили о том, что в рамках программы по повышению квалификации отсутствуют достаточные материалы и программы, которые бы позволили оптимизировать навыки оказания первой помощи пострадавшим. Данный курс позволяет устранить данный недостаток.

Большая часть слушателей (более 74%) готовы применить в рамках практической деятельности полученные ими знания и навыки в рамках представленного курса.

Выводы. Резюмируя вышесказанное, стоит сделать выводы, а именно: знания, навыки оказания первой помощи пострадавшим могут быть актуальными в любой момент времени, следовательно. Их формированию необходимо уделять значительное внимание. Своевременность – это один из факторов оказания первой помощи нуждающемуся, позволяющих минимизировать угрозу его жизни и здоровью. Неквалифицированное оказание рассматриваемой помощи может стать причиной порождения недугов и осложнений, которые в дальнейшем приведут к летальному исходу.

Литература:

1. Маренчук, Ю.А. Компетентность будущих учителей в вопросах оказания первой помощи пострадавшим как показатель качества образования / Ю.А. Маренчук, О.В. Прасолова, Д.Е. Прасолов // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 3. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=29896
2. Постановление Правительства РФ от 24.12.2021 N 2464 "О порядке обучения по охране труда и проверки знания требований охраны труда" (вместе с «Правилами обучения по охране труда и проверки знания требований охраны труда»). – http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_405174/
3. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 08.09.2009 № 697 н «О внесении изменений в Приказ Министерства здравоохранения и медицинской промышленности Российской Федерации от 20 августа 1996 г. № 325» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 15.10.2009 № 15026). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_92903/
4. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» от 18.10.2013 года № 544 н. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf
5. Федеральный закон «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) от 21 ноября 2011 года № 323-ФЗ. – URL: http://base.garant.ru/12191967/#ixzz6LPEDe8nE

Педагогика

УДК 378.14

доцент кафедры социально-культурной деятельности,
кандидат педагогических наук Малухина Галина Михайловна
Государственное образовательное бюджетное учреждение культуры высшего образования
«Волгоградский государственный институт искусств и культуры» (г. Волгоград)

ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА КУЛЬТУРЫ ЧЕРЕЗ ЦИФРОВИЗАЦИЮ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы совершенствования образовательного пространства вуза культуры через его цифровизацию в современных условиях функционирования учебного процесса. При этом определены особенности цифровизации вузов культуры. Рассмотрена их основная информационная инфраструктура. Определено, что дистанционный режим образовательной деятельности – перспективный вектор продвижения любой ее предметной области. Выявлено, что при использовании вузов культуры онлайн обучения большинство усилили сотрудничество друг с другом, органами управления образованием, образовательными платформами. Обосновано, что педагог – основополагающий элемент цифровизации учебного процесса в вузе культуры. Перечислены препятствия цифровой трансформации учебного процесса в вузе культуры.

Ключевые слова: вуз культуры, образовательное пространство, учебный процесс, цифровизация.

Annotation. The article deals with the problems of improving the educational space of the university of culture through its digitalization in the modern conditions of the functioning of the educational process. At the same time, the features of digitalization of higher education institutions of culture are determined. Their main information infrastructure is considered. It has been determined that the distance mode of educational activity is a promising vector for the advancement of any of its subject areas. It was revealed that when using online learning culture universities, the majority have strengthened cooperation with each other, education authorities, educational platforms. It is substantiated that the teacher is a fundamental element of the digitalization of the educational process in the university of culture. The obstacles to the digital transformation of the educational process at the University of culture are listed.

Key words: university of culture, educational space, educational process, digitalization.

Введение. В настоящее время внедрение новых информационных технологий в учебный процесс различных образовательных учреждений находит всё большее применение в практике совершенствования образовательного пространства вуза культуры, которых в России сегодня насчитывается более сотни.

Кроме того, цифровизация является ключом к решению многих проблем, связанных с повышением эффективности образовательной деятельности вузов культуры, большинство из которых отличается узкопрофильностью: подготовка бакалавров и магистров, а также специалистов в конкретных направлениях искусства.

Как вызов современности, цифровое развитие вузов культуры – необходимое условие их эффективного функционирования. В этой связи проблематика настоящей статьи представляется нам чрезвычайно актуальной в научно-теоретическом и практическом аспектах.

Изложение основного материала статьи. Цифровизация образования, в том числе высшего, стала предметом исследования следующих ученых: Б. Банке, Ю.Н. Гамбеева, А.В. Герасимова, И.А. Калинина Л. Коник, Ю.В. Ляндау, В.В. Масленников, В.Н. Минина, О.И. Попова, А. Прохоров, А.Г. Савина, Е.И. Сорокина, А.Ю. Уваров, Т.И. Чинаева и др.

Изучение образовательного пространства вуза культуры через его цифровизацию представлены в работах В.С. Ефимова, В.С. Коноплевой, Г.П. Кузиной, А.Б. Кузнецова, А.В. Лаптевой, В.Н. Мининой, Н.И. Морозовой, В.А. Никоновой, И.А. Селедцовой, Е.М. Севериной, Г. Сидорова, Д.Г. Синициной, В.И. Тиняковой, А.Е. Чуниной и др.

Проблематика совершенствования образовательного пространства российских вузов культуры через цифровизацию учебного процесса представлена Зейналов Гусейн Гардаш Оглы, В.В. Кадакиным, А.И. Минаевым, О.Н. Исаевой, Е.А. Кирьяновой, В.А. Горновым и др.

А.Е. Чунина, Д.Г. Синицина, В.С.Коноплева в совместной научной статье подтверждают актуальность цифровой трансформации образовательного учреждения и определяют основные особенности цифровизации вуза, к которым относят в первую очередь ее двунаправленность:

«направление 1 – использование цифровых технологий для управления образовательным учреждением;

направление 2 – использование цифровых технологий для получения и передачи учебной информации, визуализации данных, организации дистанционной формы обучения, предоставления интерактивного образовательного контента и т.д.» [2].

Согласимся с мнением Зейналов Гусейн Гардаш Оглы, В.В. Кадакин, которые справедливо утверждают, что «в реальности в ведущих вузах все больше образовательные программы переводятся на онлайн-формат, преподаватели стараются применять цифровые инструментарии в учебном процессе, переводя учебный материал в электронный формат и т.д. Явно, это начальный этап цифровизации образования» [1].

Информационная инфраструктура образовательного пространства практически всех вузов культуры состоит, в первую очередь, из персональных компьютеров, серверов, которые объедены в общую сеть компьютерных классов, мультимедийных аудиторий, научных библиотек с доступом к Интернет.

Выбор системы «1С:Университет.ПРОФ», информационной системы «Планы ВО» с целью цифровизации учебного процесса вузов культуры был обусловлен экспертной оценкой педагогического состава вузов различных информационных систем, а также в связи с тем, что данные решения созданы в сотрудничестве с различными высшими учебными заведениями, поддерживают отраслевую специфику, апробированы на практике в реальных условиях функционирования образовательного пространства.

Вне вызывает сомнений, что важным информационным источником вуза культуры является его официальный сайт.

На базе официальных сайтов вузов культуры, системы «1С:Университет.ПРОФ» и системы управления обучением Moodle активно развивается электронная информационно-образовательная среда, предоставляющей доступ к учебным планам и программам, материалам электронных библиотечных систем и различным электронным образовательным ресурсам и др.

Система «Антиплагиат.ВУЗ» применяется для контроля заимствований при выполнении курсовых работ, социокультурных проектов, выпускных квалификационных работ (бакалаврских работ, магистерских диссертаций) и иных научно-исследовательских работ.

Педагог – основополагающий элемент цифровизации учебного процесса в вузе культуры. В связи с этим цифровые компетенции персонала педагогических кадров – это их способность решать разнообразные задачи в профессиональной деятельности при использовании информационно-коммуникационных цифровых технологий и ресурсов, платформенных решений, которые базируются на профессиональных и интеллектуальных характеристиках, способности педагога к обучаемости.

При этом цифровые навыки человека можно разделить на пользовательские и профессиональные. В данном случае профессиональные цифровые навыки педагогических кадров вузов культуры определяются через цифровую грамотность, способность применения современных цифровых технологий, умение создавать цифровой контент и др.

На базе вузов культуры России систематически проходит обучение сотрудников. Так, например, в Кемеровском государственном институте культуры успешно прошла серия практических семинаров по теме «Мультимедийные средства обучения: методика использования и внедрения в учебный процесс в свете перехода на новые образовательные стандарты»; в Краснодарском государственном институте культуры на кафедре педагогики, психологии и философии в онлайн-режиме состоялся семинар с участием представителей и работодателей «Использование аудиовизуальных медиатекстов как средства развития художественного мышления студентов»; в Челябинском государственном институте культуры повышение квалификации преподавателей по теме «Интернет-ресурсы в работе преподавателя» и др.

Кроме того, многочисленные научно-практические конференции различного уровня, форумы, исследовательские проекты, проводимые вузами культуры, посвященные проблематике цифровой трансформации учебного процесса. Так, например, в Орловском государственном институте культуры состоялся IV Международный студенческий научно-практический форум «Современное состояние инфосферы учреждений культуры», в рамках которого проведены две студенческие on-line-конференции: «Актуальные проблемы управления документами и архивоведения» и «Библиотечно-информационные технологии как инструмент сохранения отечественных культурных традиций» и др.

В настоящее время существенно возросло количество предложений по программам повышения квалификации различных категорий слушателей в режиме онлайн и т.д.

Следует особо отметить, что коллективы вузов культуры сплотились в период пандемии новой короновирусной инфекции в виде дистанционного режима. Особенно сильно ситуация ударила по преподавателям и исследователям, которые работают со студентами творческих направлений подготовки, в социокультурной сфере.

Кроме того, по нашему мнению, ситуация вынужденного перехода на дистанционный режим обучения в период пандемии короновирусной инфекции повлияла на реализацию воспитательной функции высшего образования как института социализации.

Несомненно, есть плюсы. При использовании вузов культуры онлайн обучения большинство усилили сотрудничество друг с другом, органами управления высшим образованием, различными образовательными платформами:

– оказывают друг другу научно-методическую поддержку по использованию цифровых инструментов в обучении;

– в бесплатный доступ выкладываются актуальные учебные курсы, учебно-методические комплексы, электронные программы обучения и лекционный материал;

– на различных платформах создаются неформальные группы студентов/преподавателей/администраторов вузов культуры, где обсуждаются актуальные проблемы онлайн обучения и использования цифровых технологий и ресурсов в учебном процессе.

Сегодня онлайн обучение стало важным инструментом:

– для осуществления дополнительной подготовки, переподготовки, повышения квалификации;

– для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья;

– для организации смешанного обучения;

– как дополнение к читаемой учебной дисциплине;

– для самостоятельной работы студентов и др.

Итак, главными проблемами совершенствования образовательного пространства вуза культуры через цифровизацию учебного процесса и препятствиями его цифровой трансформации в реалиях современности можно назвать следующее:

– недостаточная цифровая компетенция и знания как педагогического состава вузов культуры, так и обучающихся;

– отсутствие единой цифровой платформы как цифровой среды вуза культуры, единой стратегии развития в условиях цифровой трансформации, а также нормативных, финансовых и методических механизмов;

– перераспределение нагрузки преподавателей с учетом включения в учебный процесс онлайн обучения;
– страх изменений;
– трудная адаптация оргструктуры вуза культуры к цифровым инновациям;
– невысокая степень использования общедоступных «облачных технологии»;
– не высокая степень студенческой самоорганизации;
– проблемы, связанные с реализацией образовательных проектов дистанционным способом, в том числе представителей творческих направлений подготовки;
– недостаточное финансирование;
– позиция руководства вузов культуры;
– риски.

Кроме этого, сегодня необходимо активно использовать общедоступные «облачные технологии», позволяющие автоматизировать учебный процесс, что позволит решить проблемы недостаточной оперативности, децентрализованного хранения различных учебных и научно-исследовательских материалов, предоставит широкие возможности для совместной работы большего количества субъектов образовательной деятельности над ними.

Важно также говорить о концептуальном подходе к созданию единой цифровой платформы как цифровой среде вуза культуры, в которой взаимодействие между ее участниками должно происходить с помощью электронных сервисов, а управление модулями данной цепочки – на основе качества образовательной деятельности как основной цели функционирования вузов культуры.

Выводы. Подводя итог проведенному в настоящей статье изучению проблем совершенствования образовательного пространства вуза культуры через его цифровизацию в современных условиях, сделаем основной вывод, что потенциал цифровых технологий и ресурсов для целей учебного процесса вузов, подведомственных Министерству культуры РФ, а также профориентации, огромен.

Для эффективности реализации данного потенциала в настоящее время необходимо, кроме прочего:
– создание единой цифровой платформы как цифровой среды вуза культуры;
– привлечение к научно-исследовательской работе профессорско-преподавательского состава, студентов, направленной на решение обозначенных в настоящей статье проблем совершенствования образовательного пространства вуза культуры через цифровизацию учебного процесса;
– проведение социологических исследований и мониторинга на индивидуальном уровне (тестирование, социологический опрос); на групповом уровне (социометрия); на уровне института (анализ статистических данных); на организационном уровне (количественный и качественный анализ эффективности работы структурных подразделений вуза культуры) с целью выявления проблем совершенствования образовательного пространства вуза культуры через цифровизацию учебного процесса и определения путей их преодоления;
– вовлечение в деятельность по совершенствованию образовательного пространства вуза культуры через ее цифровизацию студенческие научные общества;
– создание Центра компетенций вузов культуры (как проектный комитет или рабочая группа), осуществляющего научно-исследовательскую деятельность в обозначенном направлении;
– организация взаимодействия с экспертным сообществом и др.

Литература:

1. Зейналов, Гусейн Гардаш Оглы. Цифровизации культуры и трансформация образования / Зейналов Гусейн Гардаш Оглы, В.В. Кадакин// Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2021. – № 12-1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsii-kultury-i-transformatsiya-obrazovaniya (дата обращения: 20.11.2022).
2. Чунина, А.Е. Цифровизация в системе управления образовательным учреждением / А.Е. Чунина, Д.Г. Синицина, В.С. Коноплева // Калининградский вестник образования. – 2020. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-v-sisteme-upravleniya-obrazovatelnym-uchrezhdeniem (дата обращения: 21.11.2022).

Педагогика

УДК 377.031

бакалавр Малых Данил Эдуардович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
бакалавр Шамрай Полина Денисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат экономических наук, доцент Поначугин Александр Викторович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СОВРЕМЕННЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, КАК ОСНОВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. Данная статья раскрывает проблематику внедрения современных компьютерных и цифровых, а также информационно-коммуникационных технологий в образовательное пространство урока математики. Урок математики рассматривается как частная единицы учебного процесса, осуществляемого на базе общеобразовательного учреждения. На примере конкретных технологий и элементов программного обеспечения раскрывается интеграция ИКТ. Современные IT-технологии, при этом, раскрываются как ключевой инструмент в виде трёх аспектов. Во-первых, как средства визуализации на уроке геометрии. Во-вторых, как средства реализации проектной технологии и практикоориентированного обучения в рамках урока математики. В-третьих, как инструмента проведения рефлексии. Каждая составляющая подробной описывается и актуализируется с точки зрения применения образовательном пространстве школы. Учитывается также описание минимальной материальной-технической оснащённости учебных аудиторий образовательной организации.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, проектная технология, цифровизация, проектирование образовательного пространства.

Annotation. This article reveals the problems of introducing modern computer and digital, as well as information and communication technologies into the educational space of a mathematics lesson. The lesson of mathematics is considered as a private unit of the educational process carried out on the basis of a general education institution. On the example of specific technologies and

software elements, the integration of ICT is revealed. Modern IT technologies, at the same time, are revealed as a key tool in the form of three aspects. Firstly, as a means of visualization in a geometry lesson. Secondly, as a means of implementing project technology and practice-oriented learning within the framework of a mathematics lesson. Thirdly, as a tool for reflection. Each component is described in detail and updated from the point of view of the application of the educational space of the school. The description of the minimum material and technical equipment of the classrooms of the educational organization is also taken into account.

Key words: information and communication technologies, design technology, digitalization, design of educational space.

Введение. В последние 10-15 лет произошла активная интеграция IT-технологии во всех отраслях жизни социума. Не стало исключением и образование, в контексте одной из главенствующих институциональных структур современного общества. Несмотря на непрерывность процесса цифровизации внедрение современных компьютерных технологий в области образования осложняется несовершенством оборудования, а также недостатком технологической оснащённости образовательных организаций (речь преимущественно идёт об образовательных организациях среднего образования) [1]. При этом, современные компьютерные и цифровые технологии могут стать незаменимой основой для проектирования в рамках урока образовательного пространства способного повысить интерес учащихся к учебному предмету, актуализировать материал дисциплины.

Одним из наиболее ярких примеров такой интеграции компьютерных технологий в образовательное пространства может послужить урок математики, в частном и наиболее показательном случае – урок геометрии. Эта учебная дисциплина наиболее зависим от средств визуального представления материала, при этом очевиден недостаток инструментов качественной визуализации в арсенале учителя, особенно в рамках учебной аудитории оснащённой только доской, мелом и чертёжными инструментами. Нельзя ограничивать функциональную составляющую подобных технологий в рамках, исключительно, инструмента визуализации учебного материала. Компьютерные технологии, а также интернет-технологии и беспроводные сетевые технологии позволяют учителю создавать новые, в рамках образовательного пространства урока математики, формы работы с учащимися, делая работу на уроке более продуктивной и интересной.

Одной из наиболее важных характеристик математики в школьном курсе становится её прикладной характер, который проявляется как в межпредметном взаимодействии, так и во взаимосвязи с окружающей действительностью. Такой вывод позволяет подчеркнуть актуальность внедрения информационно-коммуникационных технологий, как весомую часть жизни современного человека, в процесс обучения математике. Таким образом, создание системы в которой ИКТ грамотно внедрено в процесс обучения математике поспособствует повышению мотивации учащихся на уроке за счёт формирования межпредметных и метапредметных навыков, имеющих ключевое значение в повседневной жизни и будущей профессиональной деятельности. Исходя из заданного базиса цель исследования можно сформулировать следующим образом: рассмотреть основные инструменты компьютерных, цифровых и информационно-коммуникационных технологий в контексте их приложения к проектированию образовательного пространства урока математики. Исходя из цели можно говорить о ведущих методах исследования, одним из которых становится метод моделирования. В данном случае под моделированием понимается создание объекта повторяющего свойства реального процесса или явления – модели. Спроектированная модель может быть использована для оценки эффективности приложения разработанных алгоритмов и идей с точки зрения их соотношения с реальным процессом или объектом. В данном случае может быть задан фрагмент урока или же учебной ситуации как базисный для применения разработанных ранее моделей современных информационно-коммуникационных технологий в обучении.

Изложение основного материала статьи. Постоянно меняющиеся условия современного мира предъявляют совершенно новые требования к процессу обучения [1]. Наиболее показательным в этой связи становится процесс обучения таким дисциплинам как математика и информатика, так как они закладывают ключевой базис для формирования новых наукоёмких отраслей, которые, в свою очередь, формируют картину действительности окружающей человека как субъекта современного социума. В этой связи становится особенно острым вопрос об интеграции современных информационно-коммуникационных, интерактивных и цифровых технологий в процесс обучения математике, при этом факт данной интеграции не должен быть самоцелью, скорее он должен нести в себе многофакторный характер. Во-первых, становиться новым инструментом актуализации знаний не только в рамках определённого тематического блока, но и в качестве аппарата приложения знаний к организации созидательной деятельности учащихся, направленной на создание определённого продукта. Во-вторых, являться составляющими основы формирования у учащихся наглядных представлений о различных математических структурах, в частности о геометрических фигурах. В-третьих, подобные технологии могут быть использованы как частные методики реализации мотивационно-ориентировочного и рефлексивно-оценочного этапов в рамках урока математики. Более подробно рассмотрим каждый из предложенных путей использования современных компьютерных технологий.

Для того, чтоб организовать деятельность учащихся, ориентированную на создание реального продукта в рамках процесса обучения необходимо соотнести тематическое наполнение теоретического материала в контексте возможности реализации проектной деятельности на основе только что приведённого базиса знаний по теме. Если же говорить о применении информационно-коммуникационных технологий в рамках реализации данного направления деятельности, необходимо ориентироваться на межпредметный характер формируемых знаний, умений и навыков. Наиболее оптимальным направлением работы в этой связи становится интеграция дисциплин информатика и математика. Таким образом, учитель получает возможность организовать деятельность учащихся с точки зрения немедленного применения полученных знаний. То есть учащийся не просто аккумулирует информацию, он учится применять полученные знания. Показательной площадкой частного применения метода проектов в организации деятельности учащихся с применение информационно-коммуникационных технологий могут служить уроки стереометрии для учащихся 10-11 классов. Приведём пример использования уроков, отведённых на изучение тематического блока «Координаты в пространстве» с точки зрения реализации через них проектной деятельности учащихся. Ключевым отличием от традиционного предъявления данного тематического блока станет изменение системы контроля усвоения учебного материала, таким образом, что итоговой отчётной работой учащегося станет не просто итоговая контрольная работа по теме, а спроектированный в трёхмерном пространстве средствами MathCad объект, являющийся, например, предметом интерьера. Конечно, в данном случае к моделям должны предъявляться определённые требования, чтобы сохранялась заданная сложность. При этом появляется новая проблематика – необходимо в рамках образовательного пространства помимо освоения теоретического материала темы осваивать также инструментарий нового для учащихся программного обеспечения, а также интегрировать в новую систему практическое содержание самой темы в виде геометрических задач [4]. Разрешить выделенные проблемный ряд возможно, во-первых, посредствам внедрения нового факультативного либо элективного курса по компьютерной математике, который позволит учащимся освоить новый инструмент для дальнейшего применения в качестве базовой технологии организации собственной проектной деятельности непосредственно на уроках математики [3]. Кроме того, так

как данные курсы будут иметь под собой добровольную основу, необходимо дифференцировать формы отчётности таким образом, что учащиеся не посещающие курсы смогут пройти итоговую аттестацию по теме в традиционной форме. Во-вторых, для того, чтобы задачный материал темы стал органичной составляющей модифицированного процесса усвоения знаний необходимо актуализировать его с точки зрения пошагового освоения каждой темы тематического блока, то есть, исходные данные для начала проектирования могут быть заданы в виде задач, что даст учащемуся мотивацию в процессе их решения на более ранних этапах.

Ведущей сложностью интеграции современных компьютерных и цифровых технологий в образовательный процесс в таком виде становится невозможность переноса спроектированных моделей образовательного пространства на другие тематические блоки. При этом, проектная технология в такой форме может служить только частной методикой, что не позволяет провести полную интеграцию ИКТ технологий с точки зрения применения их самими учащимися для создания конкретного продукта собственной учебной деятельности [3].

Ещё одной областью приложения интерактивных технологий, как составляющей современного цифрового технологического аппарата, становится визуализация важнейших математических структур. При этом техническая организация предложенного инструментария может серьёзно разниться: от показа презентации в PowerPoint, до проектирования сложных пространственных форм в Geogebra или MathCad. В данном случае неоспоримы очевидные преимущества подобного подхода: наглядность учебного материала многократно повышается, это особенно важно на уроках геометрии, в частности на уроках стереометрии в 10-11 классах; кроме того, учащиеся получают новое средство развития пространственного мышления. Результатов использование современных средств визуализации учебного материала становится сглаживание перехода между планиметрией и стереометрией в рамках школьной программы, то есть решается одна из ведущих проблем изучения геометрии в школьном курсе математики.

Важной составляющей любого урока могут стать сетевые технологии, как эффективное средство организации мотивационно-ориентировочной и рефлексивно-оценочной деятельности в рамках образовательного пространства урока [2]. Порядок организации рефлексии как этапа урока может разнится в зависимости от типа учебного занятия, при этом необходимо обеспечить сохранение ключевой характеристики: в процессе рефлексии и учащийся и учитель должны сделать выводы относительно качества освоения учебного материала в рамках отдельно взятого занятия. Непосредственно рефлексивно-оценочная часть урока направлена на формулировку учащимися собственного отношения к изученному материалу, рассмотренному в ходе урока. Данный этап также становится саморефлексией для учителя. Он оценивает, насколько качественно ему удалось подать учебный материал. Данная характеристика в более узком значении может стать целью проведения рефлексии на уроке, исходя из этого соображения, подбор вспомогательных технологий для её осуществления должен быть сообразен данной цели. В классической форме рефлексия представляет из себя фронтальный опрос учащихся на предмет того насколько прошедший урок был интересен и какова была степень усвоения его содержания. Главный недостаток подобного способа проведения рефлексии заключается в том, что учащийся может подойти к её осуществлению излишне формально, таким образом, данный этап урок теряет свою функциональную характеристику. В результате чего, учитель, в практике преподавания, может отказываться от рефлексии, при том, что рефлексивно-оценочная часть урока является одной из его ключевых составляющих. В этой связи крайне важно разнообразить форму предъявления данного этапа урока. Этому может помочь привлечение современных информационно-коммуникационных средств. Одним из инструментов проведения рефлексии может стать сервис Mentimeter, он позволяет учителю аккумулировать и классифицировать ответы учащихся на вопросы рефлексии, формируя наглядную инфографику. Можно представить следующую схему работы с данным сервисом: учитель подготавливает систему QR-кодов со ссылками на специальное информационное поле; в свою очередь, учащиеся, отсканировав данные QR-коды с помощью своих смартфоном смогут ответить на вопрос в данному поле; с помощью сервиса Mentimeter полученные ответы собираются в единую инфографику, которую учитель может в реальном времени вывести на экран интерактивной доски. Подобная система доказала свою эффективность и применялась на уроках по различным дисциплинам, а также при проведении внеклассных мероприятий. Стоит также отметить высокий потенциал систем QR-кодов с точки зрения их применения в качестве формы предъявления учебного материала, а также заданий различного типа.

Стоит заметить одну важную характеристику образовательного пространства подлежащего к интеграции в него вышеописанных технологий. Этой характеристикой является оснащённость современным оборудованием [1]. Для эффективного применения современных компьютерных и цифровых технологий в качестве основы для формирования эффективного образовательного пространства необходим определённый минимум материально-технической оснащённости учебных аудиторий: компьютеры для каждой микрогруппы учащихся по 3-5 человек, а также для учителя с возможностью доступа в интернет и использования специфического программнго обеспечения и онлайн-сервисов (Mentimeter, Geogebra, MathCad); интерактивная доска с возможность подключения к персональному компьютеру. Данный уровень материально-технической оснащённости позволит реализовать идею проектирования образовательного пространства, соответствующего требованиям современной системы образования, характеризующейся практикориентированностью процесса образования, а также личностной ориентированности его содержания.

Выводы. Современные информационно-коммуникационные и цифровые технологии закладывают вектор развития всех сфер жизни общества, в том числе и образования. В этой связи выделяется математическое образование, как одна из наиболее системных её составляющий, дающая базис для формирования большинства наукоёмких отраслей, развитие которых стратегически важно. Таким образом, актуализируется необходимость интеграции ИКТ в математическое образование на ранних этапах, и повышение, благодаря этому процессу, практикоориентированности системы математического образования.

Литература:

1. Водопьян, Г.М. О построении модели процесса информатизации школы / Г.М. Водопьян, А.Ю. Уваров. – Москва: Издатель, 2006. – 424 с.

2. Подходы к формированию технологической подготовки в школе / О.И. Ваганова, М.А. Абросимова, Н.А. Бакулина, Д.М. Семёнова // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Сборник статей по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород: ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2022. – С. 96-99

3. Роготнева, А.В. Организация проектной деятельности в школе в свете требований ФГОС: метод, пособие / А.В. Роготнева, Л.Н. Тарасова. – Москва: ВЛАДОС, 2015. – 120 с.

4. Троянская, С.Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учебное пособие / С.Л. Троянская. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 176 с.

УДК 378.016

старший преподаватель Маринина Надежда Игоревна
Вятский государственный университет (г. Киров)

РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ТЕКСТА В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье исследованы актуальные для современной методики преподавания иностранного языка основные характеристики профессионально-ориентированного текста. Определены условия качественного современного образования. Показаны различия между компетентностью и компетенцией. На основе анализа научно-методической литературы раскрыто содержание коммуникативной компетентности студента. Данная компетентность отражает степень готовности студента применять знания, навыки и сформированные на их основе компетенции в дальнейшей профессиональной деятельности. Раскрыта связь коммуникативной компетентности и профессионально-ориентированного текста. Показана значимость профессионально-ориентированного текста в формировании профессиональных и личных качеств обучающегося. Сформулирована роль методики обучения при использовании профессионально-ориентированного текста. Показаны основные задачи при работе с такими текстами. Определены требования к иноязычному тексту, используемому в качестве профессионально-ориентированного текста.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, профессионально-ориентированный текст, коммуникативная компетентность, компетентностный подход, профессиональное общение, самореализация, иностранный язык.

Annotation. The article examines the main characteristics of a professionally-oriented text that are relevant for modern methods of teaching a foreign language. The conditions of quality modern education are determined. The differences between competence and competency are shown. Based on the analysis of scientific and methodological literature, the content of the student's communicative competency is revealed. This competency reflects the readiness of the student to use knowledge, skills and competencies formed on their basis in further professional activity. The connection between communicative competence and professionally-oriented text is revealed. The importance of professionally-oriented text in the formation of professional and personal qualities of the student is shown. The role of teaching methods in the use of professionally-oriented text is formulated. The main tasks while working with such texts are shown. The requirements for a foreign language text used as a professionally oriented text are defined.

Key words: competence, competency, professionally-oriented text, communicative competence, competence approach, professional communication, self-realization, foreign language.

Введение. Актуальность изучения иностранного языка студентами технического вуза приобретает новые смыслы в современной общественно-политической действительности. Основным принципом организации всего образовательного процесса в техническом вузе должен быть принцип профессиональной направленности в процессе обучения иностранным языкам. Применяя данный принцип, необходимо учитывать два фактора: во-первых, необходимо помнить в виду конечную цель процесса подготовки – формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста, во-вторых, учитывать основную специальность каждого студента. Таким образом, основным условием эффективного формирования иноязычной коммуникативной компетенции является применение специально выбранных профессионально-ориентированных учебных материалов. Следует учитывать, что данное образовательное условие в большой степени связано с профессиональной компетентностью преподавателя иностранных языков, так как выбор учебного материала, должен основываться на полной осведомленности преподавателя в профессиональной области обучающихся студентов [1, С. 5].

В современном мире необходимым условием качественного образования является компетентностный подход в преподавании учебных дисциплин, в независимости от профиля подготовки. Использование компетентностного подхода в образовательном процессе способствует подготовке не только высокопрофессионального и конкурентоспособного специалиста, но и личности, которая обладает обязательным набором принципов, предполагающих адекватное поведение в постоянно изменяющихся условиях и способного взять на себя ответственность в управлении социально-культурными, экономическими и политическими, процессами.

Несомненно, будущие специалисты должны уметь находить целесообразные решения в многообразии, стоящих перед ними профессиональных задач, актуальных в современном обществе конкурентных отношений. В подготовке специалиста трудно переоценить значение коммуникативной компетентности, которая является результатом качественного как профессионального, так и языкового образования. Именно коммуникативная компетентность должна выступать в качестве одной из главных оценок сформированности иноязычной компетентности.

Изложение основного материала статьи. Одно из многочисленных значений слова «компетенция», использованных в научной литературе – это область проблем, в которых кто-либо хорошо осведомлен, обладает опытом, знаниями. В современной методической литературе под «компетенцией» понимается совокупность знаний, умений и навыков. Одновременно с термином «компетенция», широко используется термин «компетентность». Данные термины различают таким образом: «компетенция» – это комплекс умений, знаний и навыков, полученный в ходе обучения и составляющий содержательный компонент обучения, а «компетентность» – это свойство личности, которое определяет ее способность выполнять деятельность на основе сформированных компетенций [7, С. 142].

Понятие «компетентность» широко изучено как в отечественной, так и в зарубежной литературе. Прежде всего «компетентность» можно определить как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения конкретной работы.

Согласно определениям «компетентности» из психологических и педагогических работ: коммуникативная компетентность – совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения, которая формируется не только как результат практического опыта и взаимодействия с другими людьми, но и то, что приобретается в процессе обучения.

Понятие компетенция было принято научным сообществом благодаря работам лингвиста Н. Хомского (1972). Данное понятие используется в методике преподавания языка для определения содержания обучения, а так же общих и частных целей.

Коммуникативная компетентность – это способность и реальная готовность к общению соответствующая сферам, целям и ситуациям общения, стремление к речевому взаимопониманию и взаимодействию [5, С. 98].

Исходя из данных определений компонентами коммуникативной компетенции являются коммуникативные способности, умения и знания, которые должны соответствовать коммуникативным задачам и быть достаточными для их решения [6, С. 2].

Коммуникативная компетентность позволяет, прежде всего, осуществлять общение: передавать, получать, осознавать информацию, понимать и воспринимать других людей, т.е. данная компетентность является регулятором дальнейших отношений, социальных связей с другими людьми.

Отдельно необходимо отметить, что коммуникативная компетентность не ограничивается задачами повседневного общения. При формировании коммуникативной компетентности должны решаться задачи воспитания, образования и развития.

Развитие коммуникативной компетентности будущего специалиста является одним из способов профессионального развития и самореализации всех участников образовательного процесса. Таким образом, коммуникативная компетентность выступает одной из основных составляющих профессионального уровня. От нее зависит качество образования, и как следствие, личностный успех, конкурентоспособность и персональная удовлетворенность.

Коммуникативная компетентность, формируемая при изучении курса иностранного языка, также обеспечивает умение грамотного изложения материала на родном языке.

Во многих работах текст является единицей коммуникации. В этой связи важными являются слова Г.В. Колшанского: «Семантическая последовательность текста и основывающиеся на ней закономерности его структуры могут быть осмыслены только на основании его высшего коммуникативного назначения» [4, С. 121]. Соответственно, в данном определении явно обозначена коммуникативная направленность текста.

Кроме этого, можно выделить следующие особенности профессионально- ориентированного текста. О.Н. Будилева полагает, что специальный текст – это текст, основным содержанием которого являются теории, факты и сведения, а также указания отдельных наук и областей знания» [2, С. 5]. Основываясь на данном определении, следует учитывать наличие в нем информации, принадлежащей к различным областям знаний.

Эта особенность отмечена также С.В. Власенко. По его мнению, профессионально-ориентированный текст – это сложный для неспециалистов текст, в котором представлены предметные знания; они предполагают конечного переводческого продукта в виде отраслевых, а не только фоновых знаний» [3, С. 68].

Использование профессионально-ориентированного текста на занятиях по иностранному языку в первую очередь ставит цель обучения языку специальности. Это обеспечивает стабильный доступ к современной литературе по специальности, а, следовательно, к достижениям в области профессиональной сферы.

Профессионально-ориентированный текст, связанный с будущей специальностью, может быть использован как универсальная единица обучения, в качестве материала для формирования и развития навыков перевода, для обучения устной речи, овладения лексикой и грамматикой в профессиональном аспекте. Именно поэтому, процесс перевода является комплексным и многоаспектным, и чтобы усвоить и проанализировать информацию, содержащуюся в тексте, необходимо применять приобретённые знания грамматики и лексики иностранного языка, правильно определять тематику текста и компенсировать недостаток понимания отдельных смысловых частей.

Таким образом, основная цель перевода – это передать смысл того, что сказано или написано на одном языке, с помощью другого языка. При переводе должно быть решено две задачи: во-первых, понять содержание текста на языке оригинала, а во-вторых, точно передать содержание текста-оригинала с помощью языка перевода.

В связи с этим выбор текстов является важным аспектом организации учебного процесса по иностранному языку. Иноязычный текст как основа коммуникативной компетентности, должен обладать следующими условиями:

– быть доступным для понимания;

– быть информативным и содержательным с точки зрения содержания профессионально-значимой информации;

– отражать структуру текста-оригинала.

Перевод профессионально-ориентированных текстов по специальности – это не только отдельный вид речевой деятельности, но и последующая основа для обучения письму, говорению и аудированию. Задания, должны способствовать не только лингвистической компетенции, но и коммуникативной.

Иноязычная профессионально-ориентированная коммуникативная компетентность – это способность студента построить свою иноязычную речевую деятельность в соответствии с коммуникативной ситуацией в рамках профессионально ориентированного общения. Поэтому коммуникативная компетентность является важным условием результативной профессиональной деятельности будущего специалиста, а перевод профессионально-ориентированных текстов по специальности является основным средством формирования как профессиональной, так и коммуникативной компетентности студента.

При работе с такими студентами необходимо обязательно учитывать проблему сложности оформления своих мыслей на родном языке. Подобная ситуация резко уменьшает эффективность широко распространенного метода аналогий с опорой на родной язык студента.

Необходимо помнить, что успех при работе с профессионально-ориентированным текстом зависит главным образом от мастерства и уровня методической работы преподавателя. Каким образом преподаватель передает знания студентам, находит и формирует их мотивацию.

При формировании мотивации необходимо донести до обучающихся, что занятия также позволяют решать личные задачи по получению активных навыков, таких как прогнозирование, интуиция и др.

Использование профессионально-ориентированного текста для повышения эффективности должно грамотно сочетаться с другими методами, направленными на развитие коммуникативной компетенции.

Дополнительную мотивацию к изучению иностранного языка ведет использование в педагогической практике так называемых вторичных профессионально-ориентированных текстов, направленных также на общение. К таким методам относятся диалоги по теме или составление собеседований по выбранной специальности. Подобный подход позволяет осуществить принципиальное превращение профессионально-ориентированного текста из цели в способ изучения. В этом случае необходимо обеспечивать уменьшение трудностей в работе, каковыми являются сложные грамматические структуры.

В результате успешной реализации такого подхода обучающийся овладеет навыками межличностного общения, профессионального общения, свободного выражения мыслей на иностранном языке, понимания речи собеседника. Это обеспечит возможность письменного общения, интерпретации и анализа профессиональной документации на иностранном языке.

Иностранный язык в этом случае может выступать в качестве метода формирования профессиональной компетентности. Иностранный язык фактически становится каналом связи, обеспечивающим получение сведений о современном состоянии и достижениях в профессиональной сфере за границами государства.

Выводы. Использование профессионально-ориентированного текста не только обеспечивает формирование коммуникативной компетентности, но и обеспечивает стабильное повышение интереса студентов к изучению иностранного языка в целом. Повышение мотивации изучения иностранного языка положительно сказывается на изучении не только

самой дисциплины, но обеспечивает более высокий уровень сформированности профессиональной компетентности. Дополнительно отметим, что профессионально-ориентированный текст является хорошо зарекомендовавшим себя способом и роста профессиональных знаний.

Литература:

1. Авдеева, И.Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному) / И.Б. Авдеева. – Москва: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005. – 368 с.

2. Будилева, О.Н. Эксплицитная подача метаязыка географии / О.Н. Будилева // Проект ЦНИТ СГАУ (муниципальное образовательное учреждение школа №71, г Тольятти): [сайт], 2014. – URL: http://cnit.ru/iatp/work/budileva/glava_1_1.htm (дата обращения: 25.11.2022).

3. Власенко, С.В. Факторы лакунизации текста (на основе анализа англо-американских и русских текстов разного коммуникативного статуса): диссертация … канд. пед. наук: 10.02.19 / Власенко Светлана Викторовна. – Москва, 1996. – 206 с.

4. Колшанский, Г.В. Контекстная семантика / Г.В. Колшанский. – Москва: Наука, 1980. – 149 с.

5. Обучение русскому языку в школе: Учеб. пособие для студентов педагогических вузов / [Е.А. Быстрова и др.]; под ред. Е.А. Быстровой. – Москва: Дрофа, 2004. – 237 с.

6. Сидоренко, Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности / Е.В. Сидоренко. – Санкт-Петербург: Речь, 2008. – 208 с.

7. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. – Москва: Высшая школа, 2003. – 332 с.

Педагогика

УДК 377

доктор педагогических наук, профессор Маркова Светлана Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Светлана Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Ураков Андрей Анатольевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ НА УЧЕБНО-ПРОИЗОДВЕННЫХ ОБЪЕКТАХ И В ТРЕНИРОВОЧНЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. Обучение на учебно-производственных объектах выступает организационной формой практического обучения учащихся профессионального образования. Данная организационная форма обеспечивает развертывание и закрепление теоретических знаний, реализацию условий в учебных мастерских и трудовых коллективах, участие в учебно-производственном обучении мастеров профессионального обучения и квалифицированных рабочих. Тренировочное обучение как организационная форма практического обучения, в процессе которого формируются профессиональные компетенции с помощью планомерных, интенсивно-повторяемых учебных действий. Тренинг обеспечивает интенсификацию практического обучения и способствует повышению его эффективности. Основным результатом учебного процесса на учебно-производственном объекте является развитие производительности труда учащихся, рост их самостоятельности и культуры труда.

Ключевые слова: практическое обучение, профессиональное образование, учебно-производственное обучение, тренинги, производственный процесс.

Annotation. Training at educational and production facilities is an organizational form of practical training for students of vocational education. This organizational form ensures the deployment and consolidation of theoretical knowledge, the implementation of conditions in training workshops and work teams, participation in training and production training of vocational training masters and skilled workers. Training training is an organizational form of practical training, during which professional competencies are formed with the help of systematic, intensively repeated training activities. The training provides an intensification of practical training and helps to increase its effectiveness. The main result of the educational process at the training and production facility is the development of student labor productivity, the growth of their independence and work culture.

Key words: practical training, vocational education, industrial training, trainings, production process.

Введение. Обучение на учебно-производственных объектах и в тренировочных условиях выступает организационной формой практического обучения учащихся профессионального образования. Данные организационные формы обеспечивают развертывание и закрепление теоретических знаний, реализацию условий в учебных мастерских и трудовых коллективах, участие в учебно-производственном обучении мастеров профессионального обучения и квалифицированных рабочих. Тренировочное обучение – организационная форма практического обучения, в процессе которого формируется профессиональных компетенций с помощью планомерных, интенсивно-повторяемых учебных действий.

Таким образом, целью статьи является анализ организации практического обучения в учебно-производственных объектах и в тренировочных условиях.

Изложение основного материала статьи. Учебно-производственный объект – благоприятная база для развития личности учащихся, где осуществляется реальное производство продукции под руководством мастера профессионального обучения, что способствует воспитанию ответственности, развитию инициативы и активности учащихся.

Работа на учебно-производственных объектах позволяет обеспечить контакт с производственным коллективом, организацию партнёрства и явления прообразом работы в бригаде на производстве [6].

Для различных профессий обучение на производственных объектах является промежуточной формой между обучением в учебных мастерских и трудовых коллективах.

Обучение на учебно-производственных объектах охватывает, прежде всего, профессии промышленности, сельского хозяйства, строительства и транспорта.

Подготовка к обучению на учебно-производственных объектах.

Подготовительная работа осуществляется руководителями учебных заведений, мастерами профессионального обучения, руководителями производственных структур.

Рабочие места и производственные задания на учебно-производственном объекте должны соответствовать следующим требованиям:

– введение в производственные задания основных видов трудовой деятельности в соответствии с учебным планом и программами;

– обеспечение самостоятельности учащихся на рабочем месте;

– обеспечение высокого технико-технологического, экономического и организационного уровня;

– соответствие степени сложности работ уровню развития учащихся.

Для работы на учебно-производственных объектах важно обеспечить требования безопасности труда, создания дополнительных сооружений для безопасности, разработка основных правил для внутрицехового транспорта.

Выбор объекта сопровождается учебно-воспитательными целями, а также материальными, финансовыми, организационными условиями:

– соответствие профиля объекта требованиям профессии (возможность эффективного выполнения воспитательных задач учащихся);

– техническая оснащённость, технико-технологический и организационный уровень учебно-производственного объекта;

– квалификация мастеров профессионального обучения; плановые задания.

В подготовку также входит определение организационно-методической документации [5]. Это планы учебно-производственных работ, графики, сроки их выполнения. Для эффективного учебного процесса следует разрабатывать учебные задания и инструкции, производственную документацию и методические разработки для анализа и контроля за процессом обучения.

На учебно-производственных объектах деятельность мастера профессионального обучения направлена на реализацию следующих задач:

– организация трудовой деятельности учащихся;

– индивидуальные, фронтальные, групповые консультации;

– подготовка заданий, оценка готовой продукции;

– организация рабочих совещаний, оперативных собраний с учащимися;

– начальный, текущий, итоговый инструктаж;

– оценка производственного труда.

В начале обучения на учебно-производственных объектах осуществляется введение учащихся в учебно-производственный процесс. С этой целью вначале учащиеся должны понять цели обучения на объекте (целевая ориентация, значение работы для предприятия, отрасли), должны добиваться успехов в учении и труде (активизация), освоить правила поведения, правила техники безопасности на объекте.

Введение заканчивается распределением учащихся по рабочим местам, определением продолжительности выполнения рабочего задания. Проведение вводного инструктажа зависит от следственных факторов: количество учащихся, наличие инструкционных карт, квалифицированных рабочих, особенности производства и производственных заданий. При этом демонстрируются профессиональные приемы и операции, способы выполнения трудовых заданий, объяснение правил техники безопасности.

В процессе выполнения производственных заданий учащихся могут передавать свой практический опыт другим учащимся, что имеет большое воспитательное значение и способствует четкому выполнению учебно-производственных заданий. Введение учащихся в работу требует сотрудничества мастера профессионального образования и специалистов.

При этом учащихся выполняют большую часть работы самостоятельно. Самостоятельное выполнение трудовых заданий обеспечивается наличием таких качеств учащихся, как готовность к труду, настойчивость, сознательность, взаимопомощь.

Цели обучения и его содержание разрабатываются на основе определённой последовательности рабочих заданий в реальном производственном процессе.

Выполнение учебно-производственных работ может иметь индивидуальный и групповой характер.

При индивидуальной работе мастер профессиональной обучения осуществляют текущий инструктаж, контролирует результаты работы, производит индивидуальные консультации [4]. При бригадной форме обучения (например, ремонтные или монтажные работы) работы проводятся при контроле мастера профессионального обучения и специалиста производства.

Руководство и помощь в самостоятельной работе учащимися делают возможным развитие творческого отношения к труду. Разработка содержания, развитие творческого мышления в процессе обучения требуют поиска рациональных методов обучения, совершенствования средств производства, рационализации, повышения культуры труда. Основным результатом учебного процесса на учебно-производственном объекте является развитие производительности труда учащихся, рост их самостоятельности и культуры труда.

Обучение учащихся в тренировочных условиях.

Тренинг обеспечивает интенсификацию практического обучения и способствует повышению его эффективности.

Цель тренировочного обучения – развитие трудовой деятельности; выполнение трудовых действий в нестандартных ситуациях, обеспечение взаимосвязи элементов технологического процесса.

Выделяются следующие виды тренинга [1]:

– анти-аварийный тренинг, предназначенный для выполнения трудовой деятельности в критических условиях;

– тренинг поиска причин повреждений и помех, быстрой диагностики неисправностей и их устранению;

– функциональный тренинг направлен на выполнение упражнений в специальных компонентах узкопрофильной деятельности с целью повышения скорости и точности выполнения.

Обучение в тренировочных условиях необходимо для формирования автоматизированных действий. Сложность и комплексность автоматизированных производственных процессов и высокая ценность оборудования требуют, чтобы рабочие точно выполняли свои функции. Также, обучение не может происходить на производстве, а происходит в процессе тренировочных условий.

Обучение в тренировочных условиях становятся необходимым, если:

– требуется изучение повреждений, их диагностика, поиск путей их исправления;

– трудовые умения имеют повторяющийся характер, самостоятельно контролируются и развиваются.

Тренировочное обучение требует использования таких средств обучения, которые выступают моделью действительности и позволяют имитировать трудовые условия в учебно-воспитательном процессе. Они моделируют

трудовые действия в соответствии со структурой реальных трудовых условий и на этой основе повторяемое упражнение для формирования конкретных трудовых действий [3].

Тренировочное обучение имеет следующие особенности:

– при тренировочном процессе трудовая деятельность представляется как система тренируемых способов и действий;

– тренинг реализует учебные и воспитательные цели;

– тренинг предполагает решения аварийных и безаварийных ситуаций;

– тренинг обеспечивает непрерывное выполнение упражнений в трудовой деятельности.

Для тренинга трудовой деятельности необходимо выполнить анализ тренируемой трудовой деятельности; выбрать вид тренировочного средства, осуществить дидактическое и методическое планирование и подготовить тренинг.

Анализ трудовой деятельности направлен на определение рабочих действий и операций, средств, критериев и показателей оценки качества выполняемых действий.

Выбор тренировочных средств, влияние на разработку содержания тренинга (разделение трудовых действий, учебных этапов), на уровень активности учащихся, на организацию тренинга, оценку его эффективности.

Для достижения эффективности практического обучения в тренировочных условиях разрабатываются критерии его эффективности: качество усваиваемых знаний, сокращение сроков обучения, качество выполняемых трудовых действий, использование производственных мощностей, сокращение подготовительного периода, обеспечение охраны и безопасности труда [2].

Технические тренировочные средства должны соответствовать структуре трудовой деятельности, воспроизводить реальные условия, воспроизводить производственный процесс, обеспечить информационное сопровождение.

Дидактические тренировочные средства должны способствовать воспроизведению реально существующих ситуаций, выявлению повреждений и путей их исправления; пониманию сложных производственных процессов; проявлению индивидуальных особенностей учащихся.

В практическом обучении используются различные средства тренинга. Это приборы (тренировочные устройства, тренажёры), аудиовизуальные средства, графические тренировочные средства.

Выводы. Таким образом, тренировочное обучение осуществляется на основе учебного плана, учебных программ, зависит от его целей и содержания, от количества учащихся и количества рабочих мест.

Литература:

1. Маркова, С.М. Особенности производственного обучения / С.М. Маркова, О.А. Зиновьев, М.Н. Уракова // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород. – 2021. – С. 31-32

2. Маркова, С.М. Дидактические основы содержания практического обучения / С.М. Маркова, Е.А. Уракова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-1. – С. 246-249

3. Захарова, Э.А. Организация и проведение производственной практики обучающихся техникумов / Э.А. Захарова, Д.М. Михайленко // Мой профессиональный стартап. Сборник статей по материалам IX Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород. – 2022. – С. 297-300

4. Коновалов, А.А. Компетентностный портрет мастера 2.0 как основа развития кадрового потенциала Профессионалитета / А.А. Коновалов, А.И. Лыжин // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 2. – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-2-2. – EDN DPMJJC.

5. Лапшова, А.В. Дидактическое обеспечение практического обучения в профессиональном образовании / А.В. Лапшова, Е.А. Уракова, В.М. Корнусова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-2. – С. 152-155

6. Уракова, Е.А. Роль теоретического и практического обучения в профессиональном образовании / Е.А. Уракова, М.Н. Уракова // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Сборник статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород. – 2020. – С. 53-55

Педагогика

УДК 376.3

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

АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В СФЕРЕ ПРАВ РЕБЕНКА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ОБРАЗОВАНИЕ

Аннотация. В статье актуализируется проблема правовой компетентности родителей в сфере образования детей с ОВЗ в контексте взаимодействия со школой. Доказывается, что данный вопрос не стал до настоящего времени предметом специального научного анализа, не смотря на его весомую научную и практическую значимость. В материале статьи предлагается описание структурных компонентов и критериев сформированности правовой компетентности родителей в области образования. Дается сопоставительный анализ результатов экспериментального исследования правовой грамотности семей, воспитывающих младших школьников с задержкой психического развития и родителей нормативно развивающихся детей. Определяются проблемные зоны родительской компетентности и предлагаются пути их преодоления в процессе научно-просветительской работы образовательной организации с семьей.

Ключевые слова: родители, семья ребенка с задержкой психического развития, дети младшего школьного возраста, обучающиеся с задержкой психического развития, правовая компетентность, правовая грамотность родителей в сфере образования, образовательная организация.

Annotation. The article actualizes the problem of legal competence of parents in the field of education of children with disabilities in the context of interaction with the school. It is proved that this issue has not yet become the subject of special scientific analysis, despite its significant scientific and practical significance. The article provides a description of the structural components and criteria for the formation of legal competence of parents in the field of education. A comparative analysis of the results of an experimental study of legal literacy of families raising younger schoolchildren with mental retardation and parents of normatively

developing children is given. The problem areas of parental competence are identified and ways of overcoming them are proposed in the process of scientific and educational work of an educational organization with the family.

Key words: parents, family of a child with mental retardation, primary school children, students with mental retardation, legal competence, legal literacy of parents in the field of education, educational organization.

Введение. На законодательном уровне в РФ гарантирован равный доступ к качественному образованию всех детей без дискриминации по признаку пола, расы, состояния здоровья и пр. Особое внимание государство уделяет защите образовательных прав лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. В настоящее время достаточно четко определен алгоритм получения статуса «обучающийся с ОВЗ» и предоставления специальных условий обучения с учетом нозологии. Строго регламентирована реализация основных и адаптированных образовательных программ в соответствии с ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ и ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью. При этом выбор этих программ согласно нормативным документам принадлежит родителям (законным представителям) с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). Реализация данной правовой нормы на практике сопряжена с большим количеством трудностей, среди которых значительное место занимает педагогическая и правовая компетентность семьи в вопросах образования детей с ОВЗ [2, 6, 11].

Опыт практической работы показывает, что именно у родителей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями выбор индивидуального образовательного маршрута особенно затруднён зачастую из-за отсутствия согласованной оценки интеллектуальных и образовательных возможностей ребенка со стороны образовательной организации и семьи. Эта категория детей достаточно часто не имеет официального заключения ПМПК и получает образование на общих основаниях. В подобных обстоятельствах ребенок испытывает серьезные трудности в усвоении программы, сложности в овладении социально-коммуникативным опытом и адаптивным поведением [7, 8].

Предупреждение негативных последствий неадекватного выбора образовательной программы обусловлено наличием у родителей достаточного уровня педагогической и правовой грамотности. При этом правовая компетентность семьи ребенка с ЗПР редко выступает предметом научно-просветительской работы с родительской общественностью и не является объектом систематических научных дискуссий [3, 6, 11].

Повышение правовой культуры населения закреплено в правительственном документе об «Основах государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан». Это послужило базой для изучения уровня сформированности правовой культуры различных групп населения. Исключение составляет родительская общественность, у которой компетенции в вопросах детских прав на образование детально не изучались. Недостаток научно-методических разработок оказывает серьезное влияние на организацию взаимодействия образовательной организации и родителей. Семья несет закрепленную конституцией ответственность за получение ребенком основного образования. Следовательно, качество и доступность образования детей во многом определяется знанием и соблюдением правовых норм всеми субъектами образовательной системы [1, 4, 5, 9].

Исходя из выше изложенного необходимо отметить, что формирование правовой культуры семьи в вопросах образования является сложной и первоочередной задачей как школы, так и самих родителей. Семья, готовая и способная выстроить образовательный маршрут ребенка с ОВЗ в соответствии с его особыми потребностями, может последовательно защищать права подрастающего поколения [10, 12].

Изложение основного материала статьи. Обзор литературы свидетельствует о том, что в науке не сложилось единого понимания понятия «правовая компетентность родителей» в сфере образования. Исследователи опираются на трактовку правовой культуры и компетентности личности и характеристику ее структурных компонентов. Учитывая эти позиции, мы исходим из положения о том, что родительская компетентность в образовательной сфере предполагает знание правовых норм и наличие у них опыта реализации прав в системе образования. Она отражает способность родителей ориентироваться в образовательной ситуации с позиции законодательства, решать проблемы различной сложности на основе имеющихся правовых знаний [1, 11].

В нашем исследовании «правовая компетентность родителей», понимается как интегральное качество личности, характеризующееся единством ее правовых знаний, опыта взаимодействия со школой на основе правового регулирования и способностью к реализации прав ребенка на образование и защите его интересов, к стремлению совершенствовать свою правовую культуру. Опираясь на данное определение, были выделены компоненты правовой компетентности родителей, воспитывающих детей с ЗПР в сфере образования, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Структурные компоненты правовой компетентности родителей, воспитывающих детей с ЗПР

Компонент	Содержание компонента
Когнитивный	Знания основных нормативных документов международного и отечественного уровня в области образования и защиты детства; понимание сущности, принципов и норм права; знание специфики защиты прав ребенка с ЗПР, понимание и знание правовых норм, необходимых для реализации образовательных отношений.
Мотивационный	Ценностное отношение родителей правовым нормам, к правам ребенка и его достоинству; сформированность мотивов познания и соблюдения правовых основ регулирования образовательных отношений; наличие устойчивой убежденности в необходимости действовать в правовом поле, умение объективно оценивать свое поведение в правовом поле; коррекция правового взаимодействия с другими субъектами образовательных отношений; отношение родителей к праву и правам ребенка, собственная правомерная позиция в отношении к правонарушениям и преступлениям.
Деятельностный	Готовность родителей к участию в правовом просвещении; умение оценивать и анализировать правовые ситуации и явления и принимать решения; наличие качеств личности, обуславливающих продуктивность реализации правомерного поведения, успешное решение правовых задач, умение реализовывать образовательные отношения с правовых позиций; отстаивать права своего ребенка, не нарушая права и достоинство окружающих.

Представленные компоненты правовой компетентности родителей в сфере образования послужили основой для разработки диагностического инструментария и проведения констатирующего эксперимента. Его целью явилось изучения

уровней сформированности правовой компетентности родителей в сфере образования детей с ЗПР. В эксперименте участвовало 48 респондентов, составивших основную группу, в которую вошли родители младших школьников с ЗПР в количестве 24-х человек. Контрольную экспериментальную группу составили родители, воспитывающие нормативно развивающихся детей младшего школьного возраста, в количестве 24 человек. Среди них 91,6% женщины и 9,4% мужчины в возрасте от 34 до 53 лет. Одного ребенка воспитывают 20,8% участников исследования, остальные более двух детей, что свидетельствует о достаточном опыте взаимодействия с образовательными учреждениями. Высшее образование имеют 79% респондентов, среднее образование 10,4%, два высших образования 10,6%. Наличие высшего образования позволяет предположить о более широких возможностях респондентов ответить качественно и развернуто на вопросы анкеты.

Для решения поставленной в исследовании цели была составлена диагностическая программа, в нее вошли авторские анкеты и методика диагностики поведения личности в конфликтной ситуации, а также опросник «Правосознание» Дж. Таппа и Ф. Левина. Для большего охвата и достоверности полученных результатов анкеты были составлены и проведены посредством Google-форм. В качестве ключевых критериев при составлении авторских опросников следует отнести:

– знание родителями основных международных и российских законодательных актов в сфере образования детей и понимание ответственности за обучение, воспитание и развитие ребенка;

– понимание родителями сущности понятия правовая грамотность/компетентность личности, источников ее формирования;

– готовность родителей совершенствовать свою правовую компетентность в сфере образования;

– умение применять имеющиеся правовые знания в повседневной практике образовательных отношений;

– поведение родителей в случае возникновения правовых коллизий в сфере образования детей.

Анализ данных констатирующего эксперимента по выше перечисленным критериям позволяет свидетельствовать о том, что родители в сфере международного права в области образования и защиты детства продемонстрировали фрагментарную осведомленность. Основная часть респондентов осведомлены о существовании международных документов, но конкретизировать свой ответ затруднились. В семьях, воспитывающих нормативно развивающихся учеников 8,2% полагают, что таких законодательных актов нет, а 4,1% выразили сомнение в своей осведомленности.

В основной группе воздержались продемонстрировать свои знания в области защиты детства на международном уровне 58,3% респондентов. Предприняли попытку назвать известные им документы 16,7% участников опроса. Однако их ответы нельзя назвать верными в силу того, что все перечисленные нормативные акты были названы неверно. Смогли указать точное название «Конвенция ООН о правах ребенка» и определить ее назначение только 25% респондентов.

Правовые знания в области реализации основных принципов международного и отечественного образовательного права можно считать достаточными. Респонденты говорят о недопустимости дискриминации и приоритете качества и доступности образования. Однако в основной экспериментальной группе 25% респондентов полагают, что состояние здоровья может послужить поводом для дискриминации.

В распределении ответственности за образование, воспитание и развитие детей участники эксперимента были единодушны. Они полагают, что семья несет приоритетную ответственность за создание условий для детского развития. Подобной точки зрения придерживаются 91,8% респондентов, а 8,2% считают, что это зона ответственности органов управления образованием. Все участвующие в анкетировании уверены, что приоритетное право и обязанность в воспитании детей согласно законодательству РФ, принадлежит родителям.

Понимание родителями ответственности за получение детьми осинового общего образования оказалось проблематичным. Ответственными семью в этой области считают 37,5% респондентов контрольной группы и 66,6% респондентов, воспитывающих обучающихся с ЗПР. Остальные участники эксперимента возлагают ответственность за образование детей на сторонние организации см. рис. 1.

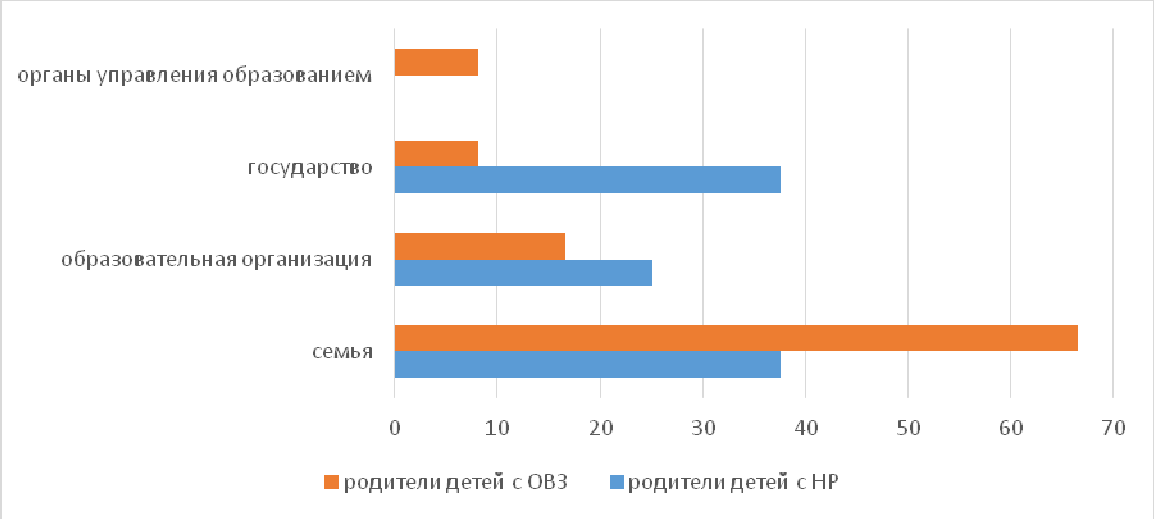


Рисунок 1. Распределение зон ответственности за получение ребенком основного общего образования

Переходя к блоку вопросов, касающихся понимания респондентами понятия правовой компетентности личности следует констатировать, что мнение родителей совпадает с современными научными трактовками. Они полагают, что это сочетание правовых знаний человека с умением их защищать и соблюдать в практике образовательных отношений. Верно определив сущностные характеристики понятия, респонденты выразили сомнения в оценке собственной грамотности в сфере образовательного права. Они затруднились конкретизировать какими знаниями должен обладать человек в этой области и не смогли перечислить проблемные зоны собственной правовой компетентности. Ответы участников опроса носили шаблонный характер: знание законов, знание прав ребенка и пр. В открытых вопросах родители указали на темы, интересующие их в плане повышения правовой грамотности. Однако их ответы можно охарактеризовать как схематичные,

поверхностные и часто не имеющие отношения к предмету дискуссии: нужны знания по детской и семейной психологии и пр. Направления в рамках, которых они хотели бы повысить свою правовую грамотность четко сформулировать не смогли.

В оценке собственного уровня правовой компетентности респонденты оказались некритичны. В семьях, воспитывающих обучающихся с ЗПР считают ее вполне достаточной, в отличии от контрольной группы. Уверенность в собственной компетентности и возможно высокая цена за профессиональные услуги юриста вынуждает родителей в качестве источников правовой информации в сфере образования пользоваться СМИ, интернет-ресурсами и беседами со знакомыми. Юридической литературой, специализированными сайтами и консультациями юристов практически никто не пользуется (рис. 2).

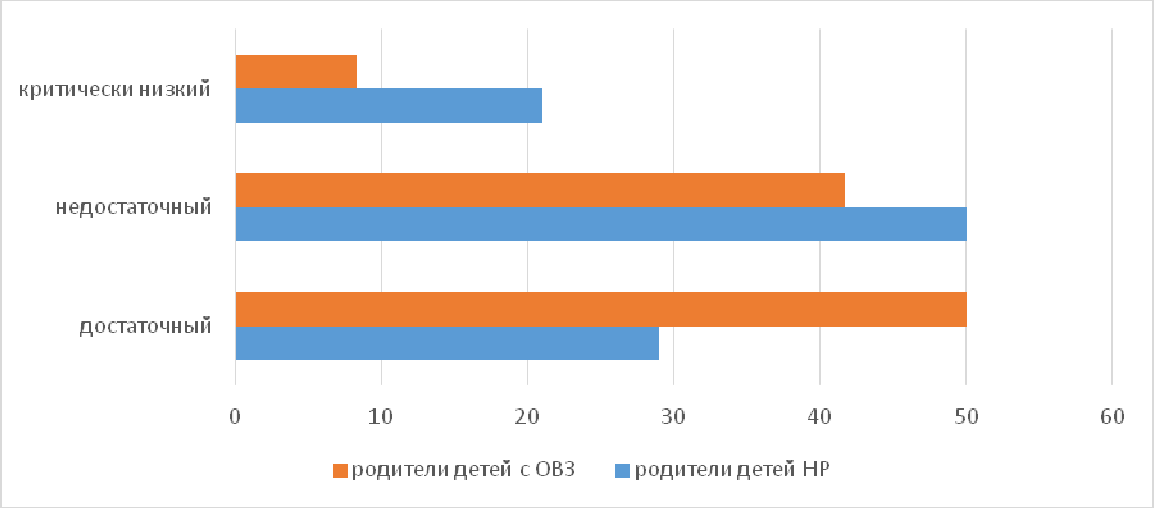


Рисунок 2. Оценка родителями уровня собственной правовой грамотности

Умение применять имеющиеся правовые знания в повседневной практике образовательных отношений у респондентов следует оценить, как критическое. При возникновении конфликта родители выбирают преимущественно стратегию уклонения, приспособления и конфронтации. При реализации этих моделей поведения правовые взаимоотношения со школой нельзя назвать рациональными. За консультацией и правовой поддержкой к педагогам школы и юристам обратятся только треть родителей нормативно развивающихся младших школьников. Остальные респонденты планируют заниматься самообразованием или обратиться к знакомым, чьи дети уже получили образование.

При возникновении конфликтных ситуаций родители детей с ЗПР, в большинстве случаев предпочтут помощь и консультацию правового характера у практических работников образования и юристов. В силу того, что при обучении детей с ОВЗ объективно чаще возникают проблемные ситуации, требующие правовой зашиты, родители предпочитают их решать непосредственно в школе. За разрешением проблем семья ребенка с ЗПР чаще всего обратятся к педагогам школы или юристам, в противовес с контрольной группой, где предпочтут решить вопрос самостоятельно минуя школу.

Важным показателем способности применять правовую компетентность на практике является умение родителей выстроить индивидуальный маршрут образования ребёнка в соответствии с его особыми образовательными потребностями. Знают о своем законном праве выбора образовательной программы 41,7% родителей ребенка с ЗПР. Остальные считают, что решение за них принимают либо медицинские работники (42%), либо ПМПК (16,7%). Эти данные могут свидетельствовать о рассогласованности мнения родителей и специалистов по поводу перспектив обучения ребенка. Большинство родителей детей с нормой развития осведомлены о своем законном праве выбора образовательной программы. В большинстве своем они считают, что дети с ОВЗ могут обучаться в инклюзивных классах и для них должны создаваться специальные условия обучения.

Формально семья, воспитывающая ребенка с ЗПР знает о добровольном и заявительном прохождении ПМПК и заключении комиссии, которое носит рекомендательный характер. Однако механизм реализации прав на образование обучающихся с ОВЗ с практической точки зрения респонденты назвать затруднились. Родители учеников с ЗПР не смогли четко перечислить перечень льгот и специальных условий обучения в 70% случаев. Они обошлись общими фразами или стали отвечать на вопрос. Смогли конкретизировать ответ 30% респондентов, перечисливших на первое место бесплатное питание, логопедическую помощь и пр.

Выводы. Таким образом, сравнительный анализ результатов анкетирования двух экспериментальных групп позволяет констатировать, что в структуре правовой компетентности родителей относительно сформирован когнитивный компонент (средний уровень), а деятельностный и мотивационный находятся на низком уровне. При этом имеются достоверные различия в особенностях формирования и проявления правовой грамотности испытуемых основной и контрольной групп.

Не смотря на средний уровень сформированности когнитивного компонента правовой компактности у двух экспериментальных групп целесообразно активизировать научно-просветительскую работу со стороны общественных и образовательных организаций по повышению правовой культуры населения. Родители осведомлены о наличии некоторых законодательных актов в сфере образования, понимают смысловую нагрузку понятия правовая грамотность, но совершенствовать знания в этом направлении не планируют. В качестве источников правовой информации предпочитают использовать интернет и беседы со знакомыми.

Мотивационный компонент правовой компетентности родителей находится на низком уровне. При оптимистичной оценке собственной правовой компетентности родители нормотипично развивающихся детей, предпочтут решать конфликтные ситуации, не обращаясь за правовой поддержкой педагогов и юристов. Лишь некоторая часть родителей детей с ЗПР в повседневной образовательной практике будут решать проблемы правого характера совместно со школой. Низкий уровень сформированности деятельностного компонента характеризуется затруднениями родителей в построении образовательных отношений в правовом поле.

Литература:

1. Аграновская, Е.В. Правовая культура и обеспечение прав личности / Е.В. Аграновская. – М.: Наука, 2012. – 120 с.

2. Власенко, Ю.И. Индивидуальный образовательный маршрут ребенка с особыми образовательными потребностями / Ю.И. Власенко, В.В. Игумнова, А.Н. Кирюшина, Е.Р. Железнова // Дошкольная педагогика. – 2017. – №4 (129). – С. 49-57
3. Доронова, Т.Н. Защита прав и достоинства маленького ребёнка: координация усилий семьи и детского сада / Т.Н. Доронова. – М.: Просвещение, 2006. – 144 с.
4. Есикова, Т.В. Формирование правовой компетентности родителей / Т.В. Есикова, С.В. Шадрина // Социальное обслуживание семей и детей: научно-методический сборник. – 2021. – Вып. 20: Ответственное родительство: традиции и инновации. – С. 19-24
5. Коротун, А.В. Формирование правовой компетенции у будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Коротун Анна Валериановна. – Екатеринбург, 2010. – 279 с.
6. Мясников, И.Р. Реализация особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в межведомственной модели инклюзивного образования / И.Р. Мясников // Вестник Мининского университета. – 2021. – №3. – Т. 9. – URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1257/846 (дата обращения: 09.11.2022)
7. Московкина, А.Г. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в семье / А.Г. Московкина. – М.: Прометей, 2015. – 124 с.
8. Ольхина, Е.А. Особенности формирования правовой компетентности семьи обучающегося с ЗПР в сфере образования / Е.А. Ольхина, А.С. Мамонова // Педагогический вестник. – 2022. – №23. – С. 35-38
9. Панова, О.А. Формирование правовой компетентности педагогов современной школы: автореферат дис. … канд-та. пед. наук: 13.00.01 / Панова Ольга Анатольевна. – Москва, 2002. – 22 с.
10. Пец, О.И. Психолого-педагогические условия продуктивного развития психологической компетентности родителей младших школьников: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Пец Ольга Ивановна. – Москва, 2019. – 188 с.
11. Правовая культура. Теория государства и права / [Т.В. Синюкова и др.]; под ред. Н.И. Матузова, А.В. Малько. – Саратов, 2015. – 332 с.
12. Югова, О.В. Специфика родительской позиции и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья / О.В. Югова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2017. – №2(77). – С. 195-203

Педагогика

УДК 378

кандидат филологических наук, доцент Мерзлякова Анна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Чарчоглян Татьяна Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

КОРРЕКЦИЯ ФОССИЛИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье проанализированы различные точки зрения на явление фоссилизации. На основании чего выбрано наиболее корректное для применения в обучении иностранному языку в средней школе определение. В исследовании перечислены и подробно описаны факторы, обусловливающие возникновение фоссилизации у обучающихся. Фоссилизация лексического навыка обучающихся является одним из аспектов фоссилизации в процессе овладения иностранным языком. Недостаточный уровень развития лексических умений и лексического навыка может стать причиной затруднения в совершенствовании речевой, языковой и социокультурной компетенций. Процесс обучения лексической стороне речи сводится к презентации лексических единиц, автоматизации лексического навыка, окончательному закреплению лексического материала и контролю его усвоения. Для коррекции фоссилизации педагогу предлагается использовать аутентичные материалы, предварительно отобрав их в соответствии с выделенными критериями. В исследовании описаны этапы работы с аутентичными материалами. Обязательный текущий контроль призван выявить эффективность реализации процесса коррекции фоссилизации. В случае обнаружения недостаточной степени эффективности следует провести анализ всех этапов работы и трансформировать работу по дефоссилизации лексического навыка путем внесения коррективов.

Ключевые слова: фоссилизация, коррекция, речевая привычка, языковая интерференция, лексический навык, аутентичные материалы.

Annotation. The article analyzes different points of view on the phenomenon of fossilization. On the basis of which the most correct definition was chosen for use in teaching a foreign language in high school. The study lists and describes in detail the factors that cause the occurrence of fossilization in students. Fossilization of students' lexical skills is one of the aspects of fossilization in the process of mastering a foreign language. An insufficient level of development of lexical skills and lexical skills can cause difficulties in improving speech, language and sociocultural competencies. The process of teaching the lexical side of speech comes down to the presentation of lexical units, the automation of lexical skills, the final consolidation of lexical material and the control of its assimilation. To correct the fossilization, the teacher is invited to use authentic materials, having previously selected them in accordance with the selected criteria. The study describes the stages of working with authentic materials. Mandatory ongoing monitoring is designed to identify the effectiveness of the implementation of the process of correction of fossilization. If an insufficient degree of efficiency is found, an analysis of all stages of work should be carried out and the work on defossilization of the lexical skill should be transformed by making adjustments.

*Key word*s: fossilization, correction, speech habit, language interference, lexical skill, authentic materials.

Введение. Овладение неродным языком представляет собой процесс, в результате которого обучаемый научается «пользоваться им в различных ситуациях общения» [1]. Теоретически по мере изучения иностранного языка степень владения им должна непрестанно повышаться и в идеале достичь уровня носителя языка. Однако этого в большинстве случаев не происходит. Многие исследователи описывают ситуацию, когда прогресс в изучении иностранного языка, доходя до определенного уровня, останавливается. Причем на ситуацию не способны повлиять даже обоюдные усилия обеих сторон дидактического процесса.

В последние десятилетия в отечественной и зарубежной методике обучения иностранным языкам обсуждается проблема фоссилизации и возможных путей ее преодоления (дефоссилизации). Термин «фоссилизация» проник в

лингводидактику из палеонтологии (от лат. fossilis – выкопанный, добытый из земли и sation – окончание, обозначающее процесс), где он обозначает «процесс превращения останков организмов в окаменелости» [9]. Л. Селинкер в 1972 году ввёл термин «фоссилизация» (fossilization) в теорию обучения иностранным языкам и связал его с понятием «промежуточный язык» (interlanguage). Промежуточный язык обучающегося – это, по сути, идиолект, который сохраняет особенности родного языка учащегося и чрезмерно влияет на правила использования изучаемого языка [15]. Следовательно, у каждого обучающегося развиваются уникальные для него речевые привычки. Язык обучающегося подвержен прекращению собственного развития на любой из стадий, что Л. Селинкер и обозначил термином «фоссилизация».

Фоссилизация в общем значении обозначает процесс, при котором неправильное использование языкового материала в речи становится своего рода привычкой [11]. В связи с этим исследователей занимает вопрос о том, является ли этот период обратимым после определенного момента, – будь то возраст, уровень иноязычной коммуникативной компетенции и т.д. – и какие действия должен предпринять педагог или сам обучающийся, чтобы преодолеть «плато».

Изложение основного материала статьи. Вопросам фоссилизации в лингводидактике посвятили свои работы Р. Блей-Фроман, Е.М. Вишневская, М.А. Панарина, С.С. Польская, Д. Престон, Л. Селинкер, А.Н. Хомицкая и др.

Х.-В. Хунеке и В. Штайниг идентифицируют фоссилизацию с замиранием или остановкой языкового развития обучающегося в процессе изучения иностранного языка на определенной ступени данного процесса [12]. Е.М. Вишневская определяет фоссилизацию языкового навыка как этап в изучении иностранного языка, когда обучающиеся перестают быть способными достичь компетенции носителя языка, переставая прогрессировать в своем знании по мере достижения промежуточного варианта знания языка, при котором они узнают правила, отличные от системы изучаемого языка [2].

Л. Селинкер выделяет два вида фоссилизации: повторение ошибок (error reappearance) и фоссилизацию языковой компетенции (language competence fossilization). Первая разновидность относится к тем структурам языка обучающегося, которые ранее корректировались, но продолжают регулярно проявляться. Такое повторение ошибок можно наблюдать у начинающих или учащихся с низким уровнем владения языком. В отличие от первого вида, фоссилизация языковой компетенции связана с достижением «плато» в развитии фонологической, грамматической, лексической и прагматической компетенции обучающегося. Следовательно, с этим видом фоссилизации сталкиваются обучающиеся, которые осваивали иностранный язык в течение длительного периода времени, достигнув относительно высокого уровня. [5].

Х. Джонсон определяет фоссилизацию как процесс укоренения и перехода ошибки в речевую привычку у обучающегося, изучающего иностранный язык [13]. Изучив разные точки зрения на определение сущности фоссилизации, мы считаем, что в контексте обучения иностранному языку в средней школе мы можем рассматривать фоссилизацию только как процесс укоренения и перехода ошибки в речевую привычку. Поэтому в нашем исследовании мы сфокусируемся на определении Х. Джонсона.

Фоссилизацию в процессе овладения иностранным языком также разделяют на временную и постоянную. Как следует из определений, первый вид нестабилен и изменчив, в то время как второй находится в стабильном состоянии. Обобщив исследования отечественных и зарубежных ученых, можно выделить по меньшей мере шесть факторов, обусловливающих возникновение фоссилизации:

1. языковая интерференция;
2. структура школьных программ обучения иностранному языку;
3. неудачный выбор педагогами методов обучения;
4. игнорирование педагогом допускаемых обучающимся ошибок;
5. внешние факторы образовательной среды;
6. чрезмерное внимание грамматическим аспектам языка и недостаточное внимание лексическим и стилистическим категориям.

Рассмотрим перечисленные аспекты более подробно. Считается, что укоренение ошибок возникает и прогрессирует в силу языковой интерференции. Иными словами, родной язык обусловливает ошибки при освоении языка иностранного. Л. Селинкер полагал, что некоторые правила изучаемого языка осваиваются на основе правил родного языка [15].

Говоря об архитектуре программ обучения иностранному языку в средней школе, необходимо отметить, что преподавание иностранного языка в школе всецело опирается на авторов УМК, которые, как правило, следуют линейной структуре обучения. К примеру, обучающиеся должны сначала освоить простые грамматические элементы, например, глагол «быть» и его видовременные формы. Затем обучение переходит на этап освоения системы времен иноязычного глагола. В результате из процесса овладения грамматическим аспектом иностранного языка выпадает коммуникативная составляющая: например, какие грамматические элементы подходят для письменного языка, а какие обычно используются в разговорном. Таким образом, по окончании освоения школьного курса иностранного языка выпускники в подавляющем большинстве случаев могут не знать, что носители иностранного языка используют ограниченный набор грамматических структур в повседневной беседе.

М.С. Высоцкая пишет о том, что языковая компетенция обучающихся во многом зависит от стратегий обучения. Как правило, педагоги полагаются на тщательно проработанные планы уроков и задачи, приводящие к повторяющейся и часто шаблонной практике. В результате языковое поведение школьников ориентируется на повторяющиеся образцы, в то время как бесконечное разнообразие коммуникативных ситуаций требует гибкости и адаптивности. По мнению автора, ещё серьезной проблемой является снижение качества профессиональных навыков педагогов иностранного языка. Например, многие из них пренебрегают аутентичными материалами, такими как лекции на TED talks и т.д. [17].

Переходя к внешним факторам образовательной среды, стоит также упомянуть влияние иноязычной речи одноклассников в процессе освоения иностранного языка. Согласно Р.М. Валетт, общение на уроке иностранного языка в классе способствует понятному, но часто ошибочному вводу информации в формате весьма мотивирующей, но неудачно оформленной речи сверстников [16].

М.С. Высоцкая выделяет следующие ошибки, являющиеся признаком фоссилизации лексического навыка:

– некорректное использование слов и фраз;
– «изобретение» собственных лексем;
– некорректно образованные слова;
– неправильное произношение;
– повторы;
– заполнители пауз;
– незаконченные слова или фразы;
– чрезмерное употребление узкого спектра лексических единиц;
– использование выражений, не несущих в себе смысловой нагрузки [17].

С.С. Польская, обобщив исследования отечественных и зарубежных авторов о природе и способах дефоссилизации делает вывод о том, что критически значимыми причинами фоссилизации являются попытки обучающихся калькировать

правила и нормы родного языка, отсутствие достаточного количества информации об изучаемом языке, чрезмерная опора при изучении иностранного языка на лексическую систему родного языка [7]. Автор предлагает включать в образовательные программы большее количество изучаемых грамматических явлений и лексических единиц, а также выделять специализированные занятия по языкознанию.

Как правило, коррекция повторяющихся ошибок в использовании единиц и явлений изучаемого языка осуществляется в рамках овладения лексико-грамматическим аспектом иностранного языка. Если грамматические ошибки практически не оказывают негативного влияния на эффективность коммуникации на иностранном языке, то лексические ошибки являются одной из ключевых причин недопонимания друг друга партнерами по коммуникации. Недостаточный уровень развития лексических умений и лексического навыка может стать причиной затруднения в совершенствовании речевой, языковой и социокультурной компетенций.

Е.Н. Соловова определяет лексический навык как готовность мгновенно вызывать из долговременной памяти эталон слова в зависимости от конкретной речевой задачи с последующим его включением в речевую цепочку [8]. По Е.П. Пассову лексический навык – это комплексное действие, заключающееся в выборе лексической единицы в соответствии с замыслом и ее правильным сочетанием с другими [6]. Иными словами, лексический навык – это независимая способность выполнять несколько действий по вызову слова из долговременной памяти, а также способность соотносить конкретное слово с другой лексической единицей [3].

Таким образом, обучение лексической стороне речи не происходит сепарировано от других аспектов обучения языку (грамматика, фонетика, письмо). Невозможно не владея хотя бы одним из данных составляющих выстроить грамотный, продуктивный процесс общения между представителями разных культур. Новые лексические единицы следует включать в актуальный, повседневный контекст с целью выработки автоматизированного навыка их активного использования.

Специалисты в области методики преподавания иностранных языков сходятся во мнении о том, что одним из наиболее эффективных инструментов совершенствования лексического навыка является интеграция иноязычных аутентичных материалов в учебный процесс. Они содержат новую и ценную экстралингвистическую информацию, которая при грамотном подборе педагогом отвечает духовным и интеллектуальным запросам обучающихся, развивают их мотивацию.

Под аутентичным материалом понимают устный и письменный текст – реальный продукт речевой деятельности носителей языка, не адаптированный для нужд обучающихся и их уровня владения иностранным языком [1]. Ф. Мишан подробно останавливается на признаках аутентичности материалов:

– происхождение и авторство текста: аутентичный текст порождается носителями языка для неучебных целей;

– оригинальная коммуникативная и социокультурная направленность текста;

– оригинальный контекст [14].

П. Аркарио упоминает комплекс критериев для отбора аутентичных текстов для использования на уроке иностранного языка:

(1) степень заинтересованности обучающихся конкретным текстом;

(2) длина текстового материала;

(3) автономность последовательности (содержание аутентичного текста может быть использовано без предоставления дополнительной информации);

(4) наличие вспомогательных материалов, которые могут быть использованы при работе с аутентичным текстом (средства изобразительной наглядности и др.);

(5) уместность содержания аутентичных текстов [10].

Существует много различных категорий аутентичных материалов для изучения языка в зависимости от используемого способа коммуникации. Аутентичные материалы, которые используются для распространения реальных сообщений в реальных контекстах, могут относиться к следующим категориям, а именно: визуальные, аудиовизуальные, печатные и реальные объекты. Интернет, пожалуй, является наиболее полезным источником для поиска аутентичных материалов, поскольку он обеспечивает легкий доступ к различным аутентичным носителям.

Принимая во внимание причины и механизмы фоссилизации, последовательность совершенствования лексического навыка на уроке иностранного языка и критерии отбора аутентичных материалов, мы разработали этапы работы с аутентичными материалами с целью коррекции фоссилизации на уроке иностранного языка в средней школе.

Разработанные этапы представляют собой последовательность деятельности педагога по отбору аутентичных материалов, планированию, реализации и контролю коррекции фоссилизации в процессе обучения лексическому аспекту иностранного языка [4].

Этап 1. Выявление отклонений в освоении лексического аспекта. Суть данного этапа заключается в диагностике учителем наиболее повторяемых ошибок в употреблении лексических единиц посредством педагогического наблюдения, тестирования, анализа устных и письменных работ обучающихся.

Этап 2. Исследование и отбор аутентичных материалов осуществляется педагогом, исходя из обнаруженных на первом этапе явлений фоссилизации и содержательного и языкового наполнения аутентичных ресурсов. В аспекте обучения лексической стороне речи такие ресурсы должны обладать социокультурной значимостью и содержать изучаемые/планируемые к изучению лексические единицы. На этом этапе важную роль играет учет специфики возраста и интересов обучающихся.

Этап 3. Отбор и проектирование упражнений на первичное закрепление лексического материала: это могут быть подготовительные упражнения (на идентификацию, дифференциацию и т.д.), условно-речевые и речевые упражнения. Здесь должен быть соблюден важный принцип организации обучения лексическому аспекту иностранного языка, а именно комбинирование новых лексических единиц с ранее усвоенными грамматическими и лексическими структурами.

На основе аутентичных источников осуществляется речевая отработка лексических единиц и, как следствие, развиваются коммуникативные умения обучающихся. Поэтому на данном этапе должны быть соблюдены следующие принципы организации обучения:

– управляемый характер усвоения новой лексики;

– включение новой лексики в процесс общения на иностранном языке;

– неоднократное употребление новых лексических единиц во время занятия и восприятие их в речи собеседников;

– активизация употребления новых лексических единиц в разных ситуациях общения для выражения мыслей обучающихся.

Этап 4. Организация учебного взаимодействия школьников на уроке в процессе решения учебно-речевых ситуаций. На данном этапе педагог представляет аутентичный материал и отбирает формы и режимы взаимодействия обучающихся между собой, учителем и обучающимися в процессе речевой практики на уроке в классе. Реализуются следующие принципы обучения: стимулирование потребности обучающихся в применении новых лексических единиц; активизация мыслительной деятельности обучающихся как необходимое условие продуктивного усвоения новых лексических единиц;

поддержание акцента на ведущей функции лексических единиц, т.е. на их употреблении в речи в процессе выражения своих собственных мыслей и восприятии высказываний партнера.

Этап 5. Контроль эффективности коррекции фоссилизации. Данный этап предполагает динамическую организацию диагностики: учителю необходимо убедиться, что количество и частота проявления фоссилизации у обучающихся на уроке иностранного языка снизились. Для этого подходят речевые упражнения, когда педагог может фиксировать, что та или иная лексическая единица больше не вызывает трудностей у учащихся в процессе иноязычного общения.

Выводы. Коррекция фоссилизации лексического навыка представляет собой сложную задачу, решить которую помогает систематичная, грамотно организованная деятельность учителя в этом направлении. Так как в нашем исследовании мы рассматривали фоссилизацию лексического навыка у школьников, то ее можно описать как ситуативное повторение одних и тех же лексических ошибок, продуцируемых обучающимися, в силу недостаточной информированности о системе изучаемого языка, ограниченности учебных программ по иностранному языку, фокусе на изучении языковых, а не речевых явлений и т.д. Для дефоссилизации педагогу предлагается использовать аутентичные материалы, предварительно отобрав их в соответствии с выделенными критериями. Работа с отобранными аутентичными материалами включает в себя разработку упражнений и непосредственную организацию учебного взаимодействия обучающихся на уроке. Обязательный текущий контроль призван выявить эффективность реализации процесса коррекции фоссилизации. В случае обнаружения недостаточной степени эффективности следует провести анализ всех этапов работы и трансформировать работу по дефоссилизации лексического навыка путем внесения коррективов.

Литература:

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Вишневская, Е.М. Анализ идентификационных признаков фонетической интерференции и фонетической фоссилизации / Е.М. Вишневская // Педагогический журнал. – 2018. – Т. 8. – № 6А. – С. 233-239
3. Гез, Н.И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков / Н.И. Гез, Г.М. Фролова. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
4. Малинин, В.А. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования / В.А. Малинин, Ф.В. Повшедная, А.В. Пугачев // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1(38).
5. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность: коллективная монография / [А.А. Миролюбов, Н.Д. Гальскова, И.Л. Бим и др.]; под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
6. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 588 с.
7. Польская, С.С. К вопросу о фоссилизации при изучении иностранного языка / С.С. Польская // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – 2018. – №1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-fossilizatsii-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka (дата обращения: 18.11.2022).
8. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.
9. Янин, Б.Т. Терминологический словарь по палеонтологии (палеоихнология, палеоэкология, тафономия) / Б.Т. Янин. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 136 с.
10. Arcario, P. Criteria for selecting video materials / P. Arcario // Video in second language teaching: Using, selecting, and producing video for the classroom. – Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc., 1992. – P. 109-122
11. Brown, H.D. Principles of language learning / H.D. Brown. – New Jersey: Prentice Hall, 1987. – 285 p.
12. Huneke, H.-W. Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung / H.-W. Huneke. – Berlin: Erich Schmidt, 2002. – 270 p.
13. Johnson, H. Defossilizing / H. Johnson // ELT Journal. – 1992. – № 46 (2). – P. 153-159
14. Mishan, F. Designing authenticity into language learning materials / F. Mishan. – Bristol, UK: Intellect Books, 2005. – 345 p.
15. Selinker, L. Interlanguage / L. Selinker. – IRAL. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. – 10 (1-4). – 1972. – P. 209-241
16. Valette, R.M. Proficiency and the Prevention of Fossilization / R.M. Valette. – An Editorial, The Modern Language Journal, 1991. – Vol. 75. – № 3. – P. 325-328
17. Wysocka, M.S. Stages of fossilization in advanced learners and users of English: a longitudinal diagnostic study / M.S. Wysocka. – Katowice, 2007. – 270 p.

Педагогика

УДК 378

доктор физико-математических наук, профессор Милинский Алексей Юрьевич
Благовещенский государственный педагогический университет (г. Благовещенск);
студент Саприна Анна Сергеевна
Благовещенский государственный педагогический университет (г. Благовещенск)

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБОРУДОВАНИЯ МЕЖФАКУЛЬТЕТСКОГО ТЕХНОПАРКА УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ЛАБОРАТОРНОМ ПРАКТИКУМЕ ПО ЭЛЕКТРОТЕХНИКЕ

Аннотация. Высшее педагогическое образование сегодня находится в фокусе внимания правительства Российской федерации и Министерства Просвещения. Объявленная программа «Учитель будущего поколения России» позволила существенно модернизировать материально-техническую базу 33 педагогических университетов России. Созданы современные образовательные пространства – Межфакультетские технопарки универсальных педагогических компетенций и педагогические технопарки «Кванториум», призванные улучшить подготовку будущих педагогов и усилить связь педагогических университетов со средними школами. Поэтому часть оборудования Технопарков предназначена для учащихся средних школ. К такому оборудованию, в частности, относятся наборы для изучения альтернативных источников энергии leXsolar-NewEnergy Ready-to-go и Vernier. В этой связи необходимо проводить разработку лабораторного практикума для студентов, соответствующего уровню педагогического университета. В настоящей статье предлагается лабораторная работа с методическими рекомендациями для студентов педагогических вузов по исследованию характеристик ветрогенератора.

Ключевые слова: лабораторный практикум, физика, педагогический университет, топливный элемент, анкетирование.

Annotation. Higher pedagogical education today is in the focus of attention of the government of the Russian Federation and the Ministry of Education. The announced program "Teacher of the Future Generation of Russia" made it possible to significantly modernize the material and technical base of 33 pedagogical universities in Russia. Modern educational spaces have been created - Inter-Faculty Technoparks of Universal Pedagogical Competences and Quantorium Pedagogical Technoparks, designed to improve the training of future teachers and strengthen the connection of pedagogical universities with secondary schools. Therefore, part of the equipment of Technoparks is intended for secondary school students. Such equipment, in particular, includes the leXsolar-NewEnergy Ready-to-go and Vernier kits for studying alternative energy sources. In this regard, it is necessary to develop a laboratory workshop for students corresponding to the level of a pedagogical university. This article proposes laboratory work with methodological recommendations for students of pedagogical universities on the study of the characteristics of a wind generator.
Key words: laboratory workshop, physics, pedagogical university, fuel cell, questioning.

Введение. Современная средняя школа сталкивается с дефицитом педагогических кадров. Это касается учителей большинства предметов не только в отдаленных населенных пунктах, но и областных центрах. Такой вывод следует из результатов исследования, проведенного Высшей школой экономики «Мониторинг экономики образования».

Одной из причин, приводящей к снижению популярности педагогических профессий, является недостаточная оснащенность средних школ [6] и педагогических университетов [4]. Для решения этой проблемы в последние годы была разработана программа «Учитель будущего поколения России». В частности, в рамках этой программы модернизирована материальная база педагогических университетов. Во всех педагогических университетах страны были открыты современные образовательные пространства – Технопарки универсальных педагогических компетенций. Кроме того, в некоторых университетах созданы педагогические технопарки «Кванториум». Часть оборудования технопарков ориентирована на экспериментальную подготовку в процессе обучения физике учащихся средних школ. Однако есть потенциал использования этого оборудования со студентами педагогических вузов не только в рамках методики преподавания школьных предметов, но и при изучении студентами отдельных вузовских дисциплин [5].

Несмотря на широкую практику внедрения виртуальных лабораторных работ по физике в школе и вузе [1, 2], натурный физический эксперимент всегда будет основополагающим [3, 5]. В этой статье приводится разработанная авторами лабораторная работа «исследование характеристик ветрогенератора» для студентов в рамках лабораторного практикума дисциплины «Электротехника». Приборной базой служат два набора по изучению альтернативных источников энергии – leXsolar-NewEnergy Ready-to-go и Vernier. Работа была апробирована при изучении электротехники со студентами бакалаврами 3 курса педагогического направления подготовки 44.03.05 профиль «Физика» Благовещенского государственного педагогического университета (БГПУ).

Изложение основного материала статьи. Студенты педагогического направления подготовки 44.03.05 профиль «Физика» БГПУ в первом семестре третьего курса в рамках дисциплины «Электрорадиотехника» изучают основы электротехники. Упор при изучении электротехники делается на физические основы получения, преобразования и потребления переменного синусоидального электрического тока. Лабораторный практикум по электротехнике содержит работы по изучению линейных однофазных цепей переменного тока, нелинейных однофазных цепей переменного тока и электрических машин. При этом на лабораторном практикуме студенты не выполняют работ, связанных с получением переменного электрического тока. В этой связи, для выстраивания логической цепочки получение → трансформация → потребление переменного электрического тока на лабораторном практикуме была подготовлена лабораторная работа по исследованию основных характеристик ветрогенератора.

Целью настоящей статьи является разработка лабораторной работы с использованием наборов leXsolar-NewEnergy Ready-to-go и Vernier для студентов педагогических университетов по исследованию основных характеристик ветрогенератора и формулировка методических рекомендаций по ее выполнению.

Методы исследования: теоретический анализ, количественный анализ данных, собранных в ходе опроса.

Перед выполнением лабораторной работы по исследованию ветрогенератора студенты 3 курса выполнили работу по исследованию коэффициента полезного действия реверсивного топливного элемента и хорошо знакомы с набором leXsolar. Демонстрация студентам возможностей планшета Vernier с внешними датчиками обычно занимает не более 5-10 минут. После выполнения проводился опрос студентов об их впечатлениях от лабораторной работы.

Приборной базой для выполнения лабораторной работы служат: ветрогенератор (1), вентилятор (2), источник питания постоянного тока 0-12 В (3) из набора leXsolar и планшет (4), датчик скорости ветра (5), датчик мощности тока (6) из набора Vernier. Возможный вариант установки для исследования ветрогенератора приведен на рисунке.

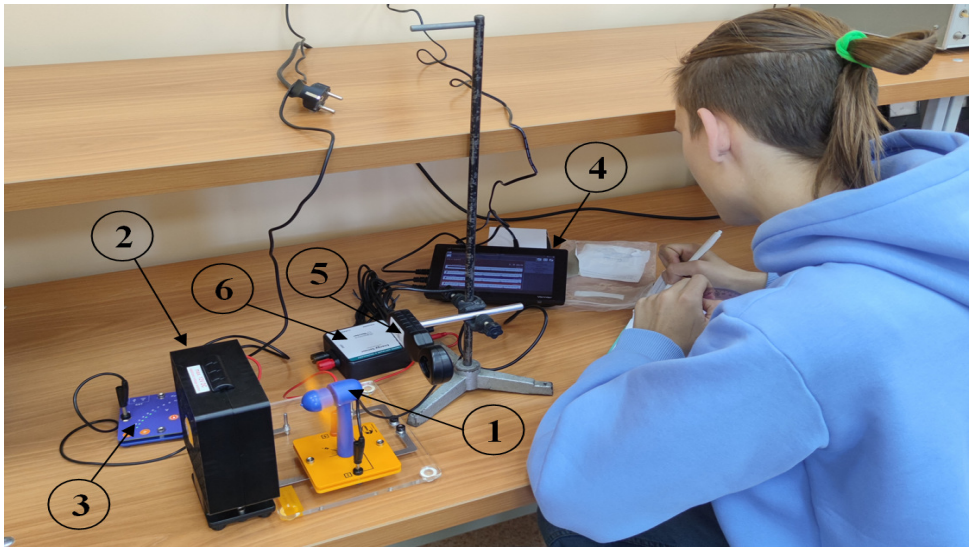


Рисунок 1

Структура лабораторной работы классическая: предполагает краткую теорию вопроса, экспериментальные задания, вопросы допуска. В теоретической части работы необходимо сделать упор на исследуемые параметры ветрогенератора и привести формулы для их расчета. К ним относятся:

– мощность ветрового потока

$$P = \rho \frac{v^3 S}{2}, \quad (1)$$

где S – площадь поперечного сечения ветрового потока, v – скорость ветра, ρ – плотность воздуха;

– коэффициент использования энергии ветра ξ: как отношение механической мощности на валу ветроколеса Pвк к мощности ветрового потока P:

$$\xi = \frac{P_{вк}}{P}; \quad (2)$$

– быстроходность ветроколеса:

$$Z = \frac{\omega R}{V}, \quad (3)$$

где ω – угловая частота вращения ветродвигателя; R – радиус лопасти ветроколеса;

– электрическая мощность PВЭУ, развиваемая ветроэнергетической установкой, может быть определена из выражения:

$$P_{ВЭУ} = \pi \rho v^3 \frac{R^2}{2} \xi \eta, \quad (4)$$

где η – коэффициент полезного действия электромеханического преобразования энергии (0,7 – 0,85).

Приведем список экспериментальных заданий для студентов.

1. Собрать установку (рисунок), содержащую источник ветра, ветрогенератор, планшет с датчиками мощности и скорости ветра.

2. Меняя напряжение источника питания вентилятора, снять зависимость напряжения, тока и мощности ветрогенератора от скорости ветра (таблица 1).

3. Меняя угол поворота ветрогенератора α к ветровому потоку от 0 до 90о снять зависимость напряжения, тока и мощности, создаваемых ветрогенератором от угла α.

4. Посчитать для всех предыдущих измерений мощность ветрового потока P и коэффициент использования энергии ветра ξ (η принять равным 0,8).

5. Построить графики зависимости PВЭУ(v) и PВЭУ(α).

6. Сделать выводы.

Пример получаемых студентами графиков зависимости мощности ветрогенератора, собранного из наборов leXsolar-NewEnergy Ready-to-go и Vernier, от скорости ветра и угла поворота приведен на рисунке 2. Для усложнения экспериментальных заданий можно дать задание снять указанные выше зависимости при разных нагрузках ветрогенератора. Однако, как показывает опыт, приведенных выше заданий достаточно для 4-часовой лабораторной работы. Стоить отметить, что для обработки результатов и построения графиков необходим ноутбук. Удобнее всего использовать Microsoft Excel или аналоги.

Отзывы студентов, выполнивших лабораторную работу по исследованию ветрогенератора, были только положительные. Они обращали внимание на тот факт, что, несмотря на кажущуюся простоту оборудования, есть возможность проводить серьезные физические исследования в лаборатории. Приведем пример одного отзыва.

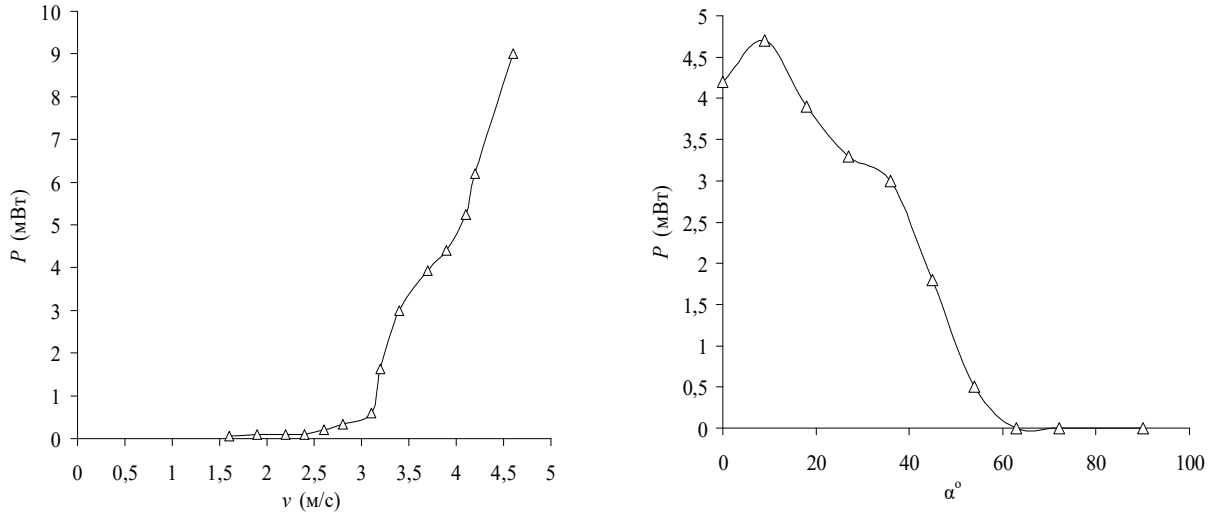


Рисунок 2

«…Не так давно на лабораторных работах по электротехнике я провел исследование характеристик ветрогенератора. Мне было очень удобно выполнять работу на новом оборудовании. Отмечу простоту оборудования, оно интуитивно

понятно. В то же время это профессиональное оборудование, которое позволяет получить точные результаты измерения физических величин. Использованный планшет для автоматизации измерений позволил за минуты в автоматическом режиме сделать то, на что раньше уходили часы…».

Некоторые студенты отмечали полезным для себя использование электронных таблиц для обработки экспериментальных результатов, поскольку в этом случае повышается цифровая грамотность.

Выводы. Таким образом, для студентов – будущих учителей физики – разработана лабораторная работа по исследованию ветрогенератора. Установка для исследований была собрана с помощью наборов leXsolar-NewEnergy Ready-to-go и Vernier. В ходе работы студенты определяли электрическую мощность ветрогенератора в зависимости от скорости ветра и угла поворота ветрогенератора относительно ветра. Кроме того, были определены мощность ветрового потока и коэффициент использования энергии ветра. Лабораторная работа была апробирована в Благовещенском государственном педагогическом университете со студентами педагогического направления подготовки 44.03.05 профиль «Физика» и получила хорошие отзывы.

Литература:

1. Аношина, О.В. Виртуальный лабораторный практикум: преимущества и недостатки / О.В. Аношина // Новые информационные технологии в образовании и науке. – 2019. – № 2. – С. 46-52

2. Баяндин, Д.В. Дидактические аспекты применения интерактивных компьютерных технологий в лабораторном практикуме / Д.В. Баяндин // Образовательные технологии и общество. – 2015. – Т. 18, № 3. – С. 511-533

3. Леонтьева, Н.В. Применение ИКТ в натурном эксперименте лабораторного практикума по физике / Н.В. Леонтьева // Молодой ученый. – 2013. – № 6(53). – С. 700-703

4. Лубков, А.В. Современные проблемы педагогического образования / А.В. Лубков // Образование и наука. – 2022. – № 3. – С. 36-54

5. Милинский, А.Ю. Повышение эффективности выполнения первых лабораторных работ по физике студентами ВУЗа / А.Ю. Милинский, О.А. Днепровская // Школа будущего. – 2021. – № 6. – С. 104-115

6. Пурышева, Н.С. Актуальные проблемы школьного физического образования в Российской федерации / Н.С. Пурышева, Д.А. Исаев // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 8-15

Педагогика

УДК 372.8

кандидат педагогических наук, доцент Минеева Ольга Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Борщевская Юлия Михайловна
Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);
студент Казначеев Дмитрий Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

МЕНТАЛЬНЫЕ КАРТЫ В РАЗВИТИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА НЕЯЗЫКОВЫХ ПРОФИЛЕЙ

Аннотация. В статье описаны результаты исследования, направленного на выявление дидактического потенциала ментальных карт в аспекте развития лексической компетенции студентов бакалавриата неязыковых профилей обучения. Авторами статьи доказана эффективность использования ментальных карт на занятиях по иностранному языку в вузе в условиях ограниченного количества аудиторного времени, отводимого на данный предмет. Особо выделены задачи обучения иностранному языку, которые возможно решить благодаря использованию ментальных карт. В статье рассмотрены сущность и основные особенности ментальных карт, а также их основные достоинства в процессе развития лексической компетенции, а именно возможность обработки значительного объема информации; структурирование данных для лучшего усвоения информации; формирование целостного представления об изучаемой теме; эффективное хранение информации; построение высказывания. На примере развития лексической компетенции рассмотрены возможные подходы использования ментальных карт.

Ключевые слова: иностранный язык, английский язык, английский для академических целей, профессионально-иноязычная коммуникативная компетенция, профессионально-ориентированная иноязычная лексическая компетенция, информационно-коммуникационные технологии, Интернет-ресурсы в обучении, ментальная карта, мотивация.

Annotation. The paper describes the results of a study aimed at identifying the didactic potential of mind maps for developing the professionally oriented foreign lexical competence of undergraduate students of non-linguistic majors. The authors prove the effectiveness of the mind maps in a foreign language class at a university in the conditions of a limited amount of classroom time devoted to this subject. The tasks of teaching a foreign language, which can be solved using mind maps are also highlighted. The paper considers the essence and main features of mind maps, as well as their main advantages in the process of developing the professionally-oriented foreign lexical competence. They are the ability to process a significant amount of information; structuring data for better assimilation of information; formation of a holistic view of the topic under study; efficient storage of information; constructing a talk. The use of mind maps in the teaching process are considered on the example of the development of the professionally oriented foreign lexical competence.

Key words: foreign language, English, English for specific purposes, vocational foreign language communicative competence, professionally oriented foreign lexical competence, ICT, online resources in teaching, mind mapping, mind map, motivation.

Введение. В соответствии с разработанным и утвержденным Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования 3++ выпускник вуза должен овладеть рядом универсальных (УК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК) [10]. К числу универсальных компетенций относится УК-4, согласно которой выпускник вуза «способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)». В методике обучения иностранным языкам студентов неязыковых профилей главной целью языковой подготовки является формирование профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции, что подразумевает овладение иностранным языком как средством делового и профессионального общения в условиях международного сотрудничества [7].

В рамках курса «Иностранный язык» студенты овладевают общенаучной и специальной терминологией, близкой к их будущей специальности, поэтому развитию лексической компетенции, как одной из составляющих профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции необходимо уделять особое внимание [11]. Однако, беря во внимание такую особенность процесса обучения как малое количество часов, отводимое на аудиторные занятия в нелингвистическом вузе, стоит отметить, что формирование лексической компетенции с использованием традиционных методов и средств обучения является весьма затруднительным. В связи с этим поиск эффективных инструментов обучения иностранному языку в условиях ограниченного времени не теряет своей актуальности [2, 5, 13].

Изложение основного материала статьи. Преподаватели иностранного языка стремятся подобрать современные эффективные средства обучения иностранному языку. К числу таких средств, приобретших в последнее время особую популярность, относятся ментальные карты, которые обладают большим функционалом, могут служить опорой в процессе выстраивания как устной, так и письменной коммуникации на иностранном языке.

В отечественной методике нет единства относительно термина «ментальная карта». В научной литературе мы можем встретить такие термины как «интеллектуальные карты», «карты мышления», «интеллект-карты», «карты ума», «майнд-карты», «карты мыслей». В зарубежных источниках распространен термин «mind mapping». Ментальная карта – это многоцветная диаграмма, представляющая информацию, отражающую на бумаге хода мыслей человека вокруг ключевого понятия.

Метод обучения, основанный на использовании ментальных карт нельзя назвать новым. В 1960-х годах британский психолог Т. Бьюзен, занимавшийся вопросами развития памяти, разработал концепцию интеллект-карт и выделил три основные составляющие ментальной карты:

– центральный образ, передающий предмет изучения;

– толстые основные ветви, отходящие от центрального изображения. Эти ветви представляют ключевые темы, относящиеся к предмету изучения, которые также имеют ответвления второго и третьего уровня, представляющие подтемы;

– единственное ключевое слово или изображение на каждой ветви [3, 14].

Процесс создания ментальной карты представляет собой когнитивную визуализацию изучаемой информации, поскольку в процессе создания ментальных карт задействуются различные мыслительные операции, в том числе анализ, классификация, обобщение и абстракция. Как отмечает Т.А. Сырина «когнитивная визуализация – явление более сложное, так как представляет собой не просто обращение к иллюстрации предмета обучения, но и последующее его преобразование, переосмысление» [9].

С помощью ментальных карт можно эффективно и неординарно представить определенную концепцию, выявить новые ассоциации и взаимосвязи между идеями так, что их будет легко запомнить. В связи с этим ментальные карты широко используются в процессе обучения различным предметам на различных этапах обучения [4, 8, 12].

Поскольку современный процесс обучения трудно представить без использования информационно-коммуникационных технологий, ресурсов и сервисов сети Интернет заметим, что сегодня составлять ментальные карты можно не только вручную, но и с помощью различных компьютерных программ, что делает процесс быстрым и интерактивным. Наиболее известными программами являются: Coggle (https://coggle.it/?lang=ru), iMindMap (https://www.ayoa.com/), Mindmister (https://www.mindmeister.com), и другие.

В контексте изучения иностранного языка ментальные карты позволяют решить ряд методических вопросов. Их применение может способствовать:

– формированию и совершенствованию языковых навыков;

– развитию речевых умений;

– повышению мотивации к изучаемому предмету;

– развитию умений критического мышления;

– развитию творческих способностей;

– развитию познавательной активности и самостоятельности;

– организации обучения в сотрудничестве [1, 6].

Среди основных достоинств использования ментальных карт в процессе развития лексической компетенции студентов неязыковых профилей университета считаем необходимым выделить следующие:

– работа по составлению ментальных карт позволяет обрабатывать значительный объем информации, а именно лексических единиц (ЛЕ) и эффективно хранить его;

– структурирование данных в процессе разработки карты помогает лучшему усвоению новых ЛЕ и повторению ранее изученных;

– визуализация информации требует от студента более детальной обработки информации, что способствует активизации всех видов мышления и познавательных процессов;

– формирование целостного представления об изучаемой теме или исследуемой проблеме, что будет отражаться не только в количественном составе отдельных ЛЕ, но и в глубине их изучения, под которым мы понимаем знание сочетаемости ЛЕ (англ. collocations), что в дальнейшем позволит студентам применять ЛЕ в профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации.

В процессе развития лексических навыков с помощью ментальных карт можно не только осуществлять введение, закрепление и контроль новой лексики, но и отработку этой лексики в речи. Существует несколько подходов использования ментальных карт.

1. Студенты в парах или мини группах самостоятельно создают ментальную карту на определенную тему по заданным критериям. Такая карта является средством активизации предварительных знаний о теме и в дальнейшем может служить опорой для диалогического или монологического высказывания (Рис. 1).

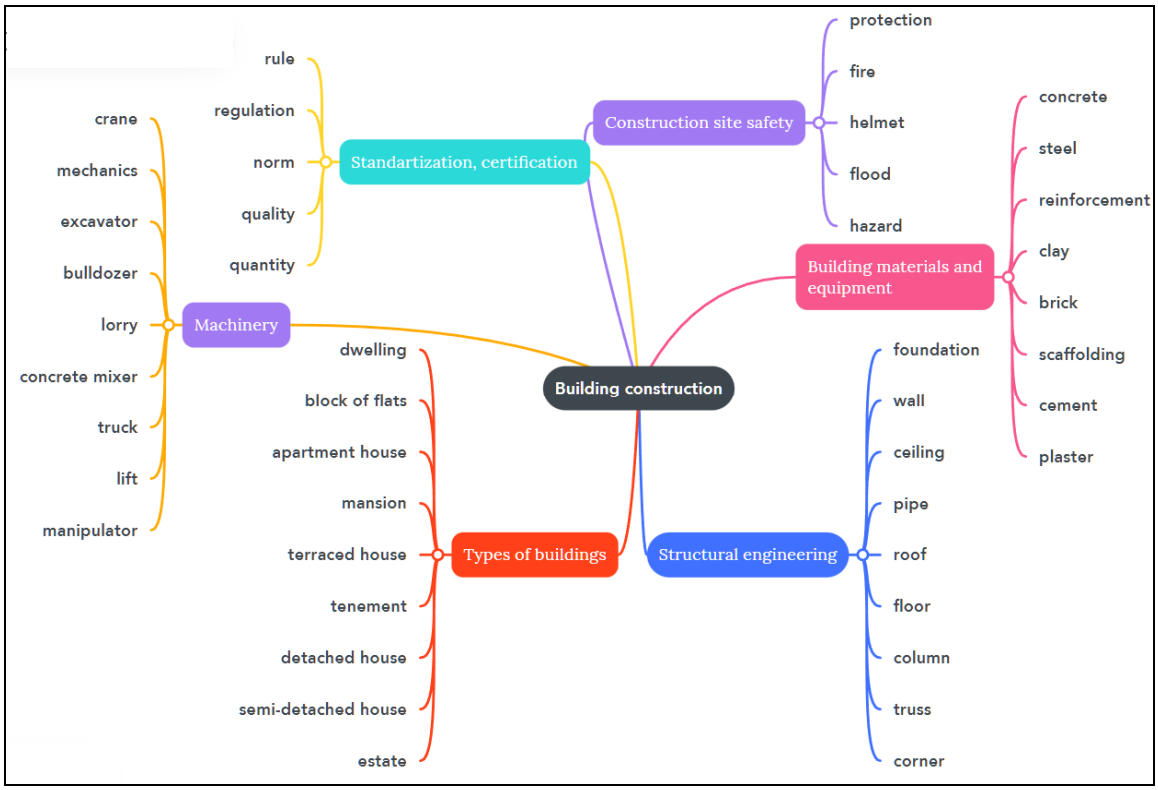


Рисунок 1. Пример ментальной карты, созданной студентами

2. Преподаватель сам проектирует ментальную карту в обучающем контексте.

3. Преподаватель может разработать основу ментальной карты и предложить студентам заполнить ее необходимой информацией. На рисунке 2 представлен фрагмент ментальной карты, разработанной преподавателем по теме «Economic systems». Данная карта не является законченной, в ней очерчены основные смысловые блоки. Лексическое наполнение карты предлагается выполнить студентам в конце работы над темой «Экономические системы».

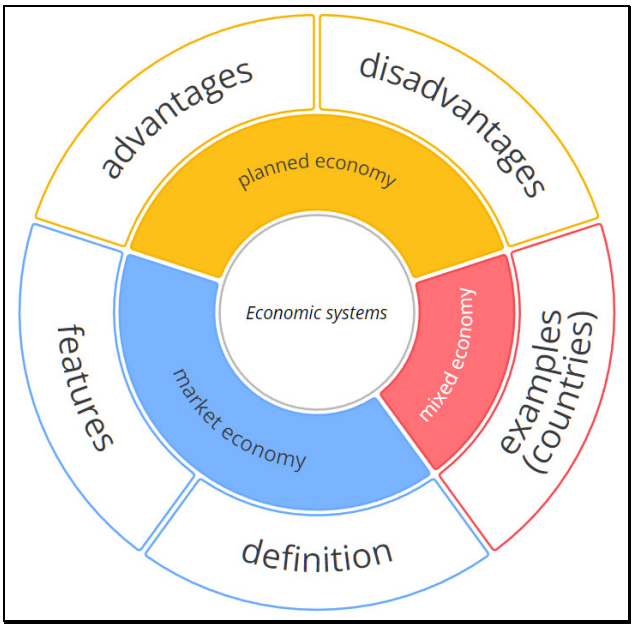


Рисунок 2. Пример ментальной карты для поэтапной работы преподавателя и студентов

Выводы. Поводя итог вышесказанному хотелось бы отметить, что средство ментальных карт широко используется в процессе обучения, особое применение оно находит в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей, так как данный метод обладает многими преимуществами и дает устойчиво-положительные результаты в процессе формирования профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции.

Литература:

1. Акимова, Н.В. Использование сервиса построения ментальных карт Coggle на уроках иностранного языка / Н.В. Акимова, М.В. Овчинникова // Иностранные языки в школе. – 2022. – № 1. – С. 36-39

2. Борщевская, Ю.М. Повышение качества подготовки студентов по иностранному языку при помощи интегрированных интернет ресурсов / Ю.М. Борщевская, Е.Н., Китова, О.А. Мулина // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53-9. – С. 104-111

3. Бьюзен, Т. Карты памяти: уникальная методика запоминания информации / Т. Бьюзен, Д.Г. Вуд; Пер. с англ. О.Ю. Пановой. – М: «Росмэн», 2007. – 420 с.

4. Кузнецова, Н.В. Ментальные карты как эффективная образовательная технология формирования информационно-правововй компетенции личности / Н.В. Кузнецова, Е.И. Григорьева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – Т. 27. – № 3. – С. 591-598

5. Ляшенко, М.С. Использование социальных сетей для самостоятельной работы при изучении английского языка / М.С. Ляшенко, Д.Е. Трушкова // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. – 2019. – № 2. – С. 89-94

6. Минеева, О.А. Основные мотивы изучения иностранного языка / О.А. Минеева, Ю.М. Борщевская, Е.А. Козлова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2018. – № 2 (44). – С. 76-80

7. 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.

8. Старчикова, Е.С. Ментальные карты как средство формирования экологической культуры и экологического сознания / Е.С. Старчикова // Перспективы науки. – 2022. – № 4 (151). – С. 216-219

9. Сырина, Т.А. Когнитивная визуализация: сущность понятия и его роль в обучении языку / Т.А. Сырина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 7 (172). – С. 81-85

10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, утвержденного приказом Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г., № 121. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 21.10.2022).

11. Фукалова, Е.И. Применение мобильных приложений при обучении лексике английского языка Е.И. Фукалова, О.А. Минеева // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы Международной научно-практической конференции. – Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина. – 2019. – С. 277-280

12. Хаменок, М.А. Использование ментальной карты студентами-дизайнерами в целях формирования профессионально-ориентированной иноязычной лексической компетенции / М.А. Хаменок // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12. – № 3-1. – С. 549-557

13. Цветкова, С.Е. Организация контактной самостоятельной работы магистрантов в условиях информационной образовательной среды / С.Е. Цветкова, Е.Ю. Малышева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – № 1 (26). – С. 280-284

14. Buzan, T. The Mind Map Book. How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential / T. Buzan. – London: BBC Books, 1993. – 321 p.

Педагогика

УДК 372.8

кандидат педагогических наук, доцент Минеева Ольга Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук Ляшенко Мария Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород),
Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Поваренкина Ирина Александровна
Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова (г. Нижний Новгород)

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, целью которого явилось выявление эффективности использования технологии веб-квест на уроке английского языка в начальной школе. Авторами статьи предлагается алгоритм разработки и реализации технологии веб-квеста на уроке английского языка с учетом когнитивных и психофизиологических особенностей учащихся начальной школы, а также их уровня владения иностранным языком. В статье представлены результаты проведенной опытно-практической работы по реализации технологии веб-квест в процессе обучения грамматической стороне иноязычной речи на уроке английского языка в четвертом классе начальной школы. Апробируемый веб-квест был разработан на онлайн-сервисе Learning Apps. Эффективность применения данного онлайн-сервиса также обосновывается в тексте статьи. В заключение статьи представлены результаты опытно-практической работы и доказана целесообразность использования веб-квеста как средства формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся начальной школы.

Ключевые слова: начальное образование, иностранный язык, английский язык, иноязычная коммуникативная компетенция, информационно-коммуникационные технологии, Интернет-ресурсы в обучении, технология, веб-квест, мотивация.

Annotation. The article presents the results of the study dealing with identifying the effectiveness of using web quest technology in teaching English at primary school. The authors of the paper propose an algorithm for the development and implementation of web quest technology in teaching English, taking into account the cognitive and psychophysiological characteristics of elementary school students, as well as their level of foreign language proficiency. The paper presents the results of the experimental study carried out on the implementation of the web quest technology in the process of teaching English grammar in the fourth grade of primary school. The tested web quest was developed on the online service Learning Apps. The effectiveness of this online service is also proved in the paper. In conclusion, the paper presents the results of experimental study and proves the practicability of using a web quest as a means of developing the foreign language communicative competence of elementary school students.

Key words: primary education, foreign language, English, foreign language communicative competence, ICT, online resources in teaching, technology, web quest, motivation

Введение. В свете всеобщей информатизации образования, цифровизации отечественной основной школы и признания важности проектной работы в образовательной траектории учащихся представляется целесообразным использование технологии веб-квеста в качестве эффективного метода формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции учащихся [1, 5, 7].

В начальной школе помимо учебной, преобладающей является игровая деятельность как ведущий способ познания окружающего мира, поэтому организация обучения иностранному языку с использованием игровых методов, а более конкретно – технологии веб-квеста может способствовать интенсификации учебно-воспитательного процесса [8]. Необходимо отметить, что на начальной ступени образования обучающиеся испытывают трудности в ознакомлении с системой иностранного языка, так как у них отсутствуют осмысленные представления о системе родного языка [10]. Иными словами, на данном этапе не работает принцип переноса явлений родного языка на систему иностранного языка, что значительно усложняет процесс обучения [12].

Учитывая особенности познавательной деятельности обучающихся начальной школы актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью анализа роли веб-квеста как мощного инструмента формирования грамматических навыков и на начальном этапе обучения иностранному языку в школе.

Изложение основного материала статьи. В педагогической науке веб-квест рассматривается как проблемное задание с элементами игровой и проектной деятельности, для выполнения которого применяются информационные ресурсы Интернет [2, 5]. П.В. Сысоев определяет технологию веб-квест как «сценарий организации проектной деятельности обучающихся по любой теме с использованием ресурсов сети Интернет». Веб-квест является как формой обучения, так формой контроля знаний, умений и навыков учащихся [9].

Учитывая когнитивные и психофизиологические особенности учащихся начальной школы, а также уровень владения иностранным языком, реализация технологии веб-квеста на уроке иностранного языка будет включать в себя четыре основных этапа, два из которых являются подготовительными (этапы 1-2), один этап – операционным (этап 3) и один этап – контрольно-рефлексивным (4 этап).

На первом этапе учитель определяет цели и задачи применения веб-квеста на уроке иностранного языка, выбирает тему веб-квеста. На втором этапе осуществляется работа по созданию веб-квеста. Учитель разрабатывает содержание веб-квеста: отбирает задания из учебно-методического комплекса, а также при необходимости расширяет содержание дополнительными упражнениями, отбирает интернет-ресурсы. Далее учитель описывает сценарий и план работы над веб-квестом, а именно проектирует онлайн-упражнения, формы учебного взаимодействия и контроля для каждого задания; разрабатывает раздаточный материал, распределяет роли и прописывает инструкции для учащихся. На данном этапе происходит текстовое оформление веб-квеста: учитель формулирует проблему, описывает этапы ее решения; знакомит учащихся с критериями оценки каждого этапа веб-квеста. В качестве вознаграждение за прохождение каждого этапа квеста учащиеся могут получать баллы, символические призы, монеты и т.д. На четвертом этапе происходит реализация веб-квеста на уроке иностранного языка. В то время как учащиеся выполняют задания веб-квеста, учитель осуществляет контроль выполнения заданий, а также обеспечивает педагогические условия, необходимые для осуществления эффективной игровой деятельности школьников. На заключительном – пятом этапе – осуществляется рефлексия. Учитель и учащиеся совместно обсуждают результаты игровой деятельности: понравился ли учащимся такой вид работы, столкнулись ли они с трудностями прохождения веб-квеста, помог ли им веб-квест в усвоении языкового материал [11].

Далее рассмотрим на отдельном примере дидактические возможности использования технологии веб-квест на уроке английского языка в процессе формирования грамматических навыков у учащихся 4 класса начальной школы.

Опытно-практическая работа проходила в три этапа. На этапе 1 нами были определены цели и задачи проектирования комплекса упражнений по обучению грамматике с элементами веб-квеста. Основной целью явилось изучение временной формы Past Simple. Для достижения поставленной цели были выдвинуты следующие задачи: повторение правил применения простого прошедшего времени; повторение правила образования глагольных форм простого прошедшего времени; закрепление ранее изученных и новых форм неправильных глаголов английского языка. В качестве опоры мы использовали материалы модуля 7 «Days to remember» учебно-методического комплекса (УМК) «Spotlight 4» [3-4]. В данном тематическом разделе целевым компонентом обучения грамматике является изучение времени глагола Past Simple.

На втором этапе проектирования упражнений с элементами веб-квеста мы отбирали задания из УМК, разрабатывали дополнительные упражнения, выбирали интернет-ресурсы для размещения заданий веб-квеста, проектировали онлайн-упражнения, определяли формы учебного взаимодействия; разрабатывали раздаточные материалы для обучающихся.

В УМК «Spotlight 4» упражнения на повторение и освоение новых аспектов грамматического явления Past Simple представлены на странице 108 учебника (упр. 1-3), 110 (упр. 1-4), 112 (упр.1), контрольный материал представлен на странице 118. Содержанием данных упражнений является отработка форм неправильных глаголов, выбор настоящего или прошедшего времени глагола, преобразование формы настоящего времени в прошедшее. В связи с этим возникла необходимость дополнить предлагаемый в УМК комплекс заданий упражнениями коммуникативной направленности, в частности, – на конструирование утвердительных, отрицательных и вопросительных фраз в прошедшем времени, поэтому нами были разработаны 2 дополнительных упражнения.

В качестве онлайн-платформы для размещения заданий мы выбрали сервис Learning Apps, Для создания веб-квеста нами был выбран онлайн-сервис Learning Apps (www.learningapps.org), поскольку данный сервис позволяет учителю создавать интерактивные упражнения за счет интеграции текста, звука, анимации, видео и графики и предоставлять доступ обучающимся для их выполнения [18]. Основными моделями онлайн-сервиса, которые возможно использовать в процессе работы над грамматической стороной иноязычной речи, являются «сортировка картинок», «заполнение пропусков», «викторина с выбором правильного ответа», «Кто хочет стать миллионером?», «кроссворд», «игра виселица», «викторина с выбором правильного ответа».

Так, модель «Сортировка» использовалась нами для отработки грамматического правила неправильных глаголов на примере песенки «Mary had a little lamb». Обучающимся необходимо было рассортировать глаголы из песни по двум группам: правильные и неправильные. Следующее задание на платформе предполагало совмещение русских и английских предложений в простом прошедшем времени. Английский текст представлен в письменном или аудио- формате. Графически интерфейс выполнения этих упражнений представлен на рисунке 1.

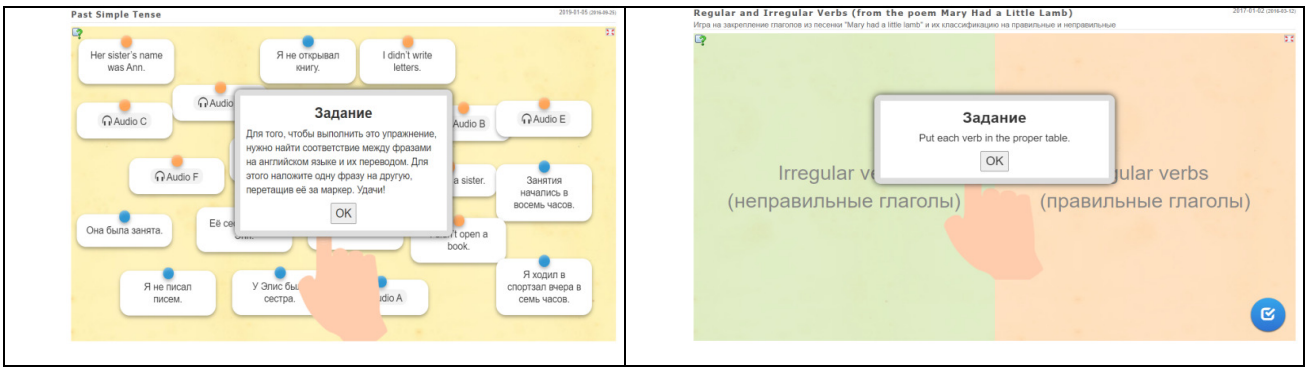


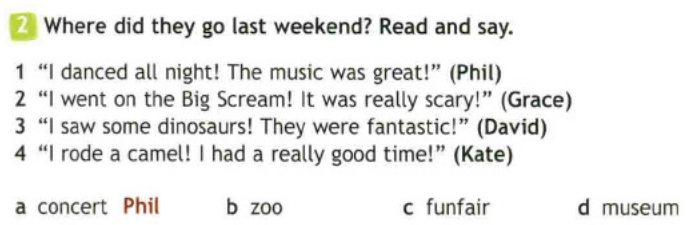
Рисунок 1. Игровые упражнения по обучению четвероклассников грамматической стороне иноязычной речи на платформе Learning Apps

Из описания проектируемых упражнений становится очевидно, что в процессе планирования квеста по выполнению грамматических заданий мы задействовали все формы учебного взаимодействия: индивидуальную, парную, фронтальную и работу в малых группах.

Также на втором этапе выполнялось оформление сценария и маршрутных листов / раздаточного материала для участников веб-квеста. Логика развертывания содержания веб-квеста соответствовала последовательности освоения грамматического материала: освоение, тренировка, вывод в речь, – и была отражена в маршрутном листе каждого обучающегося (Таблица 1).

Таблица 1

Маршрутный лист для прохождения веб-квеста

<table>
<tr><th>Задание</th><th>Инструкция</th><th>Баллы</th></tr>
<tr><td>1.</td><td>Посмотри видеоролик. Задай вопросы учителю, если что-то непонятно.
https://www.youtube.com/watch?v=gMHxEO3LrQg</td><td>–</td></tr>
<tr><td>2.</td><td>Самостоятельно выполни упражнение 2 на странице 108.
 
2 Where did they go last weekend? Read and say.
1 “I danced all night! The music was great!” (Phil)
2 “I went on the Big Scream! It was really scary!” (Grace)
3 “I saw some dinosaurs! They were fantastic!” (David)
4 “I rode a camel! I had a really good time!” (Kate)
a concert Phil b zoo c funfair d museum
Затем мы его проверим в классе.</td><td>1 2 3 4
(по одному баллу за каждый правильный ответ)</td></tr>
<tr><td>3.</td><td>Зайди на веб-страницу https://learningapps.org/2588747
Выполни упражнение и получи оценку. Обведи ее справа</td><td>1 2 3 4
(1 балл – 1-2 правильных ответа;
2 балла – 3-4 правильных ответа;
3 балла – 5-6 правильных ответа;
4 балла – 7-8 правильных ответа).</td></tr>
<tr><td>4.</td><td>Зайди на веб-страницу https://learningapps.org/2168124
Выполни упражнение и получи оценку. Обведи ее справа</td><td>1 2 3 4
(1 балл – 1-2 правильных ответа;
2 балла – 3-4 правильных ответа;
3 балла – 5-6 правильных ответа;
4 балла – 7-8 правильных ответа).</td></tr>
<tr><td>5.</td><td>В группе устно сделайте упражнение 2 на странице 108.

2 What did Paco do yesterday? Look and say.
1 • buy a jacket
2 • drink milk
3 • eat a sandwich
4 • write a letter
5 • draw a picture
Затем учитель проверит предложения каждой группы.</td><td>1 2 3 4
(1 балл – 1 правильный ответ;
2 балла – 2 правильных ответа;
3 балла – 3-4 правильных ответа;
4 балла – 5 правильных ответа).</td></tr>
<tr><td>6.</td><td>Разбейтесь на пары. Возьмите по одной карточке. Устно придумайте реплики-реакции на реплику, написанную в карточке партнера.
<table>
<tr><th>Student A</th><th></th><th>Student B</th></tr>
<tr><td>1/ I saw our friend yesterday.
2/ ?
3/ When did you see your grandparents?
4/ They didn’t buy anything</td><td></td><td>1/ ?
2/ I didn’t do it.
3/ .

4/ ?</td></tr>
</table></td><td>1 2 3 4
(1 балл – 1 правильный ответ;
2 балла – 2 правильных ответа;
3 балла – 3-4 правильных ответа;
4 балла – 5 правильных ответа).</td></tr>
</table>

	for breakfast. 5/ –		5/ Why did you leave so early?	
7.	В парах по очереди опишите вчерашний день Кейт. Там, где можно выбрать варианты, составьте 2 предложения: одно – о том, что Кейт делала, второе – о том, что Кейт не делала. Friday 1. Get up 2. Have breakfast 3. Go to school 4. Visit grandma at hospital / have lunch with her friends 5. Have a singing class / go shopping 6. Return home 7. Do home task 8. Have supper 9. Play with the little brother / listen to music 10. Go to bed			**1 2 3 4** (1 балл – более 6 грамматических ошибок; 2 балла – допущено 4-5 грамматических ошибок; 3 балла – допущено 2-3 грамматических ошибки; 4 балла – допущено 1-2 незначительных грамматических ошибки).
Итого	**/ 24**			

Третий этап опытно-практической работы – это реализация веб-квеста на уроке иностранного языка. Задача педагога состоит не только в мониторинге выполнения языковых упражнений, но и в обеспечении педагогических условий эффективности игровой деятельности младших школьников: стимулирование активности младших школьников в игровой деятельности, обеспечение активности преподавателя иностранного языка, стимулирование творческой деятельности учащихся.

Этап 3 реализации педагогической технологии веб-квеста в процессе обучения грамматическому аспекту английского языка в 4-м классе связан непосредственно с взаимодействием педагога и младших школьников в процессе проведения веб-квеста. Как было отмечено ранее, отличительной особенностью веб-квеста как педагогической технологии является его проблемное содержание. Комплекс упражнений на ознакомление и отработку употребления грамматического явления, в том числе с применением интерактивных инструментов, сам по себе веб-квестом не является. Поэтому в процесс прохождения младшими школьниками этапов квеста мы следили за соблюдением следующих требований.

1. Наличие проблемной ситуации. Перед прохождением веб-квеста учитель объяснял, что сейчас школьники могут описать картинку или событие (используя глаголы was/ were и несколько правильных глаголов) в письме своему другу, но, чтобы поболтать о том, как они провели прошлые выходные или куда ездили на лето, нужно изучить неправильные глаголы и научиться задавать вопросы. Если у младших школьников это получится, то в конце квеста они смогут это без труда сделать и даже получить за это приз.

2. Динамизм образовательных мероприятий в рамках квеста. Помимо дифференциации форм взаимодействия, что характерно и для традиционного урока английского языка в начальной школе, применялась технология смены рабочих зон. Урок с элементами веб-квеста был перенесен в кабинет информатики, где по периметру расставлены столы с компьютерами. В центре парты были расставлены таким образом, чтобы обучающиеся могли выполнять устные и письменные задания в парах и группах.

Этап 4. Проведение рефлексии. На данном этапе осуществляется совместная работа педагога и учащихся начальной школы: проводится обсуждение того, что помогало или мешало правильно выполнять предложенные задания, воспринимали ли обучающиеся свою деятельность как игру, помог ли веб-квест лучше усвоить грамматический материал. Также все обучающиеся анонимно заполняли листы самооценки.

В силу того, что младшие школьники обладают недостаточно развитыми умениями самоанализа и самооценки, параллельно нами была предложена наглядная форма оценки веб-квеста. Для этого из цветной бумаги вырезался стебель, лист и сердцевина цветка. Они прикреплялись на доске в завершение урока. Для самих обучающихся вырезались лепестки цветка двух цветов: коричневого и красного. В конце урока младшие школьники подходили к доске и прикрепить лепесток коричневого цвета – если урок им не понравился, красного – если понравился.

На третьем – заключительном – этапе была проведена повторная диагностика детей и подведены результаты опытно-практической работы.

С целью проверки эффективности методики организации обучения грамматической стороне английского языка с помощью технологии веб-квеста в начальной школе мы поэтапно реализовывали разработанную систему упражнений. Учитывая ключевую характеристику веб-квеста как проблемной технологии обучения, на протяжении всей серии упражнений учитель акцентировал внимание на том, что изучение простого прошедшего времени позволить решить проблему написания письма другу о прошедших каникулах. Это служило мотиватором к выполнению упражнений и более тщательному изучению правила образования этого времени.

Кроме того, смена рабочих зон позволила придать учебному процессу динамизм и обеспечить переключение внимания младших школьников между различными аспектами грамматического правила. Как было показано на рисунке 12 в п.3.2., в процессе прохождения веб-квеста обучающиеся поэтапно меняли рабочие зоны: фронтальная зона работы с учителем сменялась интерактивной зоной работы, когда обучающиеся самостоятельно выполняли упражнения на компьютере, а затем – зоной очного взаимодействия, когда обучающиеся работали в парах и группах, выполняя задания веб-квеста.

Как было отмечено выше, квест состоял из 6 упражнений, за каждое из которых обучающиеся могли заработать максимум 4 балла. В начале обучения уровень оценки оставался довольно низким, в то время как в процессе выполнения упражнений 4-6 была отмечена позитивная динамика выполнения разделов квеста.

В конце прохождения модуля младшие школьники прошли итоговый тест, аналогичный тесту подготовительного этапа, что позволило определить уровень владения грамматическим явлением «Простое прошедшее время» после реализации опытно-практического обучения. Проведя корреляцию между результатами входного и контрольного тестирования (рисунок 2), мы пришли к выводу о том, что в результате проведенного опытно-практического обучения количество положительных оценок («4» и «5») увеличилось на 15%. Это говорит об эффективности методики организации обучения грамматической стороне английского языка с помощью технологии веб-квеста в начальной школе.

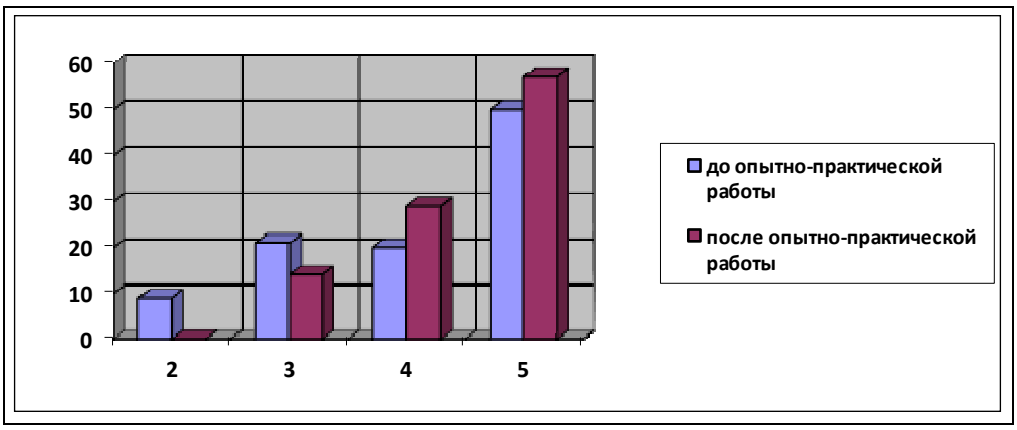


Рисунок 2. Сравнительные результаты входного и контрольного тестирования (%)

Выводы. Подводя итог проведенному исследованию, целью которого было выявление эффективности использования технологии веб-квест на уроке английского языка в начальной школе, можно сделать вывод о том, что анализ результатов опытно-практической работы подтверждает целесообразность включения игровых упражнений, в том числе элементов веб-квеста в образовательный процесс, ориентированный на формирование грамматических навыков в младшей школе, и позволяет обучающимся более качественно усваивать грамматический материал.

Литература:

1. Архипова, М.В. Возможности использования современных интернет-ресурсов в обучении английскому языку современного поколения / М.В. Архипова, Е.Е. Белова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 27-30

2. Боронихина, И.О. Использование технологии веб-квеста при обучении иностранному языку в вузе // Образовательные ресурсы и технологии. – 2021. – №1 (34). – С. 21-26

3. Быкова, Н.И. Spotlight. Английский в фокусе. Книга для учителя. 4 класс / Н.И. Быкова, Дж. Дули, В. Эванс, М. Поспелова. – М.: Просвещение. – 2017. – 174 с.

4. Быкова, Н.И. Spotlight. Английский в фокусе. Учебник. 4 класс / Н.И. Быкова, Дж. Дули, В. Эванс, М. Поспелова. – М.: Просвещение. – 2017. – 96 с.

5. Воронина, Д.К. Профессионализация иноязычной подготовки студентов нелингвистических вузов: подходы, технологии, приемы и способы / Д.К. Воронина, А.Н. Шамов // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 2. – С. 5.

6. Королева, Е.В. Веб-квесты как средство развития коммуникативных навыков на уроках английского языка Е.В. Королева, Ю.Р. Конышева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-3. – С. 184-186

7. Ляшенко, М.С. Использование проектной технологии в организации самостоятельной работы по английскому языку младших школьников / М.С. Ляшенко, А.В. Хохлова // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. – 2022. – № 5. – С. 136-140

8. Минеева, О.А. Особенности применения игровой технологии веб-квест на уроке иностранного языка в начальной школе / О.А. Минеева, Ю.М. Борщевская, Д.А. Казначеев // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2021. – № 4 (58). – С. 140-143

9. Сысоев, П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании: Учебное пособие / П.В. Сысоев. – М.: Книжный дом «Либроком», 2013. – 264 с.

10. Ткач, И.В. Метод квест как инновационная форма обучения английскому языку детей дошкольного возраста / И.В. Ткач, О.А. Минеева // Самарский научный вестник. – 2016. – № 3 (16). – С. 203-206

11. Фролова, С.В. Социокультурные факторы формирования профессионального мировоззрения современного учителя: вызовы нового мира образования // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 2. – С. 3.

12. Цветкова, С.Е. Возможности, преимущества и недостатки платформы электронного обучения с позиции преподавателя иностранного языка С.Е. Цветкова, И.А. Малинина // Инженерное образование. – 2019. – №25. – С. 74-81

Педагогика

УДК 378

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики образования Мишина Марина Михайловна
ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет» (г. Москва);
кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Делибоженко Елена Александровна
АНО ВО «Московский международный университет» (г. Москва)

ИСТОРИЧЕСКАЯ ДИНАМИКА ГУМБОЛЬДТОВСКОЙ МОДЕЛИ УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. В статье поднимаются вопросы обучения и формирования личности выпускника высшей школы, обсуждается проблема кризиса классического университета в историко-педагогической ретроспективе. Рассматривается ряд теоретическо-методологических работ, в которых дана критическая оценка устройства разных университетов мира в сравнении с гумбольдтовской моделью образования. Раскрыт вопрос реконструкции замыслов реформирования немецкой классической педагогики 19 века. Описана прусская университетская реформа высшего образования, которая до сих по имеет большое «латентное» значение в системе университетского образования.

Ключевые слова: гумбольдтовская модель, университет, преподавание.

Annotation. The article raises the issues of education and personality formation of a graduate of a higher school, raises the problem of the crisis of a classical university in historical and pedagogical retrospect. A number of theoretical and methodological

works are considered, in which a critical assessment of the device of different models of universities in the world in comparison with the Humboldt model of education is given. The question of reconstruction of the plans of reforming the German classical pedagogy of the 19 century is revealed. The article describes the Prussian university reform of higher education, which still has a great "latent" significance in the system of university education.
Key words: Humboldt model, university, teaching.

Введение. Университеты возникли в 11-12 веках и быстро распространялись по всей Европе, как независимые объединения, основанные на взаимной клятве их создателей, учителей и студентов. Особый интерес для современной педагогики представляет анализ исторической логики внедрения в университеты мира образовательных программ. Реформаторы дистанцировались от существующих университетов и призывали к созданию новой модели института. Наблюдалась тенденция закрытия университетов, однако старая модель не исчезла, а внесла коррективы в университетский уклад. В англо-саксонском мире была разработана и активно развивалась образовательная модель Оксбридж, во Франции – Эколь Нормаль, в Германии появилась самая содержательная, влиятельная и перспективная модель Берлинского университета (1809 г.), где доминировали естественно-научные дисциплины [3]. Создание новой университетской модели связано с именем В. Гумбольдта, хотя были и другие реформаторы, интеллектуалы своего времени (Фихте, Фридрих Август Вольф, Шеллинг и др.).

В. Гумбольд, немецкий просветитель, представитель теории государства и права, являлся учеником выдающейся прусской интеллигенции, развивал взгляды Вольтера, Д. Дидро и Ж.Ж. Руссо и стремился к преобразованию всего человечества. Идеи индивидуальности, собственного нравственного поведения и приоритет национального государства была воплощена именно в модели классического национального гумбольдтовского университета. На открытии Берлинского университета В. Гумбольдт произнес: «Я не сомневаюсь, что новый университет скоро процветет, хотя следует пожалеть, что наша крепкая молодежь, в которой наше отечество нуждается больше, чем когда-либо, будет расти в такой близости от бедствий бюргерской жизни» [2].

Изложение основного материала статьи. Гумбольдтовская модель университета основана на важных методологических принципах: фундаментальность, автономность и академичность образовательной системы, преподавательская и исследовательская свобода, ценность гуманитарного знания. Реформа В. Гумбольдта осуществлялась на фоне упадка университета (с 1792 по 1818 год вдвое сократилось количество университетов). Опираясь на исторические источники, заметим, что динамика педагогических процессов анализируется с внешней и внутренней стороны.

В. Гумбольдт изложил свое виденье высшего научного учреждения в работе «О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине», согласно которой главным императивом деятельности университетов является наука, которая служит духовному развитию человека [2]. Знание является совместной научной деятельностью преподавателей и учеников. В. Гумбольдт пишет о том, что «не учитель служит ученикам, а тот и другой служат науке». Процветание университета зависит от дела учителя и качественной характеристики учеников [2]. В. Гумбольдт характеризовал совместную деятельность преподавателей и студентов в университете как «дело не столь утомительное», а ситуацию, в которой преподаватели, занимались научными исследованиями, не читая лекций – нормой [2].

Две категории: «одиночество» и «свобода» являются ключевыми понятиями гумбольдтовского университета. В. Гумбольдт понимал свободу, как категорию, ориентированную на государство, которое выражало интересы общества, постоянно нуждающегося в новых специалистах. Следовательно, необходимо предъявлять к университету прагматические требования, исключающие всякие уступки [8]. В этой логике государство может упразднить университеты, чтобы создать вместо них промышленные училища и специализированные школы, но это опасно, поскольку «наука прекращает свое существование в качестве науки, как только ее низводят до голого средства, не требуя вместе с тем науки ради нее самой» [8].

В. Гумбольдт, затрагивает нравственно очищенный и свободный характер человека как творения природы, идущего через Университет к разуму. Университет воздействует на природу человека через разум и учит его осмысливать приобретенные знания: «Преподаватель, во-первых, рассказывает о поиске знаний, описывая процесс их приобретения, а во-вторых, осуществляет данный процесс, заставляет знание работать. Поэтому преподаются не факты, а критика – формальное искусство использования умственных сил, практика суждения» [6].

Историческое развитие гумбольдтовской модели университета представляет собой «реформу университета вопреки его замыслу» [4].

Гумбольдтовская университетская модель не исчезает, она изменяет содержание, порождая современные ценные идеи, постоянно их усложняя.

Реформатором университетской модели считают Ф. Шлейермахера, который предложил создание обновленного университета, но готового не потерять важные традиции. Ф. Шлейермахер подчеркивал связь науки и государства: «…наука порождает знание, в котором нуждается государство, поэтому ему необходимы университеты с государственной поддержкой» [9]. Следует отметить, что государство является институтом, имеющим собственные интересы, которые могут идти в разрез с интересами других социальных институтов, но университеты должны понимать это, и пытаться оказывать влияние на государство. Наука является общим делом ученых, поэтому необходимо помнить о подготовке учеников в школе, которая должна заниматься отбором способных обучающихся. Цель школы – передача знаний и знакомство учеников с наукой. Университет развивает человека, учит производить знания, подталкивая его к творчеству. Ф. Шлейермахер подчеркивал важность лекционных занятий в форме диалога, что дает возможность понять внутренний мир студента [9]. При этом критике было подвержено «сухое» изложение материала. Если говорить о простой передаче знаний, то для этого достаточно прочитать учебник, а лекция должна передавать открытие истины, а не сообщать конечный результат. На семинарах студенты совместно с преподавателями, исследуют явления, что способствует развитию «профессиональных способностей». Смысл научных семинаров и практических занятий в правильности понимания природы и взаимосвязи всего научного знания.

Педагогическое осмысление истории развития университетов представлено в книге канадского исследователя Б. Ридингса «Университет в руинах», которая представляет историческую культурологическую рефлексию и критический анализ образовательного устройства университетов мира от идеи разума И. Канта до идей культуры немецких идеалистов и качественных характеристик образования [6]. Университет должен быть ориентирован на кадровую политику преподавательского состава и новизну теоретических и эмпирических исследований. Стагнация университета, связанная с кризисом понятия «национальное государство», ведет к отходу от проблемы просвещения, потери идентичности и изначально культурной миссии.

Современным исследователям необходимо абстрагироваться от личностных позиций и испытываемых чувств по отношению к объекту исследования, чтобы создать объективную картину мира. Важно проследить причины, порождающие явления, а также сделать критический анализ следственных связей исторических событий. Современникам очень сложно

определить следствия тех или иных событий. Практика показывает, что результаты анализа неверны, неожиданны или проявляются через большой исторический промежуток времени.

Попробуем ответить на вопрос: «Каким должно университетское образование, формирующее будущего профессионала?».

Цель современного университетского образования является не приобретение компетенций в определенных областях знания, а формирование особого профессионального мышления у студентов.

Университет, руководствуясь современными методами обучения должен распространять результаты эмпирических исследований и определять пути усложнения задач науки и практики. Традиционные лекции необходимо заменить интерактивными методами обучения, которые дают возможность студентам работать с альтернативными идеями. Дискуссии, которые были распространены еще со времен средневековья, должны быть неотъемлемой частью семинарских занятий. Развитие современной науки, основанной на эмпирических исследованиях в стенах университета, порождает новые научные тенденции. Задача университета состоит в том, чтобы обучающиеся получили теоретические знания и на их основе могли провести эмпирическое исследования. Студент также должен понимать важные для изучения усваиваемой дисциплины концепции в исторической ретроспективе и современные научные достижения, что позволит ему иметь профессиональную перспективу.

Обучение в современном университете развивает мышление человека, дает ему свободу и формирует у него стремление к идеалу. Концепция современного университета, в котором качество обучения пытаются вычислить с помощью цифр, подбирая определенные критерии, а работа преподавателя сводится к предоставлению услуг, где студенты являются потребителями знаний претендуют на новую модель функционирования, где главными показателями являются: удельный вес численности обучающихся, удельный вес численности иностранных граждан, количество цитирований публикаций, изданных за последние 5 лет, динамика роста (увеличения) доходов из средств от приносящей доход деятельности по сравнению с предыдущим периодом [1; 5; 7].

Современный университет не стремится к общему знаменателю, его деятельность должна быть маневренной, понятие истины в его классическом понимании заменено прагматической трактовкой, т. е. истина стала исторична.

Просвещение утверждало единство знания, которое воплотилось в гегелевской философской системе. Современное общество ориентируется на такие понятия как коммуникация, различие, код, случайность, значение и др. Знание строится на «клиповом мышлении» человека, оно фрагментарно, не существует единого «универсального знания», существуют его альтернативные источники и формы. Следовательно, знание потеряло свое единство и университет перестал иметь единственную модель, став одним из множества разных вариантов образования. Итак, мы видим отсутствие образовательной идеологии в модели современного университета и отказ от просвещенческих мифов.

Выводы. В. Гумбольд считал, что именно классический университет должен отражать идеи свободы и только тогда он будет настоящим университетом, образовывающим и развивающим человека. Как создатель академической модели Университета, он определил «золотую середину» между англо-саксонской и французской моделью.

В концепции гумбольдтовской модели университета представлено единство научного исследования и преподавания, «учитель и ученик равны перед лицом науки». Было провозглашено создание высших научных учреждений свободных от запросов общества, но связанных с государством.

Принципы и формы преподавания в гумбольдтовской университетской модели исторически перенесены в деятельность современных университетов, которые постепенно отказываются от формата традиционных лекций, заменяя их содержательной академической дискуссией. В университете создается не абстрактная, а связанная теоретико-методологическая, практикующая конструкция современной педагогической среды, успешно решающей вызовы исторического времени.

Современная образовательная парадигма основана на принципах подготовки специалистов разных профессиональных областей с учетом специфики университета. Университет ориентирован на то, чтобы выпускники получали не специфические знания, а особое сознание, в котором теоретическим, является практика, а практическим – теория. Именно особое сознание выпускника является главным критерием, по которому университетское образование отличается от других институтов образования.

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 23 января 2018 г. № 41 «Об утверждении показателей эффективности деятельности федеральных бюджетных и автономных образовательных учреждений высшего образования и работы их руководителей, находящихся в ведении Министерства образования и науки Российской Федерации».
2. Гумбольдт, В. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине / В. Гумбольдт // Неприкосновенный запас. – 2002. – № 2(22). – С. 5-8. – Режим доступа: https://magazines.gorky.media/nz/2002/2/o-vnutrennej-i-vneshnej-organizaczii-vysshih-nauchnyh-zavedenij-v-berline-1.html (дата обращения: 30.11.2022).
3. Женин, И. Между идеей и идеологией: политизация академического сообщества Германии в первой трети XX века / И. Женин // Логос. – 2013. – № 1. – С. 122-143
4. Краснобаева, И.А. Классический университет В. Гумбольдта и стратегическое управление современным вузом / И.А. Краснобаева, Н.Г. Новикова // СЕРВИС PLUS. – 2007. – № 4. – С. 144-159
5. Мишина, М.М. Сравнительный анализ дополнительного образования разных стран / М.М. Мишина // Актуальные проблемы психологии как науки и практики в Приднестровье: материалы Международной научно-практической конференции / редакционная коллегия: В.И. Кучерявенко [и др.]. – Тирасполь: ПГУ, 2022. – С. 260-276
6. Ридингс, Б. Университет в руинах / Б. Ридингс; Пер. с англ. А.М. Корбута. – М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. – 304 с.
7. Соколова, Е.В. Модернизация российской системы образования в современных условиях развития общества / Е.В. Соколова // Дельта науки. – 2020. – № 1. – С. 82-84
8. Шельски, Г. Уединение и свобода. К социальной идее немецкого университета / Г. Шельски // Логос. – 2013. – № 1. – С. 65-86
9. Schleiermacher, F. Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende / F Schleiermacher // Über das Wesen der Universität drei Aufsätze von Joh. Gottl. Fichte Friedr. Schleiermacher, Henrik Steffens aus den Jahren 1807-1809. – Leipzig: Verlag von Felix Meiner, 1919. – S. 105-203

УДК 371.2

кандидат педагогических наук, доцент Мищерина Ирина Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, доцент Недоповз Ирина Ивановна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности развития образовательной среды. Дано описание понятиям «среда», «образовательная среда». Описаны основные характеристики образовательной среды, а также ее уровни. Представлена структура образовательной среды. Структура рассмотрена на примере образовательных организаций разного уровня. Рассмотрены факторы, влияющие на развитие образовательной среды. Представлены модели образовательной среды таких авторов как В.А. Ясвин, В.И. Слободчиков, В.И. Панов и др. Описан алгоритм проектирования образовательной среды. Рассмотрены особенности развития образовательной с точки зрения введения новых образовательных стандартов. Раскрываются важность и значимость образовательной среды в развитии личности.

Ключевые слова: среда, образовательная среда, факторы образовательной среды, уровни образовательной среды, характеристики образовательной среды, модели образовательной среды.

Annotation. This article discusses the features of the development of the educational environment. The description of the concepts "environment", "educational environment" is given. The main characteristics of the educational environment, as well as its levels are described. The structure of the educational environment is presented. The structure is considered on the example of educational organizations of different levels. The factors influencing the development of the educational environment are considered. Models of the educational environment of such authors as V.A. Yasvin, V.I. Slobodchikov, V.I. Panov et al. An algorithm for designing an educational environment is described. The features of the development of education from the point of view of the introduction of new educational standards are considered. The importance and significance of the educational environment in the development of personality are revealed.

Key words: environment, educational environment, factors of the educational environment, levels of the educational environment, characteristics of the educational environment, models of the educational environment.

Введение. Образование играет очень важную роль для современного общества. Оно является тем инструментом, который помогает в решении важнейших задач, направленных на развитие личности в целом, а также на сохранение ее здоровья. Именно образование помогает развитию творческих способностей, возможностей личности, сознательной социализации, а также формирует психологическую готовность к профессиональной деятельности. Преобразование социально-экономической сферы возможно только благодаря качественному образованию, развитию инновационных процессов в нем. Все это будет возможно благодаря созданию образовательной среды, которая обеспечит решение всех перечисленных задач. Прежде чем мы перейдем к рассмотрению особенностей развития образовательной среды, разберемся более детально, в научных и практических целях, с понятием «среда».

Изложение основного материала статьи. Проводя анализ литературы: научной, психолого-педагогической; справочных изданий, можно увидеть, что понятие среда трактуется приблизительно одинаково. В толковом словаре Ушакова, например, среда представлена в виде условий: природных и социальных. В этих условиях человек развивается и осуществляет свою деятельность. Сюда же относятся социальные и бытовые условия, окружающие человека, а также люди, объединенные общими условиями и окружением.

Д. Дьюи был одним из первых, кто заговорил о том, что образовательная среда это создание условий. Эту идею можно найти в многочисленных его трудах, интерпретируемую по-разному. В трудах Л.С. Выготского, В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева и др. рассматриваются вопросы, касающиеся изменений образовательной среды, происходящие в ходе деятельности. А.М. Новиков определяет образовательную среду, как систему, представленную влияниями, условиями и возможностями, направленную на формирующуюся и развивающуюся личность. Все это окружает ее: социум, пространство и предметная среда. И.М. Елкиной среда представлена как комплекс условий, которые нужны для организации и реализации определенного процесса.

Термин «образовательная среда» вошел в обиход российских ученых в конце XX века. Среди ученых, занимающихся вопросами изучения образовательной среды, такие как Д. Дерябо, В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др. Подходы к пониманию понятия «образовательная среда» разнообразны. Не смотря на это, общей идеей большинства педагогов и психологов современности является то, что многие факторы влияют на развитие личности, преподавание и обучение, среди них социокультурные условия, предметы, пространство, межличностные отношения. При этом мы не исключаем целенаправленные усилия учителя, а также индивидуальные и психологические особенности ребенка.

На сегодняшний день нет однозначного понимания, что понимается под образовательной средой. Однако можно с уверенностью сказать, что ей характерны качественные характеристики. Определена и представлена разными уровнями, взаимосвязанными между собой структура образовательной среды. Выделены составляющие рассматриваемой среды: учебная среда, ситуации педагогические, деятельность педагогов, деятельность учащихся, взаимоотношения, возникающие в результате преподавания и обучения. То есть, обобщая выше сказанное, образовательную среду можно определить, как пространство образовательное направленное на всех кто включен в образовательный процесс.

Определены основные характеристики образовательной среды. К ним относятся: деятельность; субъектность; ситуационность; оцениваемость; созидающее влияние на участников образовательной среды; проективность; изменчивость, неопределенность; пространство и время [3].

При рассмотрении образовательной среды можно выделить несколько уровней. Среди них: глобальный, региональный, национальный, муниципальный, локальный, учрежденческий, индивидуальный и др. [3].

В проведении оценки влияния образовательной среды на участников образовательного процесса уровень не играет главной роли.

При изучении качественной характеристики образовательной среды можно отметить следующее: между оценкой качества образования есть прямая зависимость с качеством образовательной среды. Определяя и оценивая эффективность ее развитости можно столкнуться с рядом трудностей. Заключаются эти трудности в том, что участники образовательного

процесса находятся под влиянием среды и в то же время сами субъекты под влиянием других факторов влияют на нее. Влияние происходит в процессе организации и осуществлении субъектами своей деятельности в этой среде.

Изучая вопросы развития образовательной среды, хотелось бы остановиться на рассмотрении ее структуры. В структуре образовательной среды можно выделить разные составляющие, так Е.А. Климовым выделены социально-контактная, информационная, соматическая и предметная [11].

Остановимся более детально на рассмотрении этих составляющих.

На развитие личности оказывают влияние многие факторы, среди них окружающие человека, со своим жизненным укладом, со своими культурными ценностями, собственным примером. То поведение, отношения, которые складываются у окружающих в деятельности, также играют роль на процесс развития человека. Нельзя исключать и влияние организаций и учреждений на личность, с которыми приходится взаимодействовать. Конечно нельзя не дооценивать и роль коллектива, группы, в развитии личности, того места, которое он занимает в ней. Все описанное выше входит в социально-контактную часть образовательной среды.

В информационную составляющую входят разнообразные виды информации от законов государства, до правил распорядка внутри организации, устава образовательной организации. Здесь можно также выделить традиции группы, коллектива, те отношения, которые складываются в этом сообществе и их мнения. Играют роль и наглядность, реклама, и воздействия, адресованные конкретной личности, представленные в виде советов, пожеланий, поручений и т.д.

Составляющие, представленные собственным телом и его состояниями по отношению к психике человека, определяют соматическую часть среды.

Учеба, бытовые, материальные компоненты жизни являются предметной составляющей образовательной среды. Сюда также относятся биологические, гигиенические и др. условия.

Г.А. Ковалевым обозначены следующие структурные компоненты образовательной среды: физическое окружение, человеческие факторы и программа обучения. Анализируя среду школы, были выделены представленные компоненты [11].

«Физическое окружение» представлено помещениями, сооружениями, кабинетами, дизайнерскими решениями, находящимися на пришкольной территории и внутри нее.

К «человеческим факторам» Г.А. Ковалевым отнесены особенности личности и успехи обучающихся в обучении. Сюда также можно отнести общественное поведение участников образовательного процесса, их роли, статус, и т.п.

Стиль преподавания, контроль, содержание программ обучения и т.п. входят в состав «программы обучения».

Следующая структура образовательной среды представлена Н.Н. Авдеевой и Г.Б. Степановой. Ими проанализирована образовательная среда дошкольной организации. Так был определен такой структурный элемент как взаимодействие, которое складывается между воспитателем и воспитанником. Не маловажную роль играют программы (образовательные и воспитательные), которые должны соответствовать современным требованиям. Также авторами выделена качественная предметно-пространственная среда развития [11].

На образовательную среду влияет целый ряд факторов. Все факторы можно разделить на две большие группы: внешние и внутренние. К первой группе могут быть отнесены следующие факторы, такие как политика, медиасредства, природа, климат, культура, экономика. Ко второй группе: профессионализм педагогов, качество решений, касающихся вопросов образования и управления, отношения, возникающие между субъектами образовательного процесса в результате их совместной деятельности.

Благодаря введению понятия «образовательная среда» раскрываются новые возможности, касающиеся инноваций системы образования, преподавательской деятельности, организации процесса обучения. Для того чтобы успешно проектировать такую среду, необходимо разработать ее организацию, учитывая при этом все составляющие: качественные характеристики, уровни, факторы. Также важно обратить внимание на целевую аудиторию образовательной среды, учитывая ее мотивационную и потребностную стороны. Современное пространство многообразно. Учителю отведена новая роль в процессе обучения. Изменилась и его позиция в создании образовательной среды. Все это позволяет проектировать новые процессы в системе образования. Основой для этого по-прежнему является образовательная среда как дидактическая концепция.

Рассматривая образовательную среду как систему взаимосвязанных элементов, представлены различные ее модели.

В.А. Ясвин разработал и представил эколого-личностную модель образовательной среды. Он понимает «образовательную среду» как комплекс влияний и условий, направленных на формирование личности. При этом учитываются заданные закономерности и возможности личностного развития, которые содержатся в ее окружении: социальном, пространственном и предметном. Когда всем кто, принимает участие в образовательном процессе, будет предоставлена возможность для личностного развития, это свидетельствует о том, что образовательной среде присущ развивающий эффект. В.А. Ясвиным определены следующие составляющие этого комплекса.

– Пространственные и материальные, такие как классная комната, все здания и территория вокруг.

– Социальные, основанные на характере выстроенных отношений, складывающимися между учениками, педагогами, родителями, администрацией и т.д.

– Психолого-педагогические, определены психолого-педагогическими целями процесса образования, а также содержательной стороной обучения и его методами.

Следующая модель образовательной среды – психодидактическая, представленная коллективом авторов, в который входят В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.А. Ясвин, предлагает сосредоточиться на индивидуальности обучающегося. Достичь это можно, благодаря специально смоделированной учебным заведением образовательной среде и путем помещения в нее обучающегося. Другая модель экопсихологической образовательной среды представлена психологом В.И. Пановым. В ее основе лежит система «человек-среда», суть которой заключается в том, что психическое развитие человека происходит в процессе обучения.

Коммуникативная образовательная модель образовательной среды, представленная В.В. Рубцовым, рассматривается как: совокупность взаимосвязанных элементов, которые взаимосвязаны и взаимообусловлены друг с другом. В основе этой модели лежит идея о деятельности, выполняемой вместе взрослыми и другими участниками образовательного процесса. Эта совместная деятельность играет важную роль в развитии детей. Исходя из этого, В.В. Рубцов определяет образовательную среду как среду коммуникативную. Сотрудничество обучающихся, педагогов и обучающихся друг с другом рассматривается им как форма коммуникативного взаимодействия.

В.И. Слободчиков представляет антрополого-психологическую модель образовательной среды. Насыщенность и структурированность представляют основные параметры рассматриваемой среды. Потенциал ресурсов раскрывает содержание насыщенности, а под структурированностью понимается способ организации этой среды. Деятельность, которая выполняется вместе всеми участниками образовательного процесса, определяет основу данной модели.

Рассмотренные модели образовательной среды дают нам возможность описать ее следующим образом. Прежде всего, это условия, требующиеся для формирующейся и развивающейся личности, специально организованные с учетом

реальности окружающей ее. Окружение образовательной среды может быть общественным, пространственным и предметным. Для образовательной среды характерны взаимоотношения, возникающие между субъектами образовательного процесса, которые определяют качественную составляющую данной среды.

С введением и реализацией стандартов нового поколения изменились взгляды на образовательную среду. Анализ, проектирование, организация – это основные вопросы, которым уделяется большое внимание в последние годы. Педагог сегодня не просто передает знания, умения и навыки. Именно педагогу отведена другая роль в построении образовательной среды. Эта среда должна разрабатываться с применением соответствующей технологической составляющей, направленной на развитие личностного потенциала. И как говорил Л.С. Выготский, что опыт школьника определяется полностью социальной средой. И когда учитель не может воздействовать на ученика непосредственно, он может сделать это через социальную среду [1].

Уровни и модели рассматриваемых образовательных сред позволили определить алгоритм их построения. При построении алгоритма образовательной среды определены следующие шаги:

1. Определение образовательной идеи и способов ее реализации.
2. Определение целей и задач образовательного процесса, который будет осуществляться в рамках разрабатываемой среды.
3. Разработка содержания процесса обучения, в котором будут учтены потребности всех участников.
4. Проектирование пространственных и материальных составляющих.
5. Социальное проектирование.
6. Проектирование технологических составляющих.
7. Рассмотрение плана развития образовательной среды [11].

Создание образовательной среды в сфере образования должно быть организовано в соответствии с положениями ФГОС. Должны быть созданы все условия, которые нужны для всестороннего, гармоничного развития личности.

Выводы. Понятие «образовательная среда» может прояснить проблемы образования как части общества. Сегодня должны быть учтены многие факторы при создании и реализации образовательной среды.

Говоря об организации образовательной среды в рамках гуманистической модели, появляются все необходимые для этого условия. Личностно-ориентированный подход к образованию также может быть реализован по-новому.

Таким образом, можно сказать, что придя к единому пониманию сущности образовательной среды, мы можем сделать ее гармоничной. Это будет также возможно благодаря совместной деятельности всех ее участников.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Зеер, Э.Ф. Образовательная среда колледжа как фактор формирования развивающего профессионально-образовательного пространства студентов / Э.Ф. Зеер, И.В. Мешкова // Мир психологии. – 2008. – №2. – С. 205-211
3. Кривых, С.В. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах / С.В. Кривых // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – №2. – С. 2-6
4. Новикова, Л.И. Школа и среда / Л.И. Новикова. – М.: Изд-во «Знание», 1985 – 80 с.
5. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Изд-во ИТИ Технологии. – 2006. – 944 с.
6. Панов, В.И. Экопсихологическая модель образовательной среды / 4-ая Российская конференция по экологической психологии // Психологический институт РАО. – М.: УМК «Психология», 2005. – 334 с.
7. Рубцов, В.В., Ивонина, Т. Г. Проектирование развивающей среды школы / В.В. Рубцов, Т.Г. Ивонина. – М.: МГППУ, 2002. – 272 с.
8. Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. – М., 1997. – С. 177-184
9. Тарасов, С.В. Образовательная среда как социокультурная и педагогическая категория / С.В. Тарасов // Вести ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2014. – № 1. – Т. 3. – С. 5-16
10. Шкерина, Л.В. Креативная компетентностно-ориентированная образовательная среда подготовки бакалавра-будущего учителя / Л.В. Шкерина // Психология обучения. – 2010. – №10.
11. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Молчанова Юлия Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат филологических наук, доцент Терентьева Елена Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Скрипко Елена Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородская государственная сельскохозяйственная академия» (г. Нижний Новгород)

О РОЛИ КОМПЕНСАТОРНЫХ ПРИЕМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу применения компенсаторных приемов на уроках английского языка в средней школе. Авторы уделяют особое внимание описанию личности подростка. По мнению авторов, в учебном процессе необходимо учитывать индивидуальные возрастные, психолого-педагогические особенности обучающихся. Учитывая возраст обучающихся, следует предоставить им возможность выбора подходящих стратегий и приемом решения учебных задач. Для обеспечения постоянной поддержки интереса к саморазвитию авторы вводят в учебный процесс компенсаторные стратегии. Их развитие осуществляется при помощи ряда приемов и через компенсаторные умения (вербальные и невербальные) в процессе аудирования. Аудирование неизбежно влечет за собой ряд трудностей с восприятием, с условиями восприятия, с формой подачи текста. В статье приводятся примеры упражнений на аудирование и на развитие компенсаторных умений и стратегий. Последовательное выполнение заданий формирует алгоритм действий. В дальнейшем, обучающийся сознательно или бессознательно переносит данный алгоритм на другие виды деятельности.

Ключевые слова: компенсаторные приемы, компенсаторные умения, компенсаторные стратегии, обучающиеся средней школы, аудирование, упражнения на аудирование.

Annotation. The article covers the formation of compensatory techniques in English classes at secondary school. The authors pay special attention to describing the teenager's personality. According to the authors, personal, age-related and psychological and pedagogical peculiarities of secondary school students. Considering the students' age, it is necessary to propose suitable strategies and techniques to solve learning problems. To maintain considerable interest in self-development the authors introduce set out compensatory strategies in the learning process. Their implementation is ensured via a number of techniques and compensatory skills (verbal and non-verbal) in listening comprehension. Listening comprehension causes some difficulties with understanding, its conditions, and the text introduction. The article gives example listening comprehension tasks to develop listening and compensatory strategies and skills. Doing the tasks step-by step develops the algorithm of actions. In future, students are to use it in other learning activities intentionally or otherwise.

Key words: compensatory skills, compensatory techniques, compensatory strategies, secondary school students, listening comprehension, listening comprehension tasks.

Введение. Подростковый период одновременно считается самым трудным из всех детских возрастов и самым ответственным этапом развития личности обучающегося, потому что этот период характеризуется формированием принципов нравственности, социально-значимых установок, жизненных ценностей и убеждений, отношения к окружающей действительности, обществу, людям, а также чувства собственного достоинства, которое, в свою очередь, ярко отражает потребность подростка в самоопределении и самоутверждении среди взрослых.

Учитель иностранного языка средней школы должен принимать во внимание особенности личности подростка, когда он на основе полученного социального опыта, начинает постигать себя и проявлять свою личность в системе различных социально-значимых отношений. В процессе обучения иностранному языку аудирование является важной составляющей учебного процесса, и поэтому важно создать условия подростку для организации учебного процесса таким образом, чтобы равномерно развивались все компоненты учебной деятельности, что будет способствовать более гибкому развитию саморегуляции деятельности и поможет обучающимся стать субъектами процесса обучения и воспитания.

К условиям эффективного развития саморегуляции деятельности можно отнести следующие:

– при организации обучения следует учитывать индивидуальные возрастные, психолого-педагогические особенности обучающихся;

– процесс обучения должен быть направлен на постановку и решение конкретных учебных задач (познавательных, исследовательских, преобразующих) самостоятельно обучающимися;

– следует организовать самостоятельную деятельность для обучающихся и предоставить им возможность выбора подходящих способов и приемом решения учебных задач;

– обучающимся следует самим выработать способы и приемы учебной деятельности для усвоения новых знаний для того, чтобы сформировать рациональные умения во всех видах учебной деятельности;

– преобладание коллективных и диалоговых методов обучения, что обеспечивает возможность взаимодействия со сверстниками, и эта возможность позволяет раскрыть сущность системы саморегуляции обучающегося.

Изложение основного материала статьи. Подростковый возраст, как и любой другой психологический возраст, отличается появлением нового аспекта в развитии. По сравнению с младшим школьным возрастом, обучающийся подросткового возраста отходит от направленности на мир и переходит к детальному изучению самого себя. Следовательно, по мнению Д.Б. Эльконина, начальный период подросткового возраста отражает переход учебной деятельности на более высокий уровень, то есть учение становится ведущей деятельностью по самообразованию и самосовершенствованию [5].

В данный возрастной период переход мышления на новую, более высокую ступень обеспечивает изменения всех остальных психических процессов: память становится мыслящей, а восприятие думающим [5]. Кроме того, в параллель с учебной деятельностью, выступает не менее важный для обучающихся среднего звена вид деятельности как общение. Обучающиеся стараются занять новую позицию в отношениях со взрослыми, приобрести большую самостоятельность, свободу действий, а также они по-новому строят свои отношения со сверстниками. Д. Б. Эльконин считает, что ведущая деятельность обучающихся подросткового возраста – общение со сверстниками [5]. В этот период подростки меняют свой стиль общения, экспериментируют в общении с другими людьми, а именно ищут новых друзей, выясняют отношения, решают конфликтные ситуации. Дело в том, что мировоззрение, нравственные идеалы, система оценочных суждений, моральные принципы, на основе которых обучающийся строит свою манеру поведения, еще не устойчивы, поэтому они легко разрушаются мнениями сверстников, а также противоречиями жизни. У обучающихся подросткового возраста возможность широкого общения со сверстниками определяет привлекательность занятий и интересов.

Снижение интереса подростков к учению может быть также связано с приоритетом у подростка общаться со сверстниками, изменением отношения к окружающей действительности, личными интересами и увлечениями. Обучающиеся начинают осознанно относиться к учению только тогда, когда удовлетворяются познавательные потребности обучающихся, благодаря чему знания приобретают для них определенный смысл как необходимое и важное условие подготовки к взрослой самостоятельной жизни. Таким образом, формирование положительного отношения подростков к учению происходит благодаря содержательности учебного материала, его ориентированности на жизненную практику, изложению, пробуждающему определенные эмоциональные реакции и побуждающему решать различные проблемы, обучению подростков рациональным приемам учебной работы. Кроме того, обучающиеся испытывают особую радость в результате поисковой, познавательной деятельности, результатом которой являются самостоятельные открытия [4].

Основной задачей изучения иностранного языка в школе является обучение учащихся языку как средству общения, т.е. умение общаться на иностранном языке невозможно без умения слышать сообщения на иностранном языке.

На уроках иностранного языка аудирование является сложным видом речевой деятельности. Аудирование неизбежно влечет за собой ряд трудностей. Трудности, связанные с восприятием, с формой подачи текста, с условиями восприятия. Обучение аудированию направлено на преодоление этих трудностей. Учитель должен обращать внимание на индивидуальные особенности обучающегося, которые могут вызывать затруднения, и вселять уверенность в своих силах. Наличие такого подхода позволит вам быстро добиться успеха в обучении аудированию. Для того, чтобы научить эффективному аудированию в школе, необходимо использовать определенные стратегии и делать это нужно систематически. Следует помнить, что навыки аудирования наиболее успешно формируются, если информация воспринимается через слуховой и зрительный контакт.

Развитие компенсаторных стратегий и соответственно компенсаторных умений через формирующие их приемы в значительной степени облегчает процесс преподавания иностранного языка в средней школе.

Под понятием «стратегия» подразумевается «один из способов приобретения, сохранения и использования информации, служащей достижению определенной цели» [1]. Следовательно, под компенсаторной стратегией следует понимать «деятельность по реализации некоторого числа целей, ведущую к достижению главной первоначальной цели – компенсации прерванного процесса коммуникации вследствие дефицита языковых средств» [3]. По мнению И.Л. Бим компенсаторные умения – это умение находить выход из сложной ситуации, связанной с нехваткой иноязычных языковых средств, для того чтобы возобновить прерванный процесс общения. В свою очередь, среди компенсаторных приемов можно выделить следующие: языковая догадка, аналогия с родным языком, интуиция, повторение, перефразирование, просьба повторить фразу, соотнесение новой информации с известной [2].

Так, в процессе языкового общения учащиеся усваивают компенсаторные ходы (определенные речевые действия), затем компенсаторные речевые тактики (определенные речевые решения), которые, в свою очередь, формируют компенсаторные стратегии (совокупность речевых действий). Таким образом, реализация компенсаторных стратегий осуществляется при помощи ряда приемов и через компенсаторные умения (вербальные и невербальные) в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности (аудировании, говорении, письме, чтении).

Мы предполагаем, что основными компенсаторными стратегиями, которые следует освоить обучающимся средней школы для улучшения процесса обучения аудированию, являются следующие:

1. Стратегия достижения, включающая стратегию аппроксимации, обращения за помощью, ожидания, антиципации.
2. Стратегия выделения главного.
3. Паралингвистические стратегии, включающие использование мимики и жестов, звуковое сопровождение, зарисовку.

Освоение описанных выше компенсаторных стратегий представляет собой объемный пласт обучения и работы, который включает развитие компенсаторных умений через соответствующие приемы. Наиболее эффективной в рамках направленности освоения компенсаторных стратегий и компетенции будет разработка упражнений на снятие трудностей, которые обучающийся может использовать при выполнении заданий по аудированию. Упражнения могут быть направлены на формирование одной или сразу нескольких компенсаторных стратегий.

В рамках данной статьи предлагается перечень из 4 упражнений по текстам для аудирования различной направленности. Упражнения разработаны на основе УМК "English 6" под авторством В.П. Кузовлева, раздел под названием "Home, sweet home" (Unit 3).

Пояснения к упражнениям:

- Курсивом выделен текст (аудиофайл прилагается), по которому ученикам необходимо выполнять задание;
- В скобках прописаны примечания для учителя;
- Ответы на задания подчеркнуты.

Упражнение 1. Прослушайте текст и выполните задание к нему.

Текст:

«Hi, my name is Mindy. Welcome to my new home!

My house is wonderful and has many modern conveniences. My house has central heating, which is very important in the cold winter. There is also electricity in the house, and I will never be left without light thanks to the new modern system. The house also has running water.

I used to think that the most important thing in a house was its appearance, but when I bought my house, I realized that this was not the case. You can live without new wallpaper or a beautiful table, but you will not be able to live comfortably without light, electricity, heating, as well as cold and hot water. I advise you to always pay attention to these details before buying a new apartment or house».

(Для задания 1 необходимо включить только первые 2 параграфа текста и сделать паузу).

Task 1.

Make a guess how Mindy's story will end.

(Включите вторую часть записи текста).

Task 2.

Define and write down the main idea of this text.

Answer: High-quality and modern conveniences in the house are much more important than its appearance and decoration.

Task 3.

Remember and write down all the types of conveniences in the house that Mindy listed.

Answer: central heating, electricity, running water.

Упражнение 2. Прослушайте текст и выполните задания к нему.

Текст:

«– Hi, Mom…

– Hi, Helen! Why are you upset?

– I miss my old flat.

– But your new apartment is much better than the old one. There is new furniture in it. Also, there is a very cozy dining room and kitchen, a large refrigerator, a wonderful dining table, a modern cooker and such a beautiful wall capboard. You have an amazing apartment, Helen!

– Yes, mom, you're right. I'll probably get used to the new flat very soon».

Task 1.

Watch how Helen's intonation and voice change before and after the conversation with mom. Try to repeat both intonations.

Task 2.

Try making a sketch of Helen's dining room with all the items her mom mentioned.

Task 3.

Divide into pairs and retell the text in your own words, changing roles.

Упражнение 3. Прослушайте текст, отмечая все слова, описывающие домашние предметы и мебель, и важные детали текста.

Текст:

«My name is David. My favorite room in the house is our cozy living room. Most of all, I like the big picture on the wall. Ten years ago, we drew it together with mom and dad and put it in a frame as a keepsake.

There is a wall unit in the corner of the room. We keep our books on it: mine – about animals and nature, mom's – about flowers and gardening, and dad's – about hunting and fishing.

There is a large leather armchair next to the wall unit. I like to sit on it in the evenings and read my books.

Also, there is a soft carpet on the floor in the living room. My grandmother gave us this carpet for the last Christmas.

In the middle of the living room there is a TV set and a DVD player. I really like to watch animal shows on weekends».
Task 1.
List all the main details of the room that you heard in the text and write them down.
Task 2.
Try making a sketch of the David's living room.
Task 3.
Choose the correct answer to the questions.
1) How many years ago did David and his parents paint a picture?
10
15
5
2) What books does David's father have?
about flowers
about hunting
about cooking
3) What is the chair in David's living room made of?
made of leather
made of fur
made of plastic
4) Who gave the carpet to David's family?
grandfather
aunt
grandmother
5) What shows does David like to watch on TV?
about fishing
about gardening
about animals
Упражнение 4. Прослушайте тексты и выполните задание к ним.
Текст 1:
«– Oh my God! What happened here, Christopher? (screaming).
– Oh, I don't know, Lizzie! Who could have broken this lamp? (surprised).
– It was my favorite lamp! I can't find one like it! (crying).
– Don't worry, Lizzie, we will glue this lamp together, and it will be as good as new!».
Текст 2:
«– Hurray! Derek, I got a new computer! (rejoices).
– Wow! That's great, Alexis! Now you need to buy a new table for it.
– That's right, I completely forgot about the table... But I don't have any money left. (upset).
– It's okay, we can make it ourselves in my Dad's garage.
– Precisely! You're a genius! (happy)».
Task 1.
Try to repeat all the emotions of the characters using facial expressions and gestures.
Task 2.
List all the ways you know how to express emotions and feelings. If you don't know the translation of some words, use a dictionary.
Task 3.
Remember how each story ended and write down the ending in your notebook in your own words.
Task 4. Mark the following statements "True" (T) or "False" (F).
1. Christopher knew who broke the lamp (F).
2. Christopher offered to buy a new lamp (F).
3. Lizzie was upset because someone broke her lamp (T).
4. Alexis bought a new computer desk (F).
5. Alexis has a lot of money left (F).
6. Derek's dad has a garage (T).

Разработанные в рамках данного исследования упражнения направлены на освоение ряда основных компенсаторных стратегий. Приведем назначение каждого упражнения и задания в таблице:

Таблица 1

Соотношение упражнений и компенсаторных стратегий

Упражнение	**Задание (task)**	**Компенсаторная стратегия**
Упражнение 1	Task 1	Стратегия антиципации
	Task 2	Стратегия выделения главного
	Task 3	Стратегия выделения главного
Упражнение 2	Task 1	Стратегия звукового воспроизведения
	Task 2	Стратегия зарисовки
	Task 3	Стратегия аппроксимации
Упражнение 3	Task 1	Стратегия выделения главного
	Task 2	Стратегия зарисовки
	Task 3	Стратегия выделения главного; стратегия зарисовки
Упражнение 4	Task 1	Использование мимики и жестов
	Task 2	Стратегия обращения за помощью; стратегия ожидания
	Task 3	Стратегия аппроксимации
	Task 4	Стратегия выделения главного

Таким образом, разработанные упражнения по аудированию направлены на освоение всех основных компенсаторных стратегий, необходимых в ходе изучения английского языка обучающимся средней школы. Освоение компенсаторных стратегий позволит обучающимся с большей легкостью воспринимать английскую речь на слух, следовательно, улучшит общий показатель освоения английского языка в рамках обучения.

Выводы. Компенсаторные стратегии – это коммуникативные стратегии, используемые обучающимися для компенсации ограничений своего языка. Компенсаторные умения могут быть рассмотрены как умение грамотно выйти из сложной ситуации в случае коммуникативного сбоя. Компенсаторные приемы включают в себя: языковую догадку, аналогию с родным языком, интуицию, повторение, перефразирование, просьбу повторить фразу, соотнесение новой информации с известной. Кроме того, формирование компенсаторных стратегий мотивирует, ориентирует, учит оценивать свои действия, ситуацию общения, а также устанавливать цель понимания текста, пользоваться фоновыми знаниями и актуализировать навыки и умения аудирования. Процесс понимания речи на слух должен мотивировать обучающихся к активному учению, оценке своей деятельности слушания и осознанной ее коррекции в случае необходимости. Этому способствует обучение, которое предоставляет обучающимся возможность овладевать эффективными для каждого из них стратегиями и использовать их как в учебной ситуации, так и в реальном общении. Стоит отметить, что полезность компенсаторных стратегий видна только при долговременном внедрении в учебный процесс. Эффективное обучение аудированию в школе должно предполагать использование определенных стратегий, также, использование этих стратегий должно быть систематическим с учетом психологических особенностей обучающихся среднего звена. Период подросткового возраста достаточно важен, поскольку он влияет на определение дальнейшей жизни человека, а именно, складываются и оформляются устойчивые формы поведения, черты характера и способы эмоционального реагирования, которые в дальнейшем во многом определяют физическое и психическое здоровье взрослого человека, общественную и личную зрелость.

Литература:

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Бим, И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам / И.Л. Бим, А.В. Хуторской // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.
3. Крекнин, С.А. Компенсаторная компетенция как эффективное средство общения в ходе иноязычного профессионального образования / С.А. Крекнин // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 7. – С. 39-41
4. Лебедева О.В., Повшедная Ф.В. Социально-психологический портрет современного школьника / О.В. Лебедева, Ф.В. Повшедная // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, №3. – С. 15.
5. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.

Педагогика

УДК 378.2

начальник кафедры боевой, физической и тактико-специальной подготовки Муравьев Владимир Николаевич
Федеральное казенное учреждение дополнительного профессионального образования
«Кировский институт повышения квалификации работников Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Киров);
начальник кафедры кадровой, воспитательной и психологической работы в УИС, кандидат педагогических наук Личутина Марина Геннадьевна
Федеральное казенное учреждение дополнительного профессионального образования
«Кировский институт повышения квалификации работников Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Киров)

ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В УИС, СОСТОЯНИЕ РАЗРАБОТАННОСТИ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы профессиональной социализации сотрудников проходящих службу в учреждениях и органах уголовно-исполнительной системы Российской Федерации. Показано состояние разработанности данной проблемы. Задача по обеспечению системы исполнения уголовных наказаний квалифицированными кадрами является одной из приоритетных на современном этапе. За время реформирования уголовно-исполнительная система претерпела существенные изменения, в том числе были утверждены новые квалификационные требования к сотрудникам, занимающих должности в учреждениях и органах УИС. Поэтому проблема поиска подходов для повышения уровня профессиональной социализации и адаптивности сотрудников является актуальной. В статье обозначены существующие противоречия, а также определены подходы, при использовании которых можно прогнозировать положительную динамику вхождения молодых сотрудников в профессиональную среду.

Ключевые слова: социализация, профессиональная социализация, профессиональная среда, профессиональные компетенции, педагогические подходы, служебная деятельность, уголовно-исполнительная система.

Annotation. The article discusses the issues of professional socialization of employees serving in institutions and bodies of the penal enforcement system of the Russian Federation. The state of development of this problem is shown. The task of providing the system of execution of criminal penalties with qualified personnel is one of the priorities at the present stage. During the reformation, the penal enforcement system has undergone significant changes, including the approval of new qualification requirements for employees holding positions in institutions and bodies of the penitentiary system. Therefore, the problem of finding approaches to improve the level of professional socialization and adaptability of employees is relevant. The article identifies the existing contradictions, as well as the approaches that can be used to predict the positive dynamics of the entry of young employees into the professional environment.

Key words: socialization, professional socialization, professional environment, professional competencies, pedagogical approaches, official activity, penal enforcement system.

Введение. Современные подходы в исследовании особенностей развития личности предполагают изучение последовательности их появления, изменения и развития количественных и качественных признаков. В этом контексте профессиональную социализацию следует рассматривать как этап целостного и последовательного процесса становления профессионала, где актуальным будет являться вопрос о социальном регулировании его деятельности, формировании профессиональных и личностных системных качеств, определяющих уровень его профессионализма.

Особенностью развития работника в новых экономических и социальных условиях является его профессиональная социализация.

Изложение основного материала статьи. Под социализацией следует понимать последовательный процесс трансформации биологической и социальной природы человека, в результате которого благодаря осмысленным условным и безусловным ожиданиям, формируются принципы мировоззрения и социально-значимые качества личности.

Изучению вопросов социализации и профессиональной социализации личности посвящены многочисленные исследования. Например, в концепции Дж. Мида прослеживается идея социального подражания, где социализация рассматривается, как процесс формирования общественной природы индивида на основе реакции иных индивидов, социальных групп и общественных институтов, с которыми данный человек вступает в контакт. В то же время общественные и профессиональные отношения претерпевают изменения и развитие, поэтому не случайно историческая память хранит имена тех, кто способствовал развитию основных отраслей научных и практических знаний.

Процесс социализации образует различные противоречия. Мы видим, когда общество создает социальные требования и подчиняет им поведение людей, с одной стороны. В то же время, с другой стороны, обществу необходимо развитие, а значит и наличие творческой личности, способной побороть общественные стереотипы и сделать «по-своему» [8, С. 126].

Сторонник «критической теории» Ю. Хабермас утверждает, что социализация определяет лишь общественную сущность индивида, а другая его сторона обладает критичностью социальных норм и системы отношений. Это свойство помогает преодолению противоречий и трудностей, а также является одной из форм нравственного самосознания личности и зрелости общества, в котором доступно свободное выражение своего мнения относительно недостатков, существующих на различных уровнях общественного строя. [7, С. 151].

В правоохранительной сфере, в том числе в учреждениях и органах уголовно-исполнительной системы Российской Федерации (далее УИС), на различных этапах подготовки сотрудников вопросам социализации уделяется недостаточное внимание, о чем можно судить по проблеме комплектования УИС профессиональными кадрами и отсутствию в данной работе системных подходов. Этот аспект не позволяет сформировать индивидуальный потенциал для успешного включения в процесс профессиональной деятельности, особенно на начальном ее этапе. В целом проблему профессионального развитие личности молодого сотрудника уголовно-исполнительной системы необходимо рассматривать как процесс социализации, проявляющийся в освоении им системы профессиональных компетенций направленный на максимальное соответствие квалификационным требованиям. [6, С. 49].

В качестве одного из механизмов социализации в УИС, по мнению Н.И. Шаталовой, может быть взаимодействие людей в процессе исполнения ими своих профессиональных обязанностей. В качестве важных условий взаимодействия в процессе профессиональной социализации следует выделить такие личностные установки как приверженность конформизму, способность изменить поведение и ожидание.

Такое следование профессиональным и социальным нормам (нередко трактуемое как приспособленчество, слепое подражание чужому примеру или мнению) называется конформизмом. Однако, на самом деле конформизм и строгое выполнение норм и правил ускоряет механизм профессиональной интеграции и создает предпосылки согласия и устойчивости коллектива [6, С. 48].

В отдельных случаях профессиональная социализация в УИС подчинена фактору социального ожидания. Социальные ожидания реализуются путем определения обществом целей и норм, а также их выполнением. Несмотря на закрытость системы исполнения наказаний, для ее сотрудников профессиональная социализация может представлять собой поступательное формирование у человека определенных типов коммуникативного действия, в зависимости от которого воспроизводится та или иная структура поведения под влиянием общественного ожидания. В действительности, как показывает практика, сотрудники УИС с высокой мотивацией к профессии, должности или карьере более активно осваивают социальную среду, а также более эффективно устанавливают профессиональные связи.

Следует отметить, что в современных условиях кадровое обеспечение учреждений и органов УИС осуществляется путем подготовки специалистов в ведомственных образовательных организациях. Однако, окончание обучения и получение диплома сегодня не определяет успешность специалиста и не является обязательным условием профессиональной карьеры. Высшее профессиональном образование в стране (в том числе ведомственное) можно сравнить с инкубатором, в котором молодежь «дозревает» до взрослой жизни, нежели профессионально социализируется. [8, С. 127].

Все чаще после окончания обучения молодой специалист не пополняет кадры УИС, а по-новому расставляет жизненные приоритеты и выбирает иной вид деятельности в качестве источника доходов. К сожалению, становится закономерным тот факт, когда работодатель в частности, а общество в целом «не ожидает» профессионала из вуза. Все чаще у молодых специалистов пенитенциарной системы констатируют отсутствие не знаний, а личностных компетенций, когда отсутствуют умения выстраивать позитивные отношения в коллективе, четко выполнять поставленную задачу, брать на себя ответственность и т.д.

Рассмотрение фактора ожидания в качестве одного из механизмов профессиональной социализации в УИС не имело достаточного значения в подготовке сотрудников. Однако в других сферах деятельности ожидание является важным социализирующим фактором и предполагает взаимодействие как минимум трех субъектов:

сотрудник (ожидание интересной работы, достойного заработка, хороших условий труда, дружного коллектива и т.п.);

работодатель (ожидание высоких профессиональных компетенций, положительной мотивации, соответствия нормам и правилам и др.);

общество (ожидание общепринятых ценностных, культурных, экономических и политических ориентаций).

Ключевую роль во взаимодействии данных субъектов занимает нормативно-ролевая система общества, которая ожидает от каждого индивида (в нашем случае от каждого сотрудника УИС) определенный тип поведения, обусловленный его социальной ролью. Социальные ожидания, исходящие от общества могут формироваться в правила и законы. К примеру, Положение о службе в УИС полностью определяет порядок взаимоотношений между работодателем и работником и показывает, что ожидает от сотрудника общество и на что вправе рассчитывать каждый сотрудник.

Проблема формирования кадрового потенциала УИС всегда являлась актуальной, что нельзя сказать о вопросе профессиональной социализации молодых сотрудников. Как процесс развития профессионализма социализацию личности следует рассматривать в системе совершенствования индивидуально-психических свойств, профессионального самосознания, стремления к саморазвитию и самореализации в профессии.

Неслучайно, говоря об инновациях в ведомственном профессиональном образовании исследователи все чаще обращаются к проблеме профессиональной социализации личности будущего специалиста, в которой роль преподавателя или наставника не должна ограничиваться трансляцией специальных знаний и умений, необходимых для овладения профессией и должна дополняться в качестве источника культуры, норм поведения, особенностей сознания и самосознания определенной профессиональной группы [2, С. 48]. Значение системного подхода в деятельности преподавателя или

наставника, его профессиональное мастерство отражается в создании условий для успешной профессиональной социализации молодых сотрудников УИС.

В результате анализа некоторых публикаций по вопросам современного профессионального образования в сфере правоохранительной деятельности, можно сформулировать психолого-педагогические условия необходимые для системного решения вопросов социализации индивида в профессиональной среде.

Создание среды для формирования и совершенствования социальной активной личности молодого специалиста УИС, готовой к деятельности направленной на достижение профессионально значимых целей и способной к самоутверждению, к преобразованию себя как субъекта профессиональной деятельности в процессе взаимодействия с особой социальной средой. Сущностной характеристике социальной активности личности дано определение в исследованиях Г.П. Ивановой и Э.Ф. Шакировой, как интегративное качество личности, формирование которого происходит в процессе социальной деятельности и взаимодействия с социальной средой, а также использования на практике социального опыта [3, С. 52].

Применительно к системе профессионального образования УИС можно выделить несколько групп условий формирования социально активной личности молодого сотрудника, таких как, организация образовательного процесса, учебно-познавательная деятельность, отношения, реализуемые вне учебной деятельности.

Выводы. Опираясь на результаты рассмотрения проблемных вопросов профессиональной социализации, можно сделать выводы о том, что на различных этапах становления и совершенствования личности сотрудника УИС важное значение имеет изучение и реализация ряда психолого-педагогических условий, среди которых следует выделить: формирование образовательной и воспитательной среды для развития социальной активности личности; использование методов обучения, способствующих повышению профессиональной компетентности; проведение психолого-педагогической коррекции для удовлетворения потребностей молодых сотрудников в личностном росте и развитии; создание условий позволяющих выстраивать индивидуальные траектории профессионализации.

Литература:

1. Иваненков, С.П. Проблемы социализации современной молодежи / С.П. Иваненков. – СПб. Синтез-Полиграф, 2003. – Изд. 2-е, дополненное. – 420 с.

2. Кузьмина, Н.В. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах / Н.В. Кузьмина // Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах. – Л., 1970. – С. 47-60

3. Иванова, Г.П. Педагогические условия формирования социально активной личности студента / Г.П. Иванова, Э.Ф. Шакирова // Акмеология. – 2012. – № 3. – С. 51-56

4. Цвык, В.А. Профессионализация как социальный процесс / В.А. Цвык // Вестник РУДН. – 2003. – Серия «Социология». – № 4.

5. Пак, Л.Г. Педагогические аспекты социализации личности в условиях образовательного учреждения: монография / Л.Г. Пак. – Оренбург: Изд-во ОИЭК, 2008. – С. 13-32

6. Ковтуненко, Л.В. Профессиональное становление сотрудников службы исполнения наказаний в ведомственных образовательных учреждениях: монография / Л.В. Ковтуненко. – Воронеж: Научная книга, 2009. – С. 46-51

7. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас. – СПб: Наука, 2006. – 250 с.

8. Шаталова, Н.И., Жеманов Я.Н. Механизмы профессиональной социализации личности» / Н.И. Шаталова, Я.Н. Жеманов // Дискуссия. – 2013. – №1. – С. 124-131

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Николина Вера Викторовна
ГБОУ ДПО Нижегородский институт развития образования (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Чистоградова Ольга Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

КОУЧИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВУЗА

Аннотация. В статье освещаются актуальные тенденции развития современного образования и инновационные методы в педагогике. Обсуждается процесс интернационализации, его сильные стороны и перспективы на российской рынке образовательных услуг. Описан метод коучинга как эффективный инструмент работы с иностранными студентами в условиях интернационализации образования. Акцент сделан на нормы и требования, предъявляемые профессии коуча. Рассмотрены примеры опыта зарубежных стран по внедрению коучингового сопровождения в образовательный процесс. Представлены социальные опросы Левада-центра по выявлению отношения российских граждан к некоторым странам и их представителям. Список стран, к которым за последнее время увеличилось дружественное отношение, возглавляют Беларусь, Китай и Турция. Приведены и проанализированы данные диагностики по определению типов этнической идентичности у студентов за последние три года (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова). Определено, что позитивная этническая идентичность постепенно снижается в современных условиях. Выявлен ряд проблем, возникающих в поликультурной образовательной среде, сделаны выводы.

Ключевые слова: коучинг, интернационализация, адаптация, этническая идентичность, толерантность, межкультурная коммуникация.

Annotation. The article highlights current trends in the development of modern education and innovative methods in pedagogy. The process of internationalization of education, its strengths and prospects are discussed. The method of coaching is described as an effective tool for working with foreign students in the context of the internationalization of education. The norms and requirements of the coaching profession are emphasized. Examples of the experience of foreign countries on the introduction of coaching support in the educational process are considered. Social surveys of the Levada Center are presented to identify the attitude of Russian citizens towards foreign countries and their representatives. The top countries in the list of friendly relations are Belarus, China and Turkey. The diagnostic data for determining the types of ethnic identity among students over the past three years (G.U. Soldatova, S.V. Ryzhova) are presented and analyzed. It is determined that positive ethnic identity is gradually decreasing in modern conditions. A number of problems arising in a multicultural educational environment are identified, conclusions are drawn.

Key words: coaching, internationalization, adaptation, ethnic identity, tolerance, intercultural communication.

Введение. Одной из основных тенденций развития современного образования является интернационализация. Этот процесс включает в себя сотрудничество в научно-исследовательской сфере, реформирование учебных программ, разработку международных стандартов качества образования, универсализацию знаний, активизацию академической мобильности студентов и преподавателей. Интернационализация углубляет и укрепляет базу знаний участников образовательного процесса, расширяет возможности научного поиска, повышает конкурентоспособность вузов на мировом рынке образовательных услуг. В современной России это одна из доминирующих тенденций, страна входит в топ 10 стран мира по количеству иностранных студентов от общего числа обучающихся, преимущественно сотрудничая со странами ближнего зарубежья и Азией [7]. Неотъемлемой частью процесса интернационализации образования является исследование особенностей адаптации и интеграции иностранных студентов в культурную, социальную и образовательную среду. Важно отметить, что около 50% студентов из других стран остаются жить в России после окончания вуза [8].

Попадая в интеранциональное образовательное пространство, в новую социокультурную среду иностранные студенты сталкиваются с проблемами адаптации и интеграции, причиной которых являются их национально-культурные и психологические особенности. Помимо языкового барьера и культурного шока, которые они вынуждены преодолеть на начальном этапе, немаловажную роль играют внешние факторы воздействия, такие как климатические условия, экономическое и политическое положение в стране, уровень жизни и безопасности в обществе, наличие стереотипов, эмоциональный настрой и др. Процесс адаптации включает несколько форм: формальную – приспособление к новой среде, языку, коммуникации; дидактическую – интеграция в образовательное пространство вуза, освоение форм, средств и методов обучения; биологическую – адаптация к климатическим условиям, часовому поясу, режиму активности [10]. Л.Н. Боронина выделяет следующие виды адаптации: физиологическую – привыкание организма к новым условиям существования и функционирования; психологическую – единство ассимиляции и аккомодации; социальную – эффективное взаимодействие с представителями разных социальных групп [2]. Это сложный, многоуровневый процесс перестройки, требующий от индивида большое количество энергии, опыта, ресурсов. Длительность и эффективность адаптации студентов к новым условиям оказывают прямое влияние на их академическую успеваемость, профессиональное развитие и становление. На сегодняшний день вопросу организации адаптации иностранных студентов уделяется недостаточно внимания: в большинстве вузов отсутствуют предаптаптационные и адаптационные программы, не выделяются средства на организацию мероприятий, способствующих облегчению этого процесса, не хватает специалистов по работе с иностранцами и т.д. В свою очередь опыт зарубежных университетов доказывает эффективность и необходимость этой работы. Одним из методов адаптации, активно используемых за рубежом, является коучинг.

Изложение основного материала статьи. Коучинг (англ. coaching – консультирование, наставничество) – это процесс сотрудничества, ориентированный на определенный результат, в ходе которого раскрывается потенциал человека с целью повышения его эффективности [6]. Этот термин впервые появился в Америке в 80-х годах, основоположником его является профессор Гарвардского университета Тимоти Голви, который, работая со спортсменами, пришел к выводу о том, что значительным фактором успеха оказалось их внутреннее состояние, настрой на победу, уверенность в себе. Свой авторский метод по повышению личной и профессиональной эффективности он описал в книге «Внутренняя игра в теннис», которая стала мировым бестселлером. В настоящее время коучинг широко используется во всех экономически развитых странах в сфере бизнеса, спорта, экономики, политики, менеджмента и образования.

В педагогике этот метод является инновационным, А. Райтер детерминирует коучинг как эффективный, «специфичный, целенаправленный и практико-ориентированный формат консультирования, призванный повысить рефлексивные способности и самоконтроль обучающихся» [11]. По мнению Н.А. Зыряновой, цель коучинга в образовании — помогать учащимся раскрыть их потенциал, поддерживать стремление к самообразованию и саморазвитию, развивать навыки, эффективно выполнять учебные обязанности для достижения желаемого результата [4]. Несмотря на то, что коучинговый подход находится на стадии зарождения в России, регулярные совершенствования образовательных стандартов, новые требования к подготовке обучающихся требуют альтернативных средств, форм и методов обучения. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» отмечена необходимость развивать у обучающихся творческие способности, познавательную активность, инициативу, самостоятельность, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира [3]. Для реализации этих требований наиболее продуктивно будет использовать метод коучинга.

Эффективность этого метода в педагогике подтверждается опытом зарубежных стран. Впервые официально коуч-подход был использован в сфере образования в Норвегии в 2002 г. одной из школ, исключенной из списка образовательных организаций властями ввиду недобора необходимого количества учеников. Результатом эксперимента стало признание этой школы одной из лучших в 2005 г. Авторами проекта были использованы такие инструменты как проведение коучинговых встреч, мотивационные речи для учителей и родителей, консультирование в процессе обучения, командный коучинг и др. В 2006 г. эксперимент был повторен другой школой и подтвердил свою результативность. Проект «Коучинг в образовании» заручился государственной поддержкой и стал развиваться в региональном и национальном масштабах.

Коучинговое сопровождение широко интегрируется в программы зарубежных университетов и последипломного образования, что увеличивает привлекательность и престижность вуза на мировом рынке образовательных услуг и позволяет готовить специалистов, отвечающих сложным требованиям современного рынка труда.

С ростом спроса на услуги коуча актуальным является вопрос профессиональной подготовки данных специалистов, которая будет отвечать требованиям и стандартам, регламентируемым рядом международных организаций, таких как Международная Федерация Коучей (International Coach Federation/ICF), Международная Ассоциация Коучей (The International Association of Coaches /IAC), Европейский Совет по Коучингу и Менторингу (European Mentoring And Coaching Council /EMCC), британская Ассоциация Коучинга (Association For Coaching / AC), Всемирная Ассоциация Бизнес-Коучей (Worldwide Association of Business Coaches / WABC), Международная Ассоциация Карьерных Коучей (International Association of Career Coaches / IACC) и др. Принимая во внимание инновационность коучинга и небольшой опыт на российском рынке, часто происходит размытие границ профессиональной деятельности данных специалистов. Нередко оказывается неквалифицированная, дилетантская помощь, которая не только не решает поставленные задачи, но дискредитирует профессию в целом, что в свою очередь тормозит развитие коучинга в стране. Крайне важно регулировать подготовку и деятельность коучей в соответствии с рекомендованными профессиональными стандартами и этическими нормами. Развитие профессии должно опираться на работу профессиональных ассоциаций, которые осуществляют мониторинг подготовки специалистов на основе коучинговых компетенций, процедур сертификации, уровней квалификации, этического кодекса и др.

Помимо профессиональной подготовки большое значение имеет жизненный опыт и личные достижения коуча по соответствующему профилю. Для работы со студентами из разных стран специалисту необходимо знание иностранного языка, так как на начальном этапе студенты сталкиваются с языковым барьером, идет сложный процесс формирования вторичной языковой личности наряду с социальной и культурной адаптацией. Задача коуча максимально облегчить эти

процессы и владение иностранным языком поможет избежать недопонимания, активизировать необходимые формы работы, не теряя времени. Понимание особенностей культуры, традиций, истории, религии дает возможность коучу правильно ориентироваться в процессе взаимодействия, подбирать подходы и стратегии общения, определять и анализировать сложные ситуации. Он должен обладать развитым чувством эмпатии и толерантности по отношению к представителям разных этносов, знать основы психологии и особенности межкультурного взаимодействия, уметь предотвратить или разрешить конфликт мирным путем.

Внешние факторы оказывают серьезное влияние на процесс адаптации иностранных студентов, поэтому для коуча важно принимать во внимание изменения, происходящие в общественной, политической, экономической жизни страны, знать и использовать инструментарий по определению уровня социальной напряженности, толерантности, отношения к представителям разных этнокультурных групп и в зависимости от этого подбирать методы, средства и формы работы. В настоящее время российское общество переживает серьезные потрясения, связанные с геополитическим и экономическим состоянием страны. В августе 2022 г. был проведен опрос Левада-центром по репрезентативной всероссийской выборке городского и сельского населения объемом 1612 человек в возрасте от 18 лет и старше в 137 населенных пунктах, 50 субъектах РФ. Целью исследования было определить отношение граждан к представителям разных стран [1].

Таблица 1

Результаты опроса общественного мнения по отношению к представителям разных стран август 2022 г. (%)

Страна	Хорошо	Плохо	Затрудняюсь ответить
Беларусь	88	7	5
Китай	88	5	7
Турция	68	20	12
Грузия	57	29	14
Эстония	29	57	14
ЕС	23	65	12
Украина	23	66	11
США	19	71	10

Данные опроса позволяют сделать вывод о том, что в обществе происходит четкое разделение на положительное и отрицательное отношение к определенным странам. Это чревато проявлениями непринятия, агрессии, интолерантного поведения к представителям некоторых из них. Как отмечают В.А. Малинин и Ф.В. Повшедная, в связи с изменениями, происходящими в российском обществе последние годы, происходит деградация духовно-нравственных ориентаций и ценностей молодежи, обучающиеся как никогда нуждаются в психолого-педагогической помощи и социальной защите [5]. Одной из задач коуча становится предотвращение конфликтных ситуаций, формирование толерантного отношения, воспитание культуры мира и ненасилия в условиях интернационального образовательного пространства вуза.

Необходимость внедрения метода коучинга в процесс адаптации иностранных студентов в поликультурное образовательное пространство вуза подтверждают результаты проведенного исследования по определению типов этнической идентичности студентов на базе НГПУ им. К. Минина. Исследование проводилось в три этапа с 2020 по 2022 гг. Методика, разработанная Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой [9], позволяет диагностировать этническое самосознание и его трансформации в условиях межэтнической напряженности. В последнее время очевиден рост этнической нетерпимости в обществе, обусловленной обострением мировых геополитических отношений, пандемией коронавируса, экономическими и социальными кризисами. Данная диагностика выявляет отношение к собственной и другим этническим группам, начиная с "отрицания" своей идентичности, проявляющемся в нетерпимости по отношению к собственной этнической группе, и заканчивая национальным фанатизмом – высшей степенью непринятия, выраженной агрессией и враждебным отношением к представителям других этносов. В условиях интернационального образовательного пространства коучу важно определить порог эмоционального реагирования на иноэтническое окружение у студентов, уровень сформированности толерантности и вероятность возможных конфликтов и столкновений в процессе межэтнического взаимодействия. Эти процессы должны находиться под мониторингом профессионалов (коучей), задачей которых является создание и поддержание оптимального баланса между представителями разных этнических групп, а также условий для мирного межкультурного взаимодействия в полиэтническом образовательном пространстве вуза.

Таблица 2

Динамика изменений этнической идентичности у студентов в период 2020-2022 гг.

Типы этнической идентичности	2020	2021	2022
Этноэгоизм	5,75	4,54	6,86
Этн. индифферентность	12,50	11,58	10,76
Этнофанатизм	3,42	4,21	5,36
Этнонигилизм	6,67	5,54	6,07
Этноизоляционизм	2,46	3,38	4,13
Позитивная этн. идентичность	10,96	10,46	9,65

Проанализировав динамику изменений этнической идентичности, можно сделать вывод о том, что происходит снижение показателей нормы – позитивной этнической идентичности, характеризующейся толерантным отношением к представителям других этнических групп и обеспечивающей гармоничное взаимодействия в условиях полиэтничности и поликультурности. Наблюдается рост этнофанатизма и этноэгоизма, особенно эти показатели выросли в 2022 году. Результатом данных процессов может стать гиперболизация этнической идентичности, проявляющаяся в дискриминации и интолерантности по отношению к другим этносам и выражающаяся в форме раздражения, агрессии, насилия и даже геноцида [9]. Подобные вызовы требуют профессионального подхода, глубокого анализа и грамотной организации процесса адаптации и взаимодействия студентов из разных стран.

Выводы. Потребности и запросы современного общества дают импульсы для развития коучинга как профессиональной деятельности. Несмотря на выход России из Болонской системы в мае 2022 г., экспорт и импорт

российских образовательных услуг продолжается, направляя вектор развития к странам Азии, что является новым и перспективным направлением для сотрудничества. Большинство университетов продолжают участвовать в международных образовательных программах, развивают тенденции интернационализации образования и принимают иностранных студентов. Учитывая сложности, с которыми сталкивается российское общество последнее время, особое внимание должно уделяться вопросам адаптации представителей разных этнокультурных групп в образовательном пространстве вузов. Одним из эффективных методов для решения этих задач является коучинговое сопровождение.

Литература:

1. Левада-Центр: аналитический центр Ю. Левады: сайт. – Москва, 2022. – URL: https://www.levada.ru/2022/09/06/otnoshenie-k-stranam-i-ih-grazhdanam/ (дата обращения: 13.11.2022).
2. Боронина, Л.Н. Адаптация первокурсников: проблемы и тенденции / Л.Н. Боронина, Ю.Р. Вишневский, Я.В. Дидковская [и др.] // Университетское управление: практика и анализ. – 2001. – № 4(19). – С. 178-180
3. Закон Российской Федерации "Об образовании": текст с изменениями и дополнениями на 2012 год. – Москва: Эксмо, 2012. – 112 с. – (Актуальное законодательство). – ISBN 978-5-699-59338-5. – EDN QSTYMF.
4. Зырянова, Н.М. Коучинг в обучении подростков / Н.М. Зырянова // Вестник практической психологии образования. – 2004. – №1. – С. 46-49
5. Малинин, В.А. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования / В.А. Малинин, Ф.В. Повшедная, А.В. Пугачев // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1(38). – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-2. – EDN CFAMCD.
6. Никулина, Н.Н. Сущность и роль коучинга в образовании и воспитании / Н.Н. Никулина, С.В. Березина, И.И. Ушаков // Образование. Наука. Научные кадры. – 2019. – № 3. – С. 165-169. – DOI 10.24411/2073-3305-2019-10161. – EDN RBMBSB.
7. Рязанцев, С.В. Международная академическая мобильность в России. Тенденции, виды, государственное стимулирование / С.В. Рязанцев, Т.К. Ростовская, В.И. Скоробогатова, В.А. Безвербный // Экономика региона. – 2019. – Т. 15, Вып. 2. – С. 420-435
8. Савченко, И.А. Иностранный студент в России: условия и барьеры интеграции / И.А. Савченко // Вестник ОГУ. – 2010. – №4 (110). – С. 47-52
9. Солдатова, Г.У. Диагностика типов этнической идентичности / Г.У. Солдатова // Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. – М., Когито-центр, 2011. – С. 511.
10. Шевченко, А.В. Адаптация иностранных студентов: проблемы и возможные пути их решения / А.В. Шевченко, И.В. Соболева // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2012. – № 16. – С. 150-159. – EDN RINHPJ.
11. Ryter, A. Coaching als neuer Trend in der Lehrerinnen – und Lehrerbildung. Eine erste Bestandsaufnahme. In Ch. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.) / A. Ryter // Mentoring und Coaching als Beitrag zur Profes-sionalisierung angehender Lehrpersonen (). Münster, New York: Waxmann. – 2018. – S. 23-39

Педагогика

УДК 378.51

аспирант Нишакова Ирина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Исследовательская деятельность учащихся является одной из наиболее эффективных форм обучения. При выполнении заданий исследовательского характера учащиеся развивают навыки самостоятельного анализа информации, учатся интерпретировать полученные результаты и формулировать выводы, приобретают знания и формируют умения, которые впоследствии смогут применять на практике. В то же время проектирование уроков с элементами исследования требует от учителя дополнительных ресурсов и трудозатрат. Это может являться причиной отказа от выбора стратегии исследовательского обучения в пользу традиционного подхода. Однако развитие цифровой образовательной среды и разработка современных удобных цифровых инструментов могут значительно облегчить учителю задачу по организации исследовательской деятельности учащихся. Одним из таких инструментов является графический калькулятор Desmos. С его помощью можно создавать разнообразные задания исследовательского характера. Поскольку Desmos обладает удобным интуитивно понятным интерфейсом и широким функционалом, работать в нем комфортно и учителю, и учащимся. В качестве примера в статье предложены варианты использования Desmos на уроках математики в средней школе для организации разных видов исследовательской деятельности при изучении функциональной линии. Данная содержательная линия является одним из основных разделов курса математики в средней школе. Так как в этом разделе изучаются математические модели реальных ситуаций, то задания исследовательского характера при изучении функциональной линии особенно важны для формирования у учащихся навыков самостоятельного анализа и представления о связи математики и окружающего мира.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, исследовательская деятельность, графический калькулятор, функциональная линия, функция.

Annotation. The research activity of students is one of the most effective learning forms. Due to research tasks students can develop the skills of independent analysis of information, learn to interpret the results and formulate conclusions. As a result of such activities, students acquire knowledge and develop skills that can later be applied in practice. At the same time, designing lessons with elements of research requires additional resources from the teacher. This may be the reason for the rejection of the choice of research learning strategy in favor of the traditional approach. However, the development of a digital educational environment and the development of modern convenient digital tools can help teachers to organize the research activities of students. One of such tools is the Desmos Graphing Calculator. With Desmos you can create a variety of research tasks. Since it has a convenient intuitive interface and wide functionality, it is comfortable to work with it for both the teacher and the students. As an example, the article suggests options for using Desmos in mathematics lessons in secondary school to organize various types of research activities when studying a functional line. This content line is one of the main sections of the mathematics course in secondary school. Since this section studies mathematical models of real situations, research tasks are especially important for developing students' skills of independent analysis and understanding of the relationship between mathematics and the world around them.

Key words: digital education, research activity, graphical calculator, functional line, function.

Введение. Один из главных вопросов, которые учитель решает практически ежедневно: как выстроить процесс эффективного и качественного обучения? Этот вопрос является предметом исследования многих отечественных и зарубежных психологов и педагогов. Результаты, полученные в ходе научных экспериментов, показывают, что ученики сохраняют в памяти примерно: 10% из того, что читали, 20% из того, что слушали, 30% из того, что наблюдали, 50% из того, что видели и слышали, 70% из того, что высказывали и обсуждали, 90% из того, что высказывали и практически выполняли [2]. Таким образом, одной из самых эффективных форм обучения является исследовательская деятельность учащихся. В процессе такой деятельности учащиеся приобретают навыки самостоятельного анализа информации, учатся делать выводы, приобретают знания и формируют умения, которые впоследствии смогут применять на практике.

Изложение основного материала статьи. На уроках математики в средней школе эффективность и качество обучения определяется совокупностью показателей. Помимо прочности усвоения знаний, умений и навыков важное значение имеет уровень развития учащихся, а именно: как им удается проявить свои способности, насколько реализован их творческий потенциал, умение работать самостоятельно и проявлять инициативу. В достижении высоких показателей значительную роль играет сформированность исследовательских навыков у школьников. Это означает, что учащимся необходимо давать возможность выполнять такие виды заданий, в которых они в полной мере смогут проявить свой потенциал, научиться самостоятельно преодолевать препятствия, достичь успеха.

Для формирования исследовательских навыков учащихся выделяют следующие средства [3]:

– развитие мыслительных операций через анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогию, классификацию;

– использование методики проблемного обучения;

– формирование познавательной активности.

В последние десятилетия получила распространение идея нескольких уровней исследовательского обучения. В 2000-2010-е гг. Х. Бэнчи (Banchi H.) и Р. Бем (Bell R.) на материале школьного обучения естественно-научным дисциплинам выделили четыре вида учебного исследования [5, 7]:

– подтверждающее исследование (confirmation inquiry);

– структурированное исследование (structured inquiry);

– направляемое исследование (guided inquiry);

– открытое исследование (open inquiry).

В подтверждающем исследовании учитель формулирует проблему, сообщает учащимся метод её решения и ответ. Задача, которая стоит перед учащимися – подтвердить уже полученные результаты. Такой вид исследования используется для того, чтобы закрепить изученный материал, погрузиться в сам процесс исследования или потренироваться в применении исследовательского навыка, например, сбора и записи данных.

В структурированном исследовании учитель формулирует проблему и сообщает метод её решения. Учащимся необходимо самостоятельно найти решение проблемы и обосновать правильность своего ответа.

В направляемом исследовании учитель только формулирует проблему. Метод решения проблемы учащимся предстоит найти и довести до конца самостоятельно. Для этого вида исследования важно предоставить учащимся возможность попробовать разные способы решения, чтобы в итоге они смогли прийти в к правильному выводу.

В открытом исследовании учащиеся самостоятельно формулируют проблему, определяют метод решения, проводят исследование и сообщают учителю о достигнутых результатах.

Общим для всех видов учебного исследования является то, что при его организации учитель выступает не как источник готовых знаний и инструкций для учащихся, а как руководитель или даже партнёр [1].

Если сопоставить традиционное и исследовательское обучение, то можно получить следующую таблицу (Таблица 1) с ключевыми характеристиками [6]:

Таблица 1

Сопоставление традиционного и исследовательского обучения

Традиционное обучение	Исследовательское обучение
Учитель выступает в качестве источника новых знаний, излагает содержание новой темы	Учитель выступает в роли организатора учебного исследования, не дает знания в готовом виде
Обучающие материалы выстроены в логичной для усвоения знаний последовательности, содержат не подлежащую сомнению информацию	Учащиеся самостоятельно выбирают способ работы с изучаемым материалом, узнают альтернативные точки зрения, могут отмечать недостатки объяснения и выказывать сомнения в достоверности выводов
Задания направлены на отработку практических навыков и закрепление изученных алгоритмов	Задания побуждают выдвигать разные идеи, исследовать новые методы, строить гипотезы и анализировать
При выполнении алгоритма для решения задачи учащиеся следуют указаниям и строго соблюдают необходимую последовательность шагов	Учащиеся имеют возможность самостоятельно выстраивать шаги решения задачи, создавать собственные алгоритмы, делать выводы
Учитель иллюстрирует изучаемый материал, показывает, как можно применять полученные знания, приводит факты и примеры использования	При изучении материала учащиеся самостоятельно формулируют и обосновывают примеры применения знания, ищут интерпретации

Практика показывает, что при выборе стратегии обучения учитель зачастую отказывается от вовлечения учащихся в исследовательскую деятельность, направляя усилия на формирование предметных навыков. Это связано с тем, что учителя испытывают затруднения при организации процесса исследовательской деятельности, особенно в условиях уровневой дифференциации учащихся. В результате у большинства учащихся преобладает репродуктивная деятельность, они испытывают затруднения при необходимости провести самостоятельный анализ, сформулировать выводы, проявить инициативу и т.д. [4].

Однако в современном мире благодаря технологическому прогрессу активно развивается цифровая образовательная среда и уже существуют и продолжают разрабатываться многочисленные цифровые инструменты, способные решить ряд педагогических задач, стоящих перед учителем. Такие инструменты способны значительно облегчить повседневный труд педагога, а для учащегося – сделать обучение наглядным и эффективным.

Рассмотрим в качестве примера варианты организации разных видов исследовательской деятельности для учащихся средней школы на примере обучения математике с использованием цифрового инструмента Desmos.

Desmos – это графический калькулятор, доступный на нескольких языках как в версии для браузера, так и в виде мобильного приложения. Данный калькулятор включает в себя разнообразный набор инструментов, например: построение функций, в том числе кусочно-непрерывных и содержащих параметры, графическое изображение решений уравнений и неравенств, регрессии, списки, разные типы графических сеток и т.д.

Desmos обладает удобным и интуитивно понятным интерфейсом, в нем можно создавать учетные записи, сохранять созданные графики и делиться ими с помощью сгенерированных постоянных ссылок. Учитель может создавать классы учащихся в своем личном кабинете, назначать задания для учащихся индивидуально или сразу для целого класса, в режиме реального времени наблюдать процесс работы над заданием и общение учащихся между собой.

С помощью графического калькулятора Desmos учитель может помочь учащимся получить наглядное представление о функциях и их графиках, а также о преобразованиях графиков и других математических связях.

Функциональная линия является одним из основных разделов курса математики в средней школе и пронизывает весь курс целиком. В 5-6-х классах учащиеся знакомятся с понятием функции и зависимостей, осуществляется функциональная пропедевтика. В 7-9-х классах школьники глубоко погружаются в изучение функциональных зависимостей и их свойств, учатся устанавливать связи между графиками различных функций и формулами, которые их задают. Кроме того, они разбираются, как можно строить графики функций с помощью сдвигов, растяжений, сжатий, отражений. В старших классах продолжается систематическое изучение функционального материала. В рамках изучения функциональной линии учащиеся практикуются в математическом моделировании реальных ситуаций, описывают процессы окружающего мира. В связи с этим задания исследовательского характера особенно важны для формирования у учащихся навыков самостоятельного анализа и правильной интерпретации полученных результатов.

Приведем примеры заданий, которые может предложить учитель математики для реализации разных видов учебного исследования по теме “Линейная функция” с использованием Desmos.

1. Подтверждающее исследование.

Учитель предлагает учащимся исследовать взаимное расположение графиков линейной функции. Каждому учащемуся выдается карточка с алгоритмом работы и соответствующими выводами. Задание: убедиться в правильности выводов с помощью предложенного алгоритма.

Алгоритм работы:

1. Пройдите по ссылке: https://www.desmos.com/calculator?lang=ru
2. Введите последовательно уравнения: $y = 2x - 4$; $y = 2x + 6$; $y = 2x$.
3. Сопоставьте графики функций, уравнения и вывод № 1.
4. Введите уравнение $y = 2x + b$. Меняйте значение b. Убедитесь в правильности вывода № 1.
5. Очистите лист и введите новые уравнения: $y = x - 2$; $y = 3x - 2$; $y = -2x + 1$.
6. Сопоставьте графики функций, уравнения и вывод № 3.
7. Введите новые уравнения: $y = ax + b$ и $y = kx + m$. Меняйте значения переменных a, b, k и m. Убедитесь в правильности выводов № 1, № 2, № 3.

Выводы о взаимном расположении графиков линейных функций:

Графики линейных функций $y = ax + b$ и $y = kx + m$:

№ 1 параллельны, если $a = k$ и $b \neq m$;

№ 2 совпадают, если $a = k$ и $b = m$;

№ 3 пересекаются, если $a \neq k$.

Учащиеся с помощью графического калькулятора Desmos закрепляют изученный материал, тренируются в применении исследовательских навыков, сопоставляют графики и выводы о зависимости их взаимного расположения от коэффициентов соответствующих уравнений.

2. Структурированное исследование.

Учитель предлагает учащимся исследовать линейное уравнение с двумя переменными и его график. Каждому учащемуся выдается карточка с алгоритмом работы и предварительная таблица (Таблица 2). Задание: с помощью предложенного алгоритма работы в графическом калькуляторе Desmos самостоятельно заполнить столбец “График”.

Таблица 2

Предварительная таблица

Уравнение	**Значения a, b, c**	**График**
$ax + by + c = 0$	$b \neq 0$, a и c – любые	
$ax + by + c = 0$	$b = 0$, $a \neq 0$, c – любое	
$ax + by + c = 0$	$a = b = c = 0$	
$ax + by + c = 0$	$a = b = 0$, $c \neq 0$	

Алгоритм работы (наводящие вопросы и задания):

1. Пройдите по ссылке: https://www.desmos.com/calculator?lang=ru
2. Введите последовательно уравнения: $3x + 0y = 6$; $0x + 2y = 4$.
3. Как выглядят графики? Почему?

4. Введите уравнение $ax + 0y = 6$. Меняйте значение a.
5. Введите уравнение $0x + by = 4$. Меняйте значение b.
6. Сделайте выводы.
7. Подумайте над решением уравнений: $0x + 0y = 0$; $0x + 0y = 3$.

В результате работы учащиеся самостоятельно анализируют графики, построенные в Desmos, сопоставляют их с уравнениями и делают выводы о том, как выглядит график линейного уравнения $ax + by + c = 0$ в зависимости от значений коэффициентов a, b, c (Таблица 3).

Таблица 3

Вариант итогового заполнения

Уравнение	Значения a, b, c	График
$ax + by + c = 0$	$b \neq 0$, a и c – любые	Прямая, расположенная не вертикально
$ax + by + c = 0$	$b = 0$, $a \neq 0$, c – любое	Вертикальная прямая
$ax + by + c = 0$	$a = b = c = 0$	Вся плоскость
$ax + by + c = 0$	$a = b = 0$, $c \neq 0$	График отсутствует

3. Направляемое исследование.

Учитель предлагает учащимся с помощью графического калькулятора Desmos самостоятельно исследовать уравнение линейной функции $y = kx + b$ и выяснить, как влияют коэффициенты k и b на расположение графика на координатной плоскости.

Задача учащихся: самостоятельно определить алгоритм работы, попробовать разные способы ввода функций в Desmos, проанализировать полученные результаты и сделать правильные выводы.

Вариант правильного алгоритма работы над заданием:

1. Пройти по ссылке: https://www.desmos.com/calculator?lang=ru
2. Ввести последовательно несколько уравнений вида $y = kx + b$ с разными коэффициентами k, например: $y = x – 2$; $y = 2x – 2$; $y = – x – 2$.
3. Рассмотреть графики, сделать выводы о роли коэффициентов k и b.
4. Ввести новое уравнение с параметром k, например: $y = kx – 2$.
5. Меняя значение k с помощью ползунка, проверить свои выводы о роли коэффициента k (если $k < 0$, $k > 0$, $k = 0$).
6. Ввести новое уравнение с параметром b, например: $y = x + b$.
7. Меняя значение b с помощью ползунка, проверить свои выводы о роли коэффициента b (если $b = 0$, $b > 0$, $b < 0$).

Учащиеся проводят исследование по заданной проблеме самостоятельно от начала и до конца. Здесь допустимо использование метода проб и ошибок, возможна различная последовательность шагов, учащиеся могут получить в результате работы разные виды алгоритмов, что не должно помешать правильной интерпретации результата.

Варианты правильных выводов, полученных в результате исследования:

Для функции $y = kx + b$ верно:

- если $b > 0$, то график пересекает ось Oy в точке (0; b) выше оси Ox;
- если $b < 0$, то график пересекает ось Oy в точке (0; b) ниже оси Ox;
- если $b = 0$, то график проходит через начало координат;
- если $k > 0$, то график образует острый угол с положительным направлением оси Ox;
- если $k < 0$, то график образует тупой угол с положительным направлением оси Ox;
- если $k = 0$, то график параллелен оси Ox.

4. Открытое исследование.

При изучении темы “Системы линейных уравнений с двумя переменными” после рассмотрения графического способа решения системы уравнений учитель предлагает учащимся решить систему, состоящую из двух линейных уравнений $y = x – 4$ и $y = 7 – 2x$. Учащимся предстоит столкнуться с ситуацией, когда решением системы являются дробные числа, и самостоятельно сформулировать возникшую проблему. Desmos поможет убедиться в том, что решение системы существует и действительно выражается дробными числами. После этого школьникам необходимо будет исследовать систему уравнений и попытаться найти способы её решения без использования графиков функций. При необходимости наводящими вопросами учитель может помощь учащимся довести исследование до самостоятельного вывода метода подстановки для решения систем линейных уравнений с двумя переменными.

Примеры наводящих вопросов (если учащимся потребуется помощь учителя):

1. Что известно о координатах точки пересечения двух графиков?
2. Какому уравнению или уравнениям удовлетворяют эти координаты?
3. Что можно сказать о правой части каждого уравнения системы для точки пересечения?

Выводы. Задания исследовательского характера с использованием цифровых инструментов способствуют росту заинтересованности учащихся, помогают развить мышление и воображение, сделать обучение более эффективным и увлекательным. Кроме того, выполнение подобных заданий позволяет учащимся проявить свои способности, реализовать творческий потенциал, научиться работать самостоятельно и проявлять инициативу.

При этом ведущая роль в образовательном процессе по-прежнему остается за учителем. Задачей каждого педагога остается совершенствование методической системы обучения математике, и целесообразно использовать для этого возможности современной цифровой образовательной среды.

Литература:
1. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта. Монография. 2-е издание / М.В. Кларин. – Москва: Луч, 2018. – 632 с.
2. Мазяркина, Т.В. Исследовательская деятельность школьников / Т.В. Мазяркина, С.В. Первак // Современные наукоемкие технологии. – 2011. – № 1. – С. 121-122
3. Михеева, Л.А. Формирование исследовательских умений в процессе обучения математике в начальной школе: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Михеева Лариса Алексеевна. – Москва, 2004. – 16 с.
4. Позднякова, Е.В. Формирование исследовательских умений учащихся основной школы в процессе обучения геометрии: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Позднякова Елена Валерьевна. – Новокузнецк, 2004. – 231 с.
5. Banchi, H. The Many Levels of Inquiry / H. Banchi, R. Bell // Science and Children. – 2008. – Vol. 46(2). – P. 26-29
6. The BSCS 5E Instructional Model: Origins, Effectiveness, and Applications / R. Bybee, J. Taylor, A. Gardner. [a.o.] – Colorado Springs: BSCS, 2006. – 80 p.
7. Moyer, R.A. Evaluating Different Levels of Inquiry in the Science Classroom / R.A. Moyer. – Bozeman, MO: Montana State University, 2012. – 55 s.

Педагогика

УДК 371

доктор экономических наук, ректор Огоев Алан Урузмагович
ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова» (г. Владикавказ);
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогического образования Зембатова Лариса Тамерлановна
ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова» (г. Владикавказ)

ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В данной статье рассмотрены основные теоретические подходы к проблеме воспитания гражданской идентичности будущих педагогов. Изменения, происходящие практически во всех сферах деятельности человека: социальной, экономической, политической, выдвинули ряд ключевых задач по созданию суверенного, демократического государства, которое смогло бы эффективно обеспечивать основные конституционные права и свободы своих граждан. Такое государство возможно построить при наличии у молодежи гражданского самосознания, высоких нравственных, морально-психологических качеств. По этой причине актуальность гражданского воспитания студентов, в особенности, осваивающих интересующее нас направление подготовки, выходит на первый план. Эффективное гражданское воспитание, в свою очередь, требует существенного переосмысления деятельности современных организаций ВО.

Ключевые слова: высшее образование, воспитание, гражданин, гражданственность, гражданское самосознание, студент, преподаватель.

Annotation. The given article discusses the main theoretical approaches to the future teachers' civic identity training problem. The changes taking place in almost all human activity spheres: social, economic, political, have put forward a number of key tasks to create a sovereign, democratic state. Such state should effectively ensure its citizens basic constitutional rights and freedoms. This state can be built provided that young people have civic consciousness, so as high moral, moral and psychological qualities. For this reason, the relevance of students' civic education, especially those mastering the field of training we are interested in, comes to the fore. Effective civic education, in turn, requires a significant rethinking of the modern universities' activities.

Key words: higher education, upbringing, citizen, citizenship, civic consciousness, student, teacher.

Введение. Применительно к трём последним десятилетиям истории человеческого общества можно говорить об определённом кризисе в духовно-нравственной сфере [4-5; 11; 13; 15; 17]. Сказанное представляется особенно актуальным применительно к странам бывшего СССР, и, в частности, Российской федерации. Коренные перемены во всех аспектах жизни последней не могли не иметь влияния на культурную сферу. К их негативным последствиям в данной области относится тот факт, что современная молодежь в ряде случаев не проявляет достаточного уважения по отношению к национальным, историческим, гражданским ценностям, обычаям и традициям [1; 3; 10; 14; 17].

В виду вышеизложенного фиксируется существенная актуализация вопросов, связанных с улучшением системы воспитания гражданского самосознания у студентов современных российских вузов. Пожалуй, в наибольшей степени соответствующие проблемы важны, если говорить о процессе профессиональной подготовки будущих педагогов [5-6; 9; 12]. В частности, их роль в дальнейшей социокультурной жизни весьма значительна применительно к такому полиэтничному региону, как республика Северная Осетия-Алания. Здесь молодые учителя, характеризующиеся достаточным уровнем сформированности гражданского самосознания, с большой вероятностью помогут в снижении социальной напряжённости. Последнее представляется возможным, так как именно силами таких педагогов можно развить у представителей подрастающего поколения самоидентификацию в качестве граждан России и одновременно членов тех или иных этнических общностей [2-3; 9; 11; 16].

Ключевым вопросам их формирования на стадии обучения в организациях высшего образования посвящена наша статья.

Изложение основного материала статьи. Эффективность процесса развития гражданского самосознания будущих педагогов не в последнюю очередь зависит от формирования у них следующих качеств:

– уважение к истории своей большой и малой родины;

– активная жизненная позиция;

– осознанное стремление к изменению в лучшую сторону социокультурной ситуации в стране и регионе [1; 8-9; 11; 14-15].

В сою очередь, на ход формирования вышеперечисленных качеств оказывают определённое влияние особенности когнитивной сферы представителей современной студенческой молодёжи [2; 15-16]. В их ряду одной из наиболее значимых является та, что, с одной стороны, для соответствующего периода личностного развития характерно стремление к независимости и повышению жизненной активности, а с другой – отсутствие полной самостоятельности в выборе жизненного пути и сохранение зависимости от социального окружения [3].

По этой причине на развитие у будущих педагогов гражданского самосознания оказывают влияние два мощных фактора (Табл. 1).

Таблица 1

Факторы, влияющие на формирование гражданского самосознания в процессе профессиональной подготовки будущего педагога

Фактор	Качества, на которые влияет
Содержание осваиваемых академических дисциплин	Уважение к истории своей большой и малой родины
	Осознанное стремление к изменению в лучшую сторону социокультурной ситуации в стране и регионе
Особенности профессиональной деятельности преподавателя	Активная жизненная позиция
	Осознанное стремление к изменению в лучшую сторону социокультурной ситуации в стране и регионе [9-10; 12-14]

Как видим, деятельность профессорско-преподавательского состава представляет собой важный фактор формирования гражданского самосознания обучающихся. Для выявления основных направлений последней авторами настоящей статьи был проведён педагогический эксперимент. В ходе него нами были применены следующие методы:

– беседа;

– наблюдение;

– тестирование [7-8].

Указанное исследование проводилось на базе психолого-педагогического факультета ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова» (г. Владикавказ). В качестве его цели было определено выявление роли и места особенностей осуществления преподавателем профессиональной деятельности в процессе формирования гражданского самосознания студентов.

На начальном этапе эксперимента профессорско-преподавательскому составу было предложено ответить на ряд вопросов, затрагивающих как сущностные характеристики понятия «гражданское самосознание», так и различные стороны процесса его формирования у будущих педагогов (Табл. 2).

Таблица 2

Вопросы, предложенные профессорско-преподавательскому составу Северо-Осетинского государственного университета для определения его отношения к процессу формирования гражданского самосознания обучающихся

№ п/п	Вопросы
1	Как Вы можете определить термин «гражданское самосознание»?
2	Чем, на Ваш взгляд, обусловлена актуальность вопросов, связанных с формированием гражданского самосознания у студентов?
3	Каким образом в ходе осуществления собственной профессиональной деятельности Вы осуществляете формирование гражданского самосознания учащихся?
4	Каким образом содержание преподаваемой Вами дисциплины способствует формированию гражданского самосознания обучающихся?
5	Какие методы, формы и средства организации внеаудиторной деятельности студентов Вы используете для формирования гражданского самосознания у студентов?
6	Применяется ли Вами материал этнопедагогического содержания материала в ходе преподавания академических дисциплин?
7	На Ваш взгляд, какие педагогические условия должны быть созданы в пространстве Вашей организации ВО с целью оптимизации процесса формирования гражданского самосознания у обучающихся?

Теперь приведём результаты обработки данных, полученных в ходе опроса (Табл. 3).

Таблица 3

Результаты опроса

Ответ	Процент респондентов
«Гражданское самосознание – это пониманием индивидом собственного места в государстве, своих прав и обязанностей»	64
«Гражданское самосознание – это совокупность принципов, которыми член общества оперирует в ситуациях гражданского выбора»	36
«Актуальность вопросов, связанных с формированием гражданского самосознания у студентов обусловлена современными требованиями, предъявляемыми к педагогу новой формации»	30
«Актуальность вопросов, связанных с формированием гражданского самосознания у студентов обусловлена низким уровнем сформированности чувства гражданственности у лиц, поступающих в современные вузы»	48
«Актуальность вопросов, связанных с формированием гражданского самосознания у студентов обусловлена функционированием государства как демократического, многонационального, свободного»	22
«В процессе проведения занятий, по мере необходимости, ссылаюсь на существующие нормативно-правовые акты»	90
«Высказываю личную позицию относительно излагаемого материала с учетом событий, фиксирующихся на данный момент в мире, стране, городе, вузе»	98
«Посредством преподаваемых дисциплин пытаюсь довести до сознания студентов, что они являются гражданами как Северной Осетии, таки и Российской федерации. Следовательно, как	70

будущие педагоги, они в дальнейшем смогут определять будущее страны, неся персональную ответственность за надлежащие воспитание подрастающего поколения. При этом они сами должны быть истинными гражданами»	
«Определяющими педагогическими условиями, которые необходимо создать в образовательном пространстве вуза с целью формирования гражданского самосознания студентов являются» (каждым участником опроса могло быть названо несколько вариантов)	
«Знание обучающимися собственных прав и обязанностей»	25
«Соблюдение преподавателями прав студентов»	30
«Активное включение студентов в социальную жизнь университета, города, республики»	50
«Организация воспитательных мероприятий на соответствующую тематику»	40
«Проведение творческих вечеров и иных мероприятий совместными усилиями с национальными сообществами»	23
«В ходе осуществления собственной профессиональной деятельности осуществляю формирование гражданского самосознания учащихся с использованием следующих форм и методов организации учебной деятельности» (каждым участником опроса могло быть названо несколько вариантов)	
«Предлагаю студентам писать эссе и рефераты на соответствующую тематику»	40
«Организую подготовку и презентацию обучающимися проектов на соответствующую тематику»	35
«В рамках семинарских занятий организую дискуссии по вопросам, связанным с сущностью и проблемами формирования гражданского самосознания»	70

Результаты проведённого исследования наглядно демонстрируют: в ходе профессиональной подготовки будущих учителей школ республики профессорско-преподавательский состав демонстрирует осознанное стремление к вооружению их знаниями, умениями и навыками, необходимыми с точки зрения формирования гражданской идентичности. Таким образом, на современном этапе развития соответствующего сегмента отечественной системы ВО есть возможности для её складывания у обучающихся.

С нашей точки зрения, их реализация возможна при соблюдении следующих условий:

– оптимизация существующей системы организации внеаудиторной работы;

– введение в учебные планы вузов элективных курсов на соответствующую тематику [4; 6-7].

Кроме того, развитию у будущих педагогов соответствующего качества будет способствовать организация комплексной системы деятельности преподавателей. Это представляется актуальным как для учебной, так и для воспитательной деятельности [1; 5; 10; 15; 17]. Систематизация соответствующих форм работы с большой вероятностью позволит эффективно формировать у студентов гражданское самосознание, основываясь на стимулировании их максимальной самостоятельности [6].

В целом процесс формирования гражданского самосознания будущих педагогов должен характеризоваться следующими чертами:

– комплексность;

– последовательность;

– многоступенчатость;

– полифакторность [2; 4; 16].

Теперь необходимо подвести итоги нашего исследования.

Выводы. Завершая исследование, в первую очередь отметим, что для трёх последних десятилетий характерен кризис в духовно-нравственной сфере. Особенно это актуально для стран бывшего СССР, в частности, Российской федерации. К негативным последствиям коренных преобразований во всех сферах жизни нашей страны относится тот факт, что современная молодежь в ряде случаев не проявляет достаточного уважения по отношению к национальным, историческим, гражданским ценностям, обычаям и традициям.

В виду вышеизложенного фиксируется существенная актуализация вопросов, связанных с улучшением системы воспитания гражданского самосознания у студентов современных российских вузов. Пожалуй, в наибольшей степени соответствующие проблемы важны, если говорить о процессе профессиональной подготовки будущих педагогов. В частности, их роль в дальнейшей социокультурной жизни будет весьма значительной применительно к такому полиэтничному региону, как республика Северная Осетия-Алания.

Результативность процесса развития у будущих педагогов гражданского самосознания не в последнюю очередь зависит от успешности складывания у них таких качеств, как уважение к истории своей большой и малой родины, активная жизненная позиция и осознанное стремление к изменению в лучшую сторону социокультурной ситуации в стране и регионе.

На формирование этих качеств оказывают определённое влияние особенности когнитивной сферы представителей современной студенческой молодёжи. В их ряду одной из наиболее значимых является та, что, с одной стороны, для соответствующего периода личностного развития человека характерно стремление к независимости и повышению жизненной активности, а с другой – отсутствие полной самостоятельности в выборе жизненного пути и сохранение зависимости от социального окружения.

По вышеназванной причине на развитие у будущих педагогов гражданского самосознания оказывают влияние два мощных фактора: содержание осваиваемых академических дисциплин и особенности профессиональной деятельности преподавателя.

Учитывая факт важности последней, авторами настоящей статьи, был проведён эксперимент. Его целью стало выявление роли и места особенностей осуществления преподавателем профессиональной деятельности в процессе формирования гражданского самосознания студентов.

Судя по его результатам, в ходе освоения студентами соответствующих образовательных программ профессорско-преподавательский состав демонстрирует осознанное стремление к вооружению их знаниями, умениями и навыками, необходимыми для формирования гражданской идентичности. Следовательно, на современном этапе развития соответствующего сегмента отечественной системы ВО есть возможности для её складывания у обучающихся.

Их реализации будут благоприятствовать: оптимизация существующей системы организации внеаудиторной работы; введение в учебные планы вузов элективных курсов на соответствующую тематику.

Кроме того, развитию у будущих педагогов соответствующего качества будет способствовать организация комплексной системы деятельности преподавателей.

Литература:
1. Абрамкина, С.Г. Вовлечённость учащейся молодёжи в общественную жизнь как фактор формирования гражданственности / С.Г. Абрамкина, Л.В. Рыжикова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4(95). – С. 88-91
2. Арутюнова, Е.М. Государственно-гражданская и этническая идентичности молодежи: общероссийский контекст и региональная специфика / Р.Г. Арутюнова // Россия реформирующаяся: ежегодник. – 2017. – Вып. 15. – С. 259-272
3. Артюхина, Т.С. Формирование гражданского самосознания студентов во внеучебной деятельности/ Т.С. Артюхина // Казанский педагогический журнал. – 2014. – № 5(106). – С. 99-102
4. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – Москва: Институт практической психологии, 1995. – 350 с.
5. Васьбиева, Д.Г. К вопросу о современных концепциях эмоционального интеллекта и факторах его формирования и развития у студентов вуза / Д.Г. Васьбиева // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4(95). – С. 5-7
6. Виноградова, Н.В. Развитие культуры личности педагога в контексте социогуманитарных и технологических проблем современности / Н.В. Виноградова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 3(94). – С. 161-166
7. Власова, В.Н. К вопросу о методологии педагогики и классификации методов научно-педагогических исследований / В.Н. Власова // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 4. – С. 25-27
8. Гейжан, Н.Ф. Об измерении результатов педагогического исследования / Н.Ф. Гейжан, М.Р. Илакавичус // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2021. – № 4(92). – С. 198-208
9. Дзунда, А.И. Математическое обучение как средство патриотического воспитания цифрового поколения / А.И. Дзунда, В.А. Цапов // Дидактика математики: проблемы и исследования. – 2019. – Вып. 50. – С. 41-47
10. Дубовицкий, И.Н. Структура и содержание кодекса профессиональной этики педагога в контексте практической реализации гуманистических идей в образовательной практике / И.Н. Дубовицкий, Н.Н. Уварова, Ю.В. Сорокопуд // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 4(65). – С. 159-160
11. Зембатова, Л.Т. Проблема формирования национального самосознания младших школьников в условиях региона / Л.Т. Зембатова // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 5(72). – С. 169-171
12. Зникина, Л.С. К вопросу о реализации воспитательного потенциала вуза в процессе подготовки будущих специалистов / Л.С. Зникина, В.А. Боровцов // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4(95). – С. 60-62
13. Зникина, Л.С. Организационно-методическая культура педагога современного вуза в условиях полилингвального образовательного пространства / Л.С. Зникина, В.А. Боровцов // Теоретические и прикладные вопросы лингвообразования. – Кемерово: Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева, 2020. – С. 20-27
14. Карпанина, Е.Н. Структурно-функциональная характеристика вузовской системы воспитания / Е.Н. Карпанина, И.Н. Ронь // Перспективы науки. – 2017. – № 5(92). – С. 84-87
15. Новожилова, Т.Н. Формирование ценностных ориентаций студентов вуза культуры в контексте их профессиональной подготовки / Т.Н. Новожилова // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. – 2021. – № 1(40). – С. 122-132
16. Скобина, Е.А. Опыт патриотического воспитания студентов вуза: структурные компоненты и содержательное наполнение / Е.А. Скобина, Е.В. Севастьянова // Педагогика и просвещение. – 2018. – № 4. – С. 131-140
17. Формирование национально-гражданского самосознания у студентов экономических специальностей в современных социально-экономических условиях / Д.С. Гордеева, А.И. Тюнин, Н.И. Плужникова, С.С. Демцура // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т. 6. – № 3(20). – С. 139-143

Педагогика

УДК 378.147.88

кандидат педагогических наук, доцент Оконешникова Надежда Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
студент Емельянова Арина Прокопьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ОСНОВНОЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. Педагогическая практика рассматривается нами как основное составляющее профессиональной подготовки студентов. Цель исследования заключается в теоретическом обосновании необходимости совершенствования педагогической практики в профессиональном становлении будущих учителей. Результаты исследования: изучены и обобщены труды зарубежных и отечественных авторов по теме исследования, выявлена реальная картина организации педагогических практик как ключевого компонента в профессиональном становлении компетентного и конкурентоспособного педагога.

Ключевые слова: педагогическая практика, профессиональная подготовка; начальная школа.

Annotation. Pedagogical practice is considered by us as the main component of the professional training of students. The purpose of the study is to theoretically substantiate the need to improve pedagogical practice in the professional development of future teachers. Research results: the works of foreign and domestic authors on the research topic were studied and summarized, a real picture of the organization of pedagogical practices as a key component in the professional development of a competent and competitive teacher in the field of primary education was revealed.

Key words: pedagogical practice, professional training; primary school.

Введение. Педагогическая практика для студентов является важнейшей частью для становления будущих учителей, способных справляться с современными задачами общеобразовательных учреждений, готовых формировать воспитанных и образованных учащихся, которые будут отвечать новым требованиям общества. Принципиальное значение приобретает то, как спланирована и организована производственная практика, являющаяся важнейшим фактором для формирования личности будущего учителя.

Компетентность профессионала в сфере образования начинает приобретать большую роль также и вследствие возникновения современных форм предъявления и обновления информации, с увеличивающимся уровнем требований, которое требует нынешнее общество.

Помимо этого, компетентность педагога рассматривается как целостная профессиональная и личностная характеристика, определяющая согласие и стремление осуществлять различные педагогические функции, она является одним из субъективных факторов продуктивной деятельности учителя.

Качественная подготовка современного учителя начальных классов в период педагогической практики была бы невозможна без тесного взаимодействия с городских школ, районов республики. Следовательно, сложившаяся система взаимоотношений «преподаватель-студент-работодатель» говорит о том, что студенты, желающие стать учителями начальных классов, имеют все возможности овладеть необходимыми умениями и навыками для успешного профессионального роста в педагогической деятельности.

Изложение основного материала статьи. Рассматривая проблему профессионально-педагогической подготовки современного учителя, Сластенин В.А. утверждает, что решать задачу, которое ставит общество перед школой на современном этапе, может учитель, в котором сформирован системный взгляд на педагогический процесс как целостного явления и готовность к его реализации. Следовательно, важен поиск условий, способствовавших формированию профессиональной деятельности будущего учителя» [17, С. 303-309].

Орлов А.А. считает, что профессиональная подготовка студентов является процесс и результат овладения структуры педагогических знаний, его осмысления, развитие ключевых общих педагогических умений и профессионально-личностных сторон человека, совершенствование педагогического кредо [9].

Сериков Г.Н. рассматривает профессиональную подготовку как личностный опыт, которая достигается в ходе общей работы преподавателя со студентом и превращается средством профессиональной деятельности [16, С. 5-10].

В исследовании Коджаспировой Г.М., Бориковой Л.В., Решетниковой П.Е. выявлены для педагогической практики задачи, содержание, структура и организация, осуществляющих подготовку будущих учителей начальных классов. Она включает в себя практические источники и методики, в котором существует возможность воспользоваться в разных видах практики студентам и тьюторам. Пособие, обращающееся к студентам педагогических учебных заведений, может быть нужным и полезным для тьюторов педагогических практик, преподавателям, методистам, работникам школ [3, 15].

В исследовании Колупаевой Н.И. рассматриваются теоретические и методологические позиции, включающие характеристику основных компонентов педагогической практики как системного педагогического развития [4].

Абдуллина О.А., Протасова И.А. в своих работах отражают историческую сторону формирования устройства практического обучения педагога, выявлены разные проекты проведения педагогической практики, опыт их внедрения, для организации беспрерывной педагогической практики показаны модели и технологии [1, С. 181-183, 13].

Неводниченко Н.В. в своей диссертационной работе рассматривает практику для студентов, будущих учителей начальных классов как источник подготовки к современному педагогическому процессу [7].

Подымова Л.С., Сластенин В.А. утверждают, что суть педагогической практики как единого процесса, которая обеспечивает реализацию подготовки будущих педагогов выступает не только практическая работа с учащимися, но реализация педагогических новшеств [11].

В период профессионального становления современного учителя значимость практики рассматривается в работах значительного числа отечественных исследователей в разных аспектах.

Так, значение педагогической практики обосновывается в работах Мамонтова Т.С. [6, С. 370-383], Полежаевой О.А. [12, С. 482-485], Платоновой Р.И., Степанова П.А. [10].

Главным заказчиком высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов конечно, являются общеобразовательные школы. Поэтому сами образовательные учреждения нередко в период становления будущего учителя осуществляют наблюдение и адресную организацию студента для принятия в штатный состав в коллектив учителей после окончания вуза. Так, в статье Разумовой Т.О. подчеркивается необходимость осмысления вузами и руководителями образовательных программ, важности тесной связи с рынком труда, гибкого реагирования на его изменения [14, С.1045-1050].

Вильданова А.А., считает, что, при составлении программы практики, нужно ориентироваться на личностные и индивидуальные особенности каждого студента [2].

Содержание образовательных программ должны учитывать запросы не только работодателей, но и тенденции развития педагогики. И в этом аспекте мы согласны с определением Лисова С.В., «единство образования, науки и производства может вести к инновационным прорывам в различных областях, включая систему образования» [5, С. 60-68].

Совершенствование вопросов организации практики будущих учителей и приобретение ими компетенций рассматривается многими исследователями во всех странах, поскольку именно практика является инструментом формирования, совершенствования, контроля и оценки необходимых базовых компетенций для современного учителя. Реформирование в системе профессионального образования в 21 веке активно коснулось России благодаря присоединению к Болонскому процессу, в рамках которого усилилась практикоориентированность, связь с социальными партнерами и заказчиками образовательных программ.

Bauer, J., Prenzel, M. рассматривают европейские реформы, связанные с Болонским процессом, в аспекте усиления внимания к развитию практических навыков в системе профессионального образования, те же процессы были начаты и в российской системе образования [19].

Вопрос необходимости опоры теории на практику в профессиональном образовании и совершенствовании организации практик специалистов так же рассматривали Ball, D.L., Cohen, D.K. [18], Biggs, J. [20, P. 39-55], Feiman-Nemser, S. [22, P. 1013-1055]. Авторы предлагают пути совершенствования содержания подготовки педагогов в русле современных реформ, отмечая несоответствие практикуемых учительских подходов к обучению детей с требуемыми, определяют этапы развития профессиональных навыков и место практической подготовке на каждом этапе подготовки студента как активного субъекта внедрения образовательных реформ.

Процесс организации практики будущих учителей Harford, J., MacRuairc, G. предлагают строить на развитии рефлексивности студента, то есть его умении оценивать и анализировать собственную практическую работу, для чего применяли видеозапись и анализ проведенных уроков, где совместно разбирались проблемные диалоги, стиль взаимоотношений, техника (голос, речь, мимика) [23, P. 1884-1892].

Практика на основе компетентностного подхода является условием достижения педагогической компетентности учителя, так как компетентность предполагает наличие умение находить решение в новой ситуации и взаимодействовать с клиентом, в нашем случае с обучающимся. В данном отношении содержательное обоснование теории педагогической компетентности отражаются в исследовании Runkel, P.J. [25, P. 113-115].

В ходе прохождения педагогической практики значительным фактором формирования его профессиональной компетентности становится его учитель-наставник. Dekker-Groen, A.M., Van Der Schaaf, M.F., Stokking, K.M. в своей статье приводят данные эксперимента, проведенного с учителями, где сами наставники - учителя в ходе работы со студентами совершенствуют свои компетенции, находясь в режиме методического сопровождения студентов, осуществляя с ними

обратную связь, даже за определенное короткое время [21, P. 150-171]. Lampert, M. предлагает схему проведения педагогической практики по решению образовательных проблем во взаимосвязи «учитель-учебный предмет-студент», где все три компонента обоснованы во взаимосвязи [24, P. 178-182].

Таким образом, прохождение практики полезно не только студентам, но и самим наставникам, которые растут профессионально вместе со своими обучаемыми.

Выводы. Таким образом, нами изучены и обобщены труды зарубежных и отечественных авторов по теме исследования, обоснована место педагогической практики как ключевого компонента профессиональной подготовки конкурентоспособного педагога. В процессе прохождения педагогической практики у студентов формируется потребность в творчестве; открытость новым знаниям, опыту; готовность к самообразованию; умение оценивать ситуацию и находить оптимальное решение, самостоятельно ставить цель, планировать и прогнозировать свою деятельность.

Литература:

1. Абдуллина, О.А. Практика педагогическая / О.А. Абдуллина // Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. / Ред. колл.: В.В. Давыдов (гл. ред.) и др. – М.: Науч. изд-во «Большая российская энциклопедия», 1990. – Т. II. – С. 181-183
2. Вильданова, А.Р. Роль педагогической практики в профессиональном становлении будущих педагогов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXI междунар. науч.-практ. конф. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2012.
3. Коджаспирова, Г.М. Педагогическая практика в начальной школе: учебное пособие / Г.М. Коджаспирова, Л.В. Борикова и др. – 2е изд., перераб.и доп. – М., Академия, 2000. – 272 с.
4. Колупаева, Н.И. Организация педагогической практики студентов: методические указания к учебно-исследовательской и педагогической практике студентов Института психолого-педагогического образования / Н.И. Колупаева. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 238 с.
5. Лисов, С.В. О Прогнозировании и стратегическом планировании развития сферы профессионального образования. // Российский экономический журнал. – М.: Экономическая газета, 2016. – № 4. – С. 60-68
6. Мамонтова, Т.С. Роль педагогической практики в профессиональном становлении будущего учителя / Т.С. Мамонтов, И.Ф. Кашлач, Е.В, Чепурненко // Научный диалог. – 2016. – №4(52). – С. 370-383
7. Неводниченко, Н.В. Педагогическая практика как средство подготовки будущего учителя к инновационной педагогической деятельности: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Нижегор. гос. пед. ун-т Нижний Новгород, 2005. – 24 с.
8. Оконешникова, Н.В. Педагогическая практика в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов / Н.В. Оконешникова // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2018. – №61 (4). – С. 246-249.
9. Орлов, А.А. Педагогика: концепция и учебная программа курса для студентов пед.вуза / А.А. Орлов. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2001. – 34 с.
10. Платонова, Р.И. Вопрос о подготовке специалистов педагогического профиля в региональном вузе / Р.И. Платонова, П.А. Степанов // Современные проблемы науки и образования. 2016. – № 6. – С. 466.
11. Подымова, Л.С. Педагогика: учебник для бакалавров / Л.С. Подымова, В.А. Сластенин. – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 332 с.
12. Полежаева, О.А. Современные аспекты профессиональной подготовки студентов в рамках педагогической практики / О.А. Полежаева // Молодой ученый. – 2012. – №5. – С. 482-485
13. Протасова, И.А. Непрерывная педагогическая практика: теория и технология организации: учебное пособие / И.А. Протасова. – Екатеринбург: Урал.гос. пед. ун-т, 2000. – 161 с.
14. Разумова, Т.О. Взаимодействие высшего образования и рынка труда: правила и практика / Т.О. Разумова // Экономическая наука и развитие университетских научных школ (к 75-летию экономического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова). Сборник статей. – 2016. – С. 1045-1050
15. Решетникова, П.Е. Организация педагогической практики в начальных классах: пособие для преп. высш. И сред. учеб. завед. / Под ред. П.Е. Решетникова. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 320 с.
16. Сериков, В.В. Подготовка учителей к профессиональной деятельности в условиях личностной ориентации образования / В.В. Сериков // Среднее профессиональное образование, 2000. – № 7. – С. 5-10
17. Сластенин, В.А. Учитель как творец педагогического процесса / В.А. Сластенин. – М.: Изд-во Магистр-Пресс, 2000. – С. 303-309
18. Ball, D.L. Teaching as the learning profession / D.L. Ball, D.K Cohen. – San Francisco: Jossey-Bass., 1999. – pp. 3-32. – https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.4.644
19. Bauer, J. European teacher training reforms. Science. American Association for the Advancement of Science / J. Bauer, – M. Prenzel. – 2012, June 29. – https://doi.org/10.1126/science.1218387
20. Biggs, J. What the student does: Teaching for enhanced learning / J. Biggs // Higher Education Research and Development, 2012. – 31(1). – P. 39-55. – https://doi.org/10.1080/07294360.2012.642839
21. Dekker-Groen, A.M. A teacher competence development programme for supporting students reflection skills / A.M Dekker-Groen, M.F. Van Der Schaaf, K.M. Stokking // Teachers and Teaching: Theory and Practice. – 2013. – 19(2). – P. 150-171. – https://doi.org/10.1080/13540602.2013.741837
22. Feiman-Nemser, S. From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching / S. Feiman-Nemser // Teachers College Record, 2001. – 103(6). – P. 1013-1055. – https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141
23. Harford, J. Engaging student teachers in meaningful reflective practice / J. Harford, G. MacRuairc // Teaching and Teacher Education, 2008. – 24(7). – P. 1884-1892. – https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.010
24. Lampert, M. Teaching problems and the problems of teaching / M. Lampert // Teachers College Record, 2003. – P. 178-182
25. Runkel, P.J. Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness / P.J. Runkel // The Journal of Higher Education, 2005. – 47(1). – P.113-115. – https://doi.org/10.1080/00221546.1976.11774020

УДК 371.39

студент Осинина Ольга Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат искусствоведения, доцент Карнаухова Вероника Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель Сизова Ольга Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ФЕНОМЕН СКАЗКИ В ДОШКОЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Аннотация. В статье рассматривается музыкальная сказка как феномен музыкальной культуры и детской дошкольной педагогики. Ссылаясь на фундаментальные исследования, авторы, в частности. отмечают, что в музыке сказка является частью музыкального театра (опера, балет). Отразилась она и в инструментальных жанрах, что особенно заметно в русской музыкальной культуре. Опираясь на современные педагогические труды, авторы отмечают богатый потенциал сказки в сфере коррекционной педагогики, например, как средства преодоления детской агрессии, а также симптомов гиперактивности. Данная практическая сфера, обозначенная в исследованиях как «сказкотерапия», активно развивается в пространстве детского дошкольного эстетического образования. Трудно переоценить роль, которую сказка играет в формировании разнообразных навыков, способностей, умений дошкольников, в том числе тех, что касаются основ общей культуры. Необходимость музыки как важного компонента «игры в сказку» обусловлена уникальными потенциями этого искусства, его благотворного влияния на психоэмоциональное состояние детей. Сказка способствует формированию в малышах эмоциональной отзывчивости, творческого отношения к миру. Отдельное внимание в статье уделяется методам работы с детьми над музыкальной сказкой. Определяются роли участников творческого процесса, доля работы в этом взрослых и детей, выявляется специфика восприятия музыкальной сказки дошкольниками. Авторы формулируют возможные стратегии, принципы работы воспитателя с малышами, рассматривают разные варианты музыкальной сказки и этапы ее создания. В числе прочего, концентрируется внимание на использование музыкальной классики как звуковой основы сказки. Подобный подход содействует выработке у детей хорошего музыкального вкуса и слухового опыта в восприятии классической музыки. В выводах авторы подчеркивают, что музыкальная сказка как жанр обладает богатым интеллектуальным, творческим, педагогическим потенциалом, особенно важным для процесса социализации детей – необходимым при переходе от детского сада к школе. В статье отмечается, что моральный опыт, касающийся выбора между добром и злом, красотой и уродством, аккумулированный в сказках, помогает личностному, нравственному становлению детей, закладывает основы этической культуры. Это свойство представляет особую ценность с точки зрения духовного воспитания, являющегося приоритетом современного общества.

Ключевые слова: музыкальная педагогика, сказка, воспитание, культура, дошкольники, классика, творчество.

Annotation. The article considers a musical fairy tale as a phenomenon of musical culture and preschool pedagogy. Referring to fundamental research, the authors, in particular. note that in music a fairy tale is part of the musical theater (opera, ballet). It was also reflected in instrumental genres, which is especially noticeable in Russian musical culture. Based on modern pedagogical works, the authors note the rich potential of the fairy tale in the field of correctional pedagogy, for example, as a means of overcoming child aggression, as well as symptoms of hyperactivity. This practical area, designated in the studies as "fairy tale therapy", is actively developing in the space of preschool aesthetic education. It is difficult to overestimate the role that a fairy tale plays in the formation of a variety of skills, abilities, and abilities of preschoolers, including those related to the foundations of a common culture. The need for music as an important component of "playing a fairy tale" is due to the unique potential of this art, its beneficial effect on the psycho-emotional state of children. The fairy tale contributes to the formation of emotional responsiveness in children, a creative attitude to the world. Special attention is paid to the methods of working with children on a musical fairy tale. The roles of participants in the creative process are determined, the share of work in this is adults and children, the specifics of the perception of a musical fairy tale by preschoolers are revealed. The authors formulate possible strategies, principles of the teacher's work with kids, consider different versions of a musical fairy tale and the stages of its creation. Among other things, attention is focused on the use of musical classics as the sound basis of a fairy tale. This approach contributes to the development of good musical taste and auditory experience in the perception of classical music in children. In the conclusions, the authors emphasize that the musical fairy tale as a genre has a rich intellectual, creative, pedagogical potential, which is especially important for the process of socialization of children - necessary during the transition from kindergarten to school. The article notes that the moral experience regarding the choice between good and evil, beauty and ugliness, accumulated in fairy tales, helps the personal, moral development of children, lays the foundations of ethical culture. This property is of particular value from the point of view of spiritual education, which is a priority of modern society.

Key words: musical pedagogy, fairy tale, education, culture, preschoolers, classics, creativity.

Введение. Дошкольный возраст – один из самых важных в процессе становления человеческой личности. Ценен он также для формирования эстетической, в частности, музыкальной культуры. Необходимость присутствия музыки в жизни детей объяснима уникальными возможностями этого вида искусства, воздействующего на психоэмоциональное состояние детей самого раннего возраста. Общеизвестно, что музыка способствует развитию не только специальных, но интеллектуальных способностей, эмоциональной отзывчивости, формированию основ общей культуры, эстетического вкуса. Приобретая опыт восприятия музыки, дети приобщаются не только к этому искусству, но и художественной культуре вообще. Навыки «диалога с искусством» они могут получить только в процессе воспитания. Многие педагоги, однако, предостерегают: не это должно стать главной целью воспитателя. Цель – в ином: постепенном формировании собственных эстетических предпочтений, интересов, потребностей, вкусов ребенка. Лишь получив положительный эмоциональный отклик, испытав удовольствие от общения с искусством и с тем человеком, который с ним познакомил, ребенок начинает прокладывать собственный путь к нему, осваивая азы музыкальной культуры. Опытные родители и педагоги знают, что это надо начинать делать с первых дней жизни.

Погружение в мир музыки подобно процессу овладения речью: и в том, и в другом случае благотворную роль оказывает среда. Для того, чтобы овладеть грамотной речью, ребенок должен ее слышать в своем окружении, а, чтобы полюбить музыкальную классику, должен иметь опыт ее восприятия, что означает – привыкнуть к ее специфическому языку, научиться понимать ее интонации. Слуховой опыт детства, как правило, никуда не уходит с возрастом, в дальнейшем

он будет проявляться в потребности слушать хорошую музыку. Именно поэтому так важно, чтобы в работе с детьми дошкольного возраста воспитатель, педагог опирался на высокие в отношении художественного качества образцы, заимствованные, прежде всего, из наследия композиторов-классиков.

Данная проблема рассматривается исследователями в аксиологическом ракурсе, ведь приобщение детей к миру музыкальной классики напрямую связано с формированием ценностей жизненных, осознанием эстетических и этических ориентиров – при том, что первые шаги детей в мире музыки предполагали прикосновение к высоким ее образцам. Формирование навыков, связанных с восприятием музыки на материале, не имеющем художественной ценности, не дает желаемого результата – музыкально-творческого и общекультурного.

Занимаясь музыкальным развитием, важно помнить и об общем воспитании детей, о том, что музыка способна оказывать воздействие на нравственные струны души.

На вопрос о том, какие занятия естественнее всего для дошкольников, педагоги отвечают однозначно: конечно же, игры и детские сказки. Мир, в котором дети чувствуют себя наиболее раскованно, комфортно, открывает им возможности для воображения, фантазии, творчества.

В музыкальных сказках это не только проявляется в полной мере, но еще и усиливается музыкальным сопровождением, особым эмоциональным воздействием. Музыкальная сказка важна и в отношении духовно-нравственного совершенствования ребенка, поскольку содержит в себе мощный импульс для развития добрых чувств в маленьком человеке, задает критерии оценки окружающего мира, позволяет отделить зерна от плевел, добро от зла. Кстати, в дальнейшем это поможет еще и восприятию оперных сказок, с их концепцией двуемирия, предполагающей наличие пространства реального и идеального [3].

Многие исследователи указывают и на психотерапевтические возможности сказки. Так, например, В.А. Грошенкова пишет: «Сказкотерапия … одно из наиболее эффективных средств коррекции эмоциональных проявлений у детей дошкольного возраста наряду с игровой терапией, психогимнастикой, арт-терапией…» [1]. О сказке как эффективном средстве преодоления детской гиперактивности пишут также И.З. Сковородкина и О.Н. Морозова [5].

Ученые отмечают потенции сказки, как явления, пригодного для социализации ребенка: реакция на события сказки требует от маленького человека мобильности – качества, весьма актуального для нашего времени. Сказка не только рождает «игровое» отношение к действительности, но заставляет ребенка быстро думать, быстро принимать решения, чему-то «на ходу» учиться. Все эти качества и действия являются приоритетами в современном обществе, образовании и воспитании. С.В. Фролова пишет: «Сегодня наступил момент, когда важно «научить учиться и разучиваться» в ситуации быстрого обновления и перемен…» [7].

Таким образом, можно констатировать, что в современной науке и педагогической практике назрела необходимость подробного изучения музыкальной сказки как эффективного средства дошкольной педагогики.

Все сказанной позволяет сформулировать цель данной статьи – изучение феномена музыкальной сказки в контексте музыкальной педагогики, как инструмента формирования музыкальной культуры у дошкольников.

Изложение основного материала статьи. О великой роли и значении сказки в детской педагогике в свое время размышляли Л.Н. Толстой, В.А. Сухомлинский, другие видные педагоги и деятели культуры [4].

Сказка представляется эффективным инструментом для совершенствования интеллекта ребенка, развивая в нем логику, способность к размышлению, даже анализу. Музыкальная сказка в этом отношении – не исключение. Малыши эмоционально откликаются на музыку, улавливают ее общее настроение, позднее, получив определенный опыт, «считывают» ее язык, что помогает понять содержание, воспринять его более полно и глубоко, то есть – опять же – формирует музыкальную культуру.

Учтем, однако, что подобный результат достигается лишь в том случае, когда педагог использует весь спектр музыкальной деятельности, все ее виды, доступные дошкольникам, в комплексе. Музыкальна сказка и здесь оказывается на высоте: синтез слова, музыки, движения и визуальной составляющей в ней как нельзя лучше соответствует педагогическим задачам.

Вспомним, что сказка – это еще и уникальный музыкальный жанр, имеющий немало примеров в музыкальной классике (это оперы-сказки, балеты на основе сказочных сюжетов, инструментальные сочинения). О.В. Соколов писал: «Сказка в музыке – очень интересный, оригинальный жанр, обязанный своим утверждением русской музыкальной культуре. Хотя родственные эпические инструментальные жанры – баллада, легенда – были известны западноевропейской музыке XIX в., собственно сказка сложилась именно в русской музыке, вероятно, благодаря ее глубокой укорененности в архаических пластах фольклора» [6, С. 101]. Приобщая детей к музыкальной сказке, таким образом, педагог достигает цели освоения родной культуры, народных истоков, исконных русских традиций.

В педагогических изысканиях, посвященных музыкальной сказке отмечается, что по природе своей она является сюжетно-ролевой игрой. Одним из доминирующих её свойств становится синтез искусств – театра, музыки, литературы, живописи. Именно диалог различных видов искусства открывает поистине необозримые возможности для детского творчества и развития.

Применительно к данной проблематике важным становится выбор методов, распределение ролей каждого из участников, выстраивание общей композиции, этапов работы над сказкой, ее совместного создания. Необходимо подчеркнуть, что именно совместный труд порождает дух творчества и ощущение общего дела, что также имеет воспитательное значение. В сказках, предназначенных для младшего дошкольного возраста, главную роль берет на себя именно педагог, генерирующий идеи и побуждающий к творческим действиям воспитанников. Дети постарше, таким образом, оказываются подготовленными к ролям, предполагающим большую самостоятельность, осмысленность и активность, подходят к их выполнению с определенным опытом.

Музыкальная сказка, как отмечалась, по природе своей явление игровое, поэтому в ней активно используются эвристические, игровые, поисковые методы, а также методы диалога и командной работы. Важной является и тактика их применения, избранная в качестве основы диалога с воспитанниками. Вызывая эмоциональный отклик на музыку, педагог должен помнить о том, что маленький ребенок не может долго удерживать внимание на каком-либо предмете или явлении, поэтому необходимо выстроить драматургию занятий таким образом, чтобы постоянно переключать детское внимание, варьировать виды деятельности, одновременно выполняя задачи, связанные с освоением новой музыки.

Одним из самых трудных и ответственных моментов создания музыкальной сказки является подготовительный этап, предполагающий выбор сюжета и работу над сценарием. Два последних явления напрямую зависят от аудитории, т.е. от возраста детей. Это может быть и знакомая, всеми любимая сказка, и абсолютно авторская, созданная педагогом самостоятельно или в команде с детьми и их родителями. Ценность последней неоспорима.

В качестве возможных путей создания авторской сказки можно предложить следующие: «вариация на сказку» (где какой-либо из знакомых сюжетов обретает своё прочтение); сюжет, где сказки «перепутались» (герои одного произведения оказываются в другой сказке); сказка с другим концом (варьируя финал необходимо помнить, что преобладание позитивных

моментов и ценностей – условие константное); вариант «снимается кино» (сказка предстает как киносценарий, воплощаемый в жизнь режиссером и «съемочной группой», в данном случае возможно представить сюжет как римэйк известных классических сказок, современных мультфильмов и проч. Успех подобного предприятия подтверждается и современной музыкально-театральной практикой, в которой заметными явлениями становятся сочинения, созданные по мотивам знакомых русских сказок (например, тем фактом, что «Рождественская сказка» Р.К. Щедрина стала почти такой же «визитной карточкой» для Мариинского театра, как «Щелкунчик» П.И. Чайковского для Большого).

В качестве руководства для решившихся сочинить авторскую музыкальную сказку в содружестве со своими подопечными, можно использовать богатый опыт, накопленный в отечественной дошкольной педагогике. Так, например, С.А. Кузнецова предлагает применять такие способы сочинения сказок, как: задание «продолжи историю», буква-слово-сказка, создание комиксов-сказок, создание новых сказочных персонажей из пазлов («Чудо-Юдо из кусочков»), составление дневника любого героя или животного и др. [2].

Следующий этап предполагает звукорежиссерскую работу, так как связан с озвучанием. Народная, авторская или иная сказка требует выбора народной или классической музыки, причем в качестве «экспертов» для этого можно привлечь и воспитанников, предварительно познакомив с материалом и вызвав определенные реакции и оценки. Фрагменты выбранных для сказки музыкальных сочинений могут быть заранее представлены на музыкальных занятиях и описаны детьми, впечатления от них могут быть выражены не только словесно, но и в виде рисунков, подобранных стихов или мини-рассказов.

Репетиционный этап также содержит ряд трудностей и проблем. Опытные педагоги отмечают, что разучивание сказки, как правило, тоже воспринимается детьми как игра. Меняясь ролями, запоминая музыкальные характеристики всех образов, дети передают ее содержание в ритмопластических импровизациях, произнося или пропевая отдельные реплики героев.

Если педагог применяет элементы танцев, они не должны быть сложными, требующими особых усилий, многократных упражнений, повторений, чтобы не притупить в детях радость общения с музыкой и миром сказочных чудес. В то же время они должны быть достаточно выразительными, обеспечивать возможность адекватного эмоционального отклика ребенка.

Подобный метод привносит в контакт педагога с ребятами элементы проблемности (обсуждения, какая музыка больше подходит к конкретной сказочной ситуации, какие варианты движений лучше передадут настроение того или иного героя и т.д.). В этом случае каждый из ребят почувствует себя немного в роли «режиссера-постановщика». При подобном подходе развивающий потенциал сказки усиливается.

Выводы. Таким образом, остается вне сомнений интеллектуальный, творческий и педагогический потенциал музыкальной сказки, которая может стать отличным подспорьем музыкального воспитателя в работе с детьми. Особенно это касается принципов воспитания и обучения ребят старшего дошкольного возраста, поскольку адаптивные механизмы сказки, направленной в числе прочего на социализацию, столь необходимую при переходе детей к школьной жизни, зарекомендовали себя в практике самым достойным образом. Отметим, что размышления по поводу нравственного выбора между добром и злом, красотой и уродством, который предлагает любая сказка, помогает заложить основы этики, необходимой во взрослой жизни. Таким образом, сегодняшние малыши на примере сказки начинают учиться тому, что пригодится в будущем. Этот момент, присутствующий в «игре в сказку», ценен особо и соответствует приоритетам современного общества.

Литература:

1. Грошенкова, В.А. Коррекция агрессивного поведения у детей дошкольного возраста с нарушением слуха / В.А. Грошенкова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 3. – С. 11.
2. Кузнецова, С.А. Уроки сказок: программы занятий по творческому развитию детей / С.А. Кузнецова. – Ростов-н/Д: Феникс, 2009. – 282 с.
3. Мозгот, С.А. Паломничество к образу рая: миры-«перевёртыши» в опере «Снегурочка» Н.А. Римского-Корсакова / С.А. Мозгот // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. – 2009. – № 3. – URL: htpps://cyberleninka.ru/article/n/stvo-k-obrazu-raya-miry-perevyortyshi-v-opere-snegurochka-n-a-rimskogo-korsakova (дата обращения: 10.11.2022).
4. Прокофьева, И.В. Дидактическая сказка как психолого-педагогический подход к организации начального музыкального образования / И.В. Прокофьева, А.М. Жукова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-3. – URL: htpps://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskaya-skazka-kak-psichologo-pedagogicheskiy-obrazovaniya (дата обращения: 07.11.2022).
5. Сковородкина, И.З. Сказка как эффективная техника работы с проблемой детской гиперактивности / И.З. Сковородкина, О.Н. Морозова // Журнал медико-биологических исследований. – 2014. – № 1. – URL: htpps://cyberleninka.ru/ article/n/skazka-kak-effektivnaya-tehnika-raboty-s-problemoy-detskoy-giperaktivnosti (дата обращения: 06.11.2022).
6. Соколов, О.В. Морфологическая система музыки и ее художественные жанры / О.В. Соколов. – Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 1994. – 220 с.
7. Фролова, С.В. Социокультурные факторы формирования мировоззрения современного учителя: вызовы нового мира образования / С.В. Фролова // Вестник Мининского университета, 2022. – Т. 10, № 2. – С. 3.

Педагогика

УДК 37.014.252

студент Павлов Никита Игоревич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет» (г. Уфа);
студент Павлов Кирилл Игоревич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет» (г. Уфа)

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОСТИ

Аннотация. В исследовательской работе был представлен анализ того, как изменялся формат сетевого взаимодействия между высшими учебными заведениями в условиях эпидемиологических ограничений и их последствий. Выделены главные особенности сложившегося формата и различия от традиционной сетевой формы взаимодействия. Выявлено основное решение, которое направлено на устранение негативных факторов стремительного переходного периода. Решением актуальной проблемы стало составление новых онлайн-курсов, а также разработка платформ для их размещения. Главным

объектом исследования выступила тенденция разработки онлайн-курсов по различным дисциплинам и их размещение на образовательных платформах. В качестве рассмотренных платформ выбрана для анализа общей тенденции платформа «Открытое образование». Для более конкретного узкоспециализированного направления подготовки – платформа OILEDU. Таким образом, оценивается тенденция на разных уровнях образовательного процесса. По статистике размещения курсов на основе трех временных контрольных точек был выявлен характер процесса развития данного метода образования в современных условиях. По выявленной зависимости подчеркнута актуальность сформировавшейся формы сетевого взаимодействия.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, образовательная платформа, онлайн-курс, дистанционное обучение, открытое образование.

Annotation. The research paper presented an analysis of how the format of networking between higher education institutions has changed in the context of epidemiological constraints and their consequences. The main features of the established format and the differences from the traditional network form of interaction are highlighted. The main solution, which is aimed at elimination of negative factors of the rapid transition period, is identified. The solution to the current problem was the development of new online courses as well as the development of platforms to host them. The main object of the study was the trend of developing online courses in various disciplines and placing them on educational platforms. The Open Education platform was chosen to analyse the general trend. For a more specific, highly specialised area of training, the OILEDU platform was chosen. Thus, the trend at different levels of the educational process is assessed. Based on course placement statistics based on three time reference points, the process of development of this method of education in the current context has been identified. According to the identified dependence, the relevance of the formed form of networking is highlighted.

Key words: networking, education platform, online course, distance learning, open education.

Введение. Мир, как и общество в целом, стремительно меняется. В сферах деятельности человека постоянно происходят кардинальные изменения, за которыми сложно уследить даже самым внимательным и вовлеченным в данные процессы различных трансформаций специалистам. Пандемия в данном аспекте не только проявилась действующим реагентом, но и выступила в роли катализатора этой бурно протекающей реакции изменений практически во всей системе человеческого общества, его сфер, элементов, институтов и человека в частности. Особенно заметно подверглась переменам система высшего образования в условиях эпидемиологической опасности. К сожалению, перемены протекали в экстремально стремительных темпах, что привело к проявлению огромного количества проблем, к которым большинство высших учебных заведений, использовавших в основном традиционные формы обучения, не было готово и не имело в своем расположении инструментов для оперативного устранения возникающих негативных факторов. Как показала практика, первые месяцы работы в дистанционном формате показали высокую степень дифференциации учреждений высшего образования по уровню адаптации к реалиям во время пандемии и опасность расслоения по степени их включенности в дистанционное обучение. Данные негативные факторы и явления напрямую влияют на образовательный процесс, ухудшая уровень и качество получаемых студентами знаний. В такой критический период возникает острая необходимость иметь четко выстроенную систему сетевого взаимодействия учреждений, которая позволяет частично нейтрализовать отрицательное влияние резкого перехода в дистанционный формат обучения в нестандартных условиях.

Изложение основного материала статьи. Сетевое взаимодействие, представленное в основном сетевой формой реализации программ, применяется в целях повышения качества образования. Благодаря программам, расширяется доступ обучающихся к новейшим современным образовательным технологиям и средствам обучения. Студентам открываются широкие возможности для углубленного изучения интересующих их учебных курсов, дисциплин, выбора разнообразных профилей подготовки и специализаций, также предоставляются условия для формирования и совершенствования профессиональных компетенций за счет изучения и освоения опыта передовых и ведущих образовательных организаций и учреждений, более эффективного и оптимального применения имеющихся образовательных ресурсов и технологий.

Конечно, сетевое взаимодействие имеет более широкое представление. Таким образом, сетевым можно назвать взаимодействие, в котором образовательные учреждения осуществляют деятельность совместно, создают и реализуют общие проекты и идеи, то есть между ними происходит не только информационное сообщение, но и деятельностный контакт. Данный контакт можно охарактеризовать следующим образом – каждый участник сетевого взаимодействия привносит свой вклад, индивидуальный ресурс, в результате чего формируется новый продукт или системное качество. Сетевое взаимодействие осуществляется, как правило, в рамках договоров, заключаемых между заинтересованными в общих целях образовательными организациями и иными организациями, осуществляющими деятельность в сфере образования.

В современном обществе сетевое взаимодействие является одними из мощнейших ресурсов инновационного образования [1]. В этом плане под сетевым взаимодействием можно понимать систему вертикальных и горизонтальных связей. Данная система способна обеспечивать доступность качественного образования и его вариативность, открытость образовательных организаций, повышение профессиональной компетентности педагогов с использованием, преимущественно, современных информационно-коммуникационных средств и технологий, а также и очных форм взаимодействий.

Из выше упомянутого можно сделать вывод, что в нормальных условиях сетевое взаимодействие часто было представлено организациями семинаров и конференций, творческой и проектной деятельности, возможностью взаимопользования передовыми опорными и экспериментальными площадками, а также многими другими разнообразными средствами и мероприятиями, направленными на объединение ресурсов участников сети, повышение качества образовательных программ, научно-исследовательской и внеучебной работ, расширение возможностей для получения узких и уникальных компетенций. С подробным представлением сетевого взаимодействия можно ознакомиться в научном труде авторов Симоновой А.А., Дворниковой М.Ю. [3].

К сожалению, во время введения огромного количества санитарно-эпидемиологических правил и ограничений использовать в полной мере представленный перечень возможностей в очном формате не представляется возможным из-за соображений безопасности и предотвращения распространения инфекции.

Кроме этого, в режиме самоизоляции проявляется утрата социальной и организационной идентификации, являющиеся незаменимыми условиями продуктивной и эффективной учебной деятельности. В данных условия проявляется перевес в сторону применения дистанционной организации сетевого взаимодействия при реализации моделей.

Одним из наиболее заметных изменений стал стремительный прирост образовательных онлайн-курсов, а также появление большого количества платформ для размещения в них разнообразных ресурсов, составленных образовательными учреждениями по всем возможным дисциплинам. Так, внедрение в учебный процесс уже готовых открытых онлайн-курсов стало одним из самых очевидных решений в период пандемии, что по большей степени помогло быстро и целенаправленно уменьшить негативное влияние резкого перехода на дистанционный формат обучения. В дальнейшем это привело к

увеличению доли преподавателей и педагогов, а также студентов, видящих в цифровых технологиях новые возможности для повышения доступности качественного образования [2].

Важно отметить, что образовательные курсы, размещенные на платформе, являются бесплатными и открытыми для всех обучающихся, желающих использовать ресурсы платформы для углубления теоретических знаний и получения практических навыков. В случае успешного прохождения онлайн-курса предоставляется возможность получить персональный сертификат об освоении курса. Для этого необходимо пройти контрольные мероприятия, позволяющие идентифицировать личность обучающегося и контролировать прохождение им итоговой аттестации. При разработке курса уделяется особое внимание качеству подобранного материал для составления онлайн-курсов, которые проходят внутреннее рецензирование, авторами работ являются высококвалифицированные сотрудники и специалисты, имеющие большой опыт в преподавании соответствующих дисциплин. Как показывает практика, составители курсов заинтересованы в широком сотрудничестве между университетами, поэтому программы образовательных курсов соответствуют программам большинства профильных высших учебных заведений (вуз), что позволяет включить их в учебные планы студентов любого вуза России.

При работе с платформой возникают следующие варианты сотрудничества:

1. Режим партнера. Использование существующих онлайн-курсов в учебном процессе. Университет может включить онлайн-курс в состав своей образовательной программы, заключив с вузом-разработчиком курса сетевой договор.

2. Режим разработчика. Университет разрабатывает новые онлайн-курсы и размещает их на платформе. Разработать курс можно как самостоятельно, так и при технической и методической поддержке организаторов платформы.

Как упоминалось ранее, в период борьбы с пандемией увеличилось количество выпускаемых образовательных онлайн-курсов. Для представления общей динамики изменения по всей России достаточно изучить то, как происходила количественная трансформация перечня представленных образовательных курсов на платформе «Открытое образование» – одной из самых крупнейших платформ для дистанционного обучения. Данный вариант представлен некой современной образовательной системой, созданной ассоциацией "Национальная платформа открытого образования" и предлагающей онлайн-курсы по многим дисциплинам, изучаемым в российских университетах.

В середине марта 2020 года из-за угрозы распространения коронавирусной инфекции большинство российских университетов по рекомендации Министерства науки и высшего образования РФ в срочном порядке перешли на дистанционное обучение. На тот момент на платформе было представлено чуть менее 500 онлайн-курсов по разным дисциплинам, при этом самым крупным «поставщиком» курсов являлся Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ) с представленными 132 курсами по различным дисциплинам. На середину весны 2022 года на платформе уже содержится 869 курсов, СПбГУ также сохранил лидирующее положение и насчитывает в своем содержании 173 онлайн-курса, направленных на самые приоритетные области современной науки и изучаемых дисциплин. В качестве последней контрольной точки рассмотрим статистику содержания курсов на настоящий период. На ноябрь 2022 года количество курсов составило 1031, из них СПбГУ разработал 281 курс.

Для визуального представления динамики изменения выпускаемых образовательных курсов предлагается ознакомиться с рисунком 1.

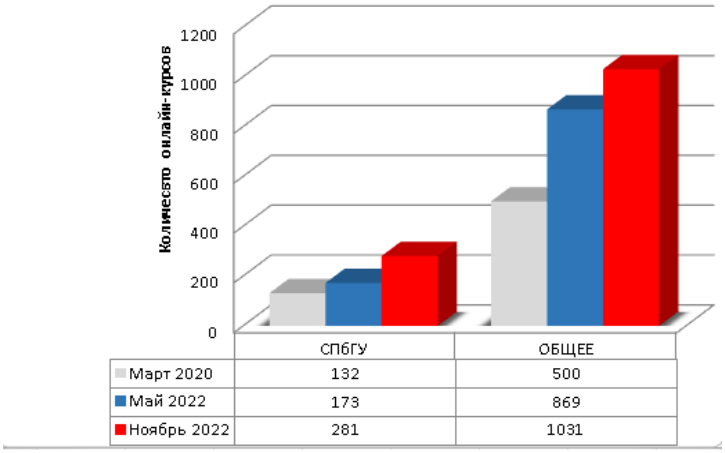


Рисунок 1. Изменение количества онлайн-курсов на платформе «Открытое образование»

Проанализировав гистограмму, можно сделать вывод, что общее количество образовательных курсов с марта 2020 года по май 2022 увеличилось на 369, а в период с мая по ноябрь 2022 года увеличилось на 162. Можно предположить, что первый период характеризуется разработкой оптимальной системы и инструментов для составления, что занимает большее количество времени и ресурсов, а второй период – интенсивной динамикой составления и размещения новых онлайн-курсов по уже выработанной методике. К тому же, стоит отметить, что именно СПбГУ достиг лучших результатов в этой сфере.

Но общая тенденция развития внедрения онлайн-курсов в образовательный процесс по России не означает, что с такой же динамикой курсы внедряются и в узкоспециализированных направлениях. Например, по направлению подготовки «Нефтегазовое дело» на той же платформе «Открытое образование» представлено ограниченное количество курсов, которые не охватывают тот материал, необходимый студенту профильного вуза. Таким образом, целесообразно ведущим университетам по своим направлениям подготовки либо разрабатывать свои курсы и размещать на существующих платформах в качестве разработчиков, либо создавать свои платформы, на которых будет содержаться только нужная информация для освоения специальных дисциплин. Таким примером выступил Уфимский государственный нефтяной технический университет (УГНТУ), создавший свою платформу OILEDU. Стоит отметить, что материалы, размещенные на ней, также являются бесплатными и доступными студентам и преподавателям не только своего вуза, но и других учреждений. Первые онлайн-курсы по дисциплинам, входящие в программу обучения начали размещаться еще осенью 2020 года, на данный момент количество курсов по узкому направлению составило 25, что подтверждает актуальность данного направления развития сетевого взаимодействия.

Выводы. Подводя итоги, отметим, что, несмотря на приближающееся завершение пандемии, а также сведения к нулю ее последствий на общество и сферы деятельности человека, развитие сетевого взаимодействия при том направлении, которое характеризуется интенсивной разработкой и внедрением онлайн-курсов в программу образования, не прекратилось и является крайне актуальным аспектом современной образовательной системы. Такая выстроенная система в совокупности с традиционными формами сетевого взаимодействия, к использованию которых в последнее время все чаще обращаются, будет иметь большую гибкость в плане организации образовательного процесса, что приведет к увеличению результативности. Также важно подчеркнуть, что данная тенденция не только имеет общий характер, но и распространяется на различных уровнях и в направлениях.

Литература:

1. Зубарева, Т.А. Эффективность модели сетевого открытого взаимодействия образовательных учреждений как ресурс инновационного развития / Т.А. Зубарева // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 5. – С. 178-184

2. Павлов, Н.И. Организация дистанционной поддержки в процессе обучения студентов высших учебных заведений / Н.И. Павлов, К.И. Павлов, В.Ф. Шамшович // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-3. – С. 268-272

3. Симонова, А.А. Понятие сетевого взаимодействия образовательных организаций / А.А. Симонова, М.Ю. Дворникова // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 5. – С. 35-40

Педагогика

УДК 373.31

кандидат педагогических наук, доцент Павлова Екатерина Павловна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск),
Научно-образовательный центр Академии наук Республики Саха (Якутия) (г. Якутск);
студент 4 курса Громова Александра Степановна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития познавательного интереса у учащихся начальных классов к предмету «Окружающий мир» с использованием технологии педагогической мастерской. Целью данного исследования является – выявление эффективности применения технологии педагогической мастерской на уроках для развития познавательного интереса школьников. В статье раскрывается сущность понятия познавательный интерес и его развитие в процессе обучения. Известно, что познавательный интерес – это одно значимых качеств личности, формируемое у школьников в процессе учебной деятельности. Нами изучена технология педагогических мастерских и ее этапы как одно из эффективных инструментов развития познавательного интереса у учащихся начальных классов. С целью выявления уровня развития познавательного интереса учащихся проведен психолого-педагогический эксперимент, который включал в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Апробированы разработанные нами уроки окружающего мира с использованием технологии педагогической мастерской. В исследовании участвовало две группы обучающихся: экспериментальная и контрольная. В ходе исследования применялись методы: анализ и изучение литературы по данной теме, анкетирование, беседа, наблюдение. В статье освещены результаты данного исследования по решению проблемы развития у детей младшего школьного возраста познавательного интереса к предмету «Окружающий мир». В результате исследования наблюдается положительная динамика развития познавательного интереса у младших школьников.

Ключевые слова: младший школьник, начальное образование, педагогическая мастерская, познавательный интерес, технология.

Annotation. The article is devoted to the problem of the development of cognitive interest in primary school students to the subject "The Surrounding World" using the technology of the pedagogical workshop. The purpose of this study is to identify the effectiveness of the application of the technology of the pedagogical workshop in the classroom for the development of the cognitive interest of schoolchildren. The article reveals the essence of the concept of cognitive interest and its development in the learning process. It is known that cognitive interest is one of the significant personality qualities formed in schoolchildren in the process of educational activity. We have studied the technology of pedagogical workshops and its stages as one of the effective tools for the development of cognitive interest in primary school students. In order to identify the level of development of the cognitive interest of students, a psychological and pedagogical experiment was conducted, which included a stating, forming and control stages. The lessons of the surrounding world developed by us using the technology of the pedagogical workshop have been tested. The study involved two groups of students: experimental and control. In the course of the study, methods were used: analysis and study of literature on this topic, questionnaires, conversation, observation. The article highlights the results of this study on solving the problem of developing cognitive interest in the subject "The Surrounding World" in children of primary school age. As a result of the study, there is a positive dynamic of the development of cognitive interest in younger schoolchildren.

Key words: children of primary school, primary education, pedagogical workshop, cognitive interest, technology.

Введение. Формирование у школьников познавательных универсальных учебных действий является обязательным требованием федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и уровневых образовательных программ. Только благодаря развитым познавательным действиям ребенок может постигать мир, то есть быть готовым к осущсевтлению направленного поиска, изучать, аналилзировать и использовать новую для него информацию.

Значительную роль для развития младших школьников имеет учебный курс «Окружающий мир», сочетающий в себе общественные науки и естественнонаучные знания. Это связано с тем, что его исследования основаны на непосредственных наблюдениях детей за природными явлениями и объектами окружающей среды и предварительном исследовании учащихся.

Изложение основного материала статьи. Познавательный интерес – это одна из важных социальных черт личности, которая развивается у школьников в процессе учебы. Исследователи Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Ю.Н. Кулюткин, Л.И. Божович, Е.А. Меньшикова и др. рассматривают познавательный интерес как сильную мотивацию к обучению, что является причиной успешного приобретения знаний, умений и навыков. В учебной деятельности интерес представляет собой выделенное эмоциональное отношение человека к предмету и самой деятельности.

Познавательный интерес – один из видов интереса, характеризующийся спецификой мышления и непосредственной мотивацией самой деятельности. В основном студенты заинтересованы в обучении и нуждаются в получении новых знаний в процессе деятельности [4, С. 63].

В настоящее время использование современных педагогических технологий на уроках приобретает все большую значимость так как необходимо привить учащимся умение постоянного пополнения своих знаний с помощью самообразования. Технология представляет собой совокупность приемов, используемых во всех профессиях, ремеслах и искусствах. Педагогические технологии – это система последовательных действий учителя, связанная с решением педагогических задач, последовательной их реализацией при заранее установленных образовательных программах. В исследовании мы рассматривали технологию педагогических мастерских как средство развития познавательного интереса у учащихся начальных классов, главной особенностью которой является реализация учебного процесса исходя из его целей и задач [2, С. 94].

Одним из целей изучения данного курса является – осмысление личного опыта и приучение детей к рациональному постижению мира, а используя только традиционные методы обучения, достичь эти цели невозможно. Участники мастерской обмениваются идеями, знаниями, чему способствует частая смена индивидуальной, групповой и парной работ. Эта методика отличается от традиционных занятий тем, что навыки даются не в подготовленной учителем форме, а вырабатываются самими учащимися. Учитель предлагает учащимся обратиться за помощью к словарям, к одноклассникам и сверстникам с большим опытом в этой области. Использование такого вида обучения, как педагогическая технология, может повысить интерес учащихся и повысить качество образования. Кроме того, работа в малых группах, позволяет использовать ресурсы учащихся, что позволяет им лучше узнать друг друга и самореализоваться.

Педагогическая мастерская состоит из семи обязательных этапов, каждый из которых играет важную роль в развитии младших школьников интереса к обучению. А.А. Окунев, Н.И. Белова, Е.О. Галицких, И.А. Мухина выделили основные этапы работы данной технологии. Этапы разработаны в виде алгоритма последовательных шагов, которые могут меняться в зависимости от содержания темы, этапа ее изучения и других факторов [1, С. 112].

1) индукция (наведение). Данный этап направлен на создание исходной мотивации и эмоционального настроя. Индуктор – это все, что побуждает учащихся к действию. Индукторами могут быть слова, текст, объекты, звуки, картинки, графика – все, что может вызвать ассоциативный поток и вызвать эмоции. Это может быть представлено в виде задания, которое помогает увидеть вопрос, обратиться к личному опыту учащегося. Именно на этом этапе важно пробудить интерес к теме;

2) самоконструкция – индивидуальное создание чего-либо. Этап предполагает эмоций к реальному действию, выдвижение гипотез, текстов, рисунков, проектов. Учащиеся пытаются отвечать на вопросы, ориентируясь только на собственные мысли и мнения. После выполнения задания индивидуально, каждый высказывает свое мнение и видение проблемы, предлагает варианты ее решения. Учитель фиксирует высказанные учащимися догадки на доске, ватмане или листочке, но при этом не выделяя суждения на категории верные или неверные;

3) социоконструкция – обсуждение в группе, создание результата группой. Группы формируются по сходству мнений по данной проблеме или по желанию, что помогает каждому учащемуся сравнить свои знания со знанием товарища, одноклассника и скорректировать по необходимости. Благодаря этому происходит обмен опытом. Учитель также может принять участие в обсуждении и направлять учащихся. В конце этапа все ответы могут быть озвучены и зафиксированы;

4) социализация – выступления учащихся в группах, передача опыта из одной группы в другую. Групповая работа обеспечивает совместное согласование идей, вариантов, вопросов, проблем, общий дизайн проектов, разработку моделей и предположений;

5) афиширование – вывешивание работ в кабинете и ознакомление с ними – все ходят, смотрят, читают, обсуждают или зачитывают вслух. Основная задачей этапа – обеспечение взаимообогащения участников обсуждения, формирование творческого коллективного опыта;

6) разрыв – психологическое состояние, которое связано с возникновением внутренних конфликтов между имеющимися у учащегося знаниями и новыми знаниями, запрос информации и создание новых проблем;

7) рефлексия – это анализ успеха и неуспеха во время урока. Позволяет каждому ученику поговорить о чем-то важном и значимом, подвести итоги. При необходимости может быть проведено в форме дискуссии [3, С. 54].

Как и обычный урок, мастерская фокусируется на получении новых знаний и умений, но новая информация появляется в ходе творческого поиска по запросу учащихся. Уроки, на которых используют технологию педагогической мастерской, становятся более яркими и эмоционально насыщенными.

С целью подтверждения выдвинутой гипотезы на базе МБОУ «Нижне-Бестяхская средняя общеобразовательная школа №1 им. М.Е. Попова с углубленным изучением отдельных предметов» п. Нижний Бестях, Мегино-Кангаласского района Республики Саха (Якутия) был проведен психолого-педагогический эксперимент, в котором приняли участие учащиеся параллельных третьих классов: в экспериментальной группе было 29 учащихся и 31 учащегося в контрольной группе. Эксперимент состоял из трех этапов: констатирующий этап – первичная диагностика уровня развития познавательного интереса у младших школьников; формирующий этап – реализация условий повышения уровня у младших школьников с помощью технологии педагогической мастерской на уроках окружающего мира; контрольный этап – повторная диагностика и сравнительный анализ проведенных этапов.

В ходе опытно-экспериментальной работы использовались следующие методы и методики:

1) «Лесенка уроков»;
2) «Познавательная активность младшего школьника».

Результаты диагностики наличия или отсутствия интереса учащихся экспериментальной и контрольных групп к данному предмету на констатирующем этапе представлены в таблице 1.

Далее в таблицах нами внесены условные обозначения: ЭксГр – эксперимeтальная группа, КонтрГр – контрольная группа , КЭ1 – констатирующий этап, КЭ2 – контрольный этап.

Таблица 1

Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов по методике №1 (автор Н.В. Елфимова)

	ЭксГр		КонтрГр	
	КЭ1	КЭ2	КЭ1	КЭ2
Окр. мир	30%	32%	19%	37%
Р/я	13%	12%	12%	15%
Мат-ка	26%	21%	28%	26%
Физ-ра	9%	10%	12%	11%
ИЗО	9%	9%	8%	6%
Лит. чт	13%	13%	15%	8%

Результаты методики №1 можно обобщить следующим образом: уровень заинтересованности экспериментальной группы был на 5 % ниже, чем у контрольной группы. В экспериментальной группе всего 25% ответов от общего количества учащихся проявили интерес предметом окружающий мир, когда как в другой группе данный предмет предпочли 30%. На контрольном этапе исследования показатели обеих групп увеличились: в экспериментальной группе на 12%, в контрольной группе на 2%. Интерес школьников к математике очевиден. Меньшее количество учащихся из обеих групп отдали предпочтение якутскому языку и технологии.

Результаты методики №2 (автор А.А. Горчинская). Результаты диагностики развития познавательного интереса у экспериментальных и контрольных групп на констатирующем этапе исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов по методике №2

	ЭксГр		КонтрГр	
	КЭ1	КЭ2	КЭ1	КЭ2
Высокий уровень	37%	34%	47%	53%
Средний уровень	42%	46%	39%	36%
Низкий уровень	21%	20%	13%	12%

Обработка данных, полученных по методике «познавательная активность учащегося младшего возраста», показала, что 47% учащихся экспериментальной группы проявляли высокий познавательный интерес к окружающему миру, что на 10% больше, чем в контрольной группе, на 39% со средним, это 3% меньше, чем в контрольной группе и 13% учащихся показали низкий уровень, что на 8% меньше, чем в контрольной группе.

Окружающий мир – это предмет, который всегда с тобой, так как познание детьми окружающего мира не ограничивается рамками урока. Оно продолжается постоянно и в школе, и за ее пределами. Также основой успех школьников в учении – это работа группах, т.е. сотрудничество и сотворчество учителя с учеником, и ученика с одноклассниками. В ходе проведения формирующего этапа был разработан и апробирован ряд уроков по окружающего мира с учетом уровней развития познавательного интереса с использованием технологии педагогической мастерской у младших школьников.

Изученная технология дает право выбора деятельности, создает ощущение свободы и возможности самореализации, способствует развитию интереса к разным точкам зрения, побуждает слушать и слушать друг друга, создает среду для взаимодействия. Любая мастерская состоит из ряда заданий, которые направляют познавательную деятельность школьника, но внутри каждого задания ученики свободны в отборе средств и методов работы.

Создание проблемных ситуаций имеет важное значение в формировании учебной деятельности учащихся, несмотря на трудности, которые не могут быть разрешены с помощью накопления знаний. Когда они сталкиваются с проблемами, они убеждают себя в необходимости приобретения новых знаний или применения старых знаний в новых ситуациях. На уроке с использованием технологии педагогической мастерской у каждого учение есть возможность проявить себя, свои знания и умения своим одноклассникам, заявить о себе и изменить их мнение о себе. На каждом этапе технологии развиваются определенные универсальные учебные действия. В группах учащиеся выполняют задания не распределяя роли, что помогает каждому участнику почувствовать ответственность и принять активное участие [5, С. 364].

Выводы. Проведенная нами опытно-практическая работа показала, что у большинства учащихся отмечено расширение и углубление познавательного интереса, желание и способности учиться и воспитать в них любовь к этому предмету. Можно сделать вывод, что педагогу необходимо находить и использовать различные педагогические технологии, методы и приемы. Поэтому при необходимости можно использовать технологию педагогической мастерской, которая поможет развить у детей познавательный интерес к окружающему миру и обучению в целом.

Литература:

1. Даутова, О.Б., Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / О.Б. Даутова, Е.В. Иваньшина, Т.Б. Казачкова, О.Н. Крылова, И.В. Муштавинская. – СПб.: КАРО, 2014. – 176 с.
2. Зайцева, И.А. Формирование познавательного интереса к учению / И.А. Зайцева. – Ноябрьск, 2005. – 124 с.
3. Крылова, О.Н., Крылова О.Н., Тимофеева М.Н. Технология мастерских как средство обновления образовательного процесса школы / О.Н. Крылова, О.Н. Крылова, М.Н. Тимофеева. – СПб., 2002. – 423 с.
4. Степанова, С.В. Роль современных дидактических игр в развитии познавательных интересов и способностей младших школьников» / С.В. Степанова // Ежемесячный научно-методический журнал «Начальная школа». – М. – №4, 2015. – 96 с.
5. Мухина, Н.И. Педагогические мастерские: теория и практика / Н.И. Мухина, Н.И. Белова. – СПб.: СПГУПМ, 2010. – 546 с.

УДК 3773.33

кандидат педагогических наук, доцент Павлова Екатерина Павловна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск),
Научно-образовательный центр Академии наук Республики Саха (Якутия) (г. Якутск);
студент 4 курса Миронова Светлана Ильинична
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА РЕГИОНАЛЬНОМ МАТЕРИАЛЕ В РАЗВИТИИ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье освещены результаты проведенного исследования по поиску решения проблемы развития памяти младших школьников с помощью дидактических игр. Современные дети с малых лет имеют и ловко управляют гаджетами, предоставленными их родителями и родственниками. Существует достаточно исследований о положительном и отрицательном влиянии использования гаджетов на общее развитие детей, в том числе и на развитие памяти ребенка. Для полноценной жизнедеятельности человека в целом, память имеет большую значение, поэтому мы должны развивать его у детей уже начиная с раннего детства и особенно в период обучения их в начальной школе. Целью исследования было выявление и теоретическое обоснование эффективности применения дидактических игр на уроках окружающего мира для развития памяти у учащихся начальных классов. В ходе исследования нами использовались методы: теоретические, практические и статистические. Теоретические – анализ психологической, педагогической и методической литературы, а также нормативной документации, по проблеме нашего исследования; практические – опрос учащихся, констатирующее исследование; статистические – контроль и анализ результатов исследования, графическое описание результатов исследования. В ходе исследования нами были изучены теоретические основы развития памяти младших школьников и особенности его развития с помощью дидактических игр на уроках окружающего мира. Технологические карты комплекса уроков «Окружающий мир» нами разрабатывались на основании изученных исследовательских трудов и имеющегося передового педагогического опыта с использованием дидактических игр для развития памяти у младших школьников. Практическая часть проводилась в сельской малокомплектной средней общеобразовательной школе в Республике Саха (Якутия). По итогам проведенного контрольного диагностирования уровня развития памяти младших школьников была выявлена положительная динамика – повысился уровень учебной мотивации, учащиеся с низкими показателями успеваемости в обучении стали проявлять явную активность во время уроков.

Ключевые слова: дидактическая игра, младший школьник, окружающий мир, память, урок.

Annotation. The article highlights the results of the study to find a solution to the problem of memory development of younger schoolchildren with the help of didactic games. Modern children from an early age have and deftly manage gadgets provided by their parents and relatives. There is enough research on the positive and negative impact of the use of gadgets on the overall development of children, including the development of the child's memory. For the full life of a person as a whole, memory is of great importance, so we must develop it in children starting from early childhood and especially during their education in primary school. The purpose of the study was to identify and theoretically substantiate the effectiveness of the use of didactic games in the lessons of the surrounding world for the development of memory in primary school students. In the course of the study, we used methods: theoretical, practical and statistical. Theoretical – analysis of psychological, pedagogical and methodological literature, as well as regulatory documentation, on the problem of our research; practical – a survey of students, stating the study; statistical – control and analysis of the results of the study, a graphic description of the results of the study. In the course of the study, we studied the theoretical foundations of the development of memory of younger schoolchildren and the features of its development with the help of didactic games in the lessons of the surrounding world. Technological maps of the complex of lessons "The Surrounding World" were developed by us on the basis of the studied research works and the available advanced pedagogical experience using didactic games to develop memory in younger schoolchildren. The practical part was held in a rural small secondary school in the Republic of Sakha (Yakutia). According to the results of the control diagnostics of the level of memory development of younger schoolchildren, positive dynamics was revealed – the level of educational motivation increased, students with low academic performance indicators began to show clear activity during lessons.

Key words: didactic game, children of primary school, surrounding world, memory, lesson.

Введение. Развитие памяти актуальна во все времена, память – это компонент из высшей психической функции человека, поскольку хорошо развитая память влияет не только на эффективность получения образования, но и на обыденную жизнь человека. В настоящее время идет стремительная информатизация общества, поэтому для учащихся начальной школы сложнее самостоятельно переработать полученную информацию, они затрудняются при обобщении, систематизации и усвоении информации. Исходя из этих проблем, развитие памяти и внимания становится актуальной для современного образования. Маленькому человеку очень важно иметь хорошую память ведь в дальнейшей жизни его ожидает огромный мир, где очень много полезной информации. Он должен получать, осознать, принимать и использовать полезную информацию в течение всей жизни, а для этого ему нужно его хранить в памяти. Для полноценного и гармоничного развития личности в детском возрасте наиболее действенным является использование качественных и полезных игр. С помощью такого развлечения ребенок получит «порцию» хорошего настроения, и разовьет в себе необходимые жизненные навыки.

Самым благоприятным периодом развития памяти является младший школьный возраст, так как в это время ребенок впитывает полезную информацию как «губка» все, что ему будет необходимо в будущем. Память можно усовершенствовать разными методами и упражнениями, но для маленького ребенка лучший способ для развития является игра. Нередко на любом уроке в школе педагогом используются дидактические игры, которые повышают интерес детей к изучаемой теме. Следовательно, если у ребенка появится интерес, он вместо заучивания учебного материала будет «впитывать в себя» полученные знания, и в дальнейшем он не забудет их.

Изложение основного материала статьи. Память определяется, как возможность головного мозга усваивать окружающую действительность, увековечивать ее в нервных клетках, беречь усвоенные сведения, после чего по возможности использовать их. Память имеет огромный смысл в жизни и деятельности индивида. Человек не рождается уже готовым психическим процессом памяти, когда мы рождаемся, у нас есть память, но она формируется и изменяется по мере развития нашего мозга, в процессе нашего развития под влиянием условий жизни, воспитания и обучения [1, С. 28].

Многие великие ученые психологи и педагоги посветили свои труды изучению проблемы развития памяти человека. В целях проведения исследования нами изучены труды Зинченко П.И., Леонтьева А.Н., Смирнова А.А. и др. В данных исследованиях авторы отмечали, что в развитие памяти происходит этапами – фило- и онтогенетическая, непосредственная и опосредствованная, произвольная и непроизвольная. Согласно их теории развития памяти, образование ассоциации, которые кодируют конкретную информацию между разного рода представлениями, кроме этого, запоминание, хранение и воспроизведение информации обуславливается тем, что делает человек с этим данным в процессе его мнемической обработки [4, С. 120].

Игра является лучшим средством тренировки памяти у детей. Во время игры ребенок запоминает интересную информацию. В скором времени на подсознательном уровне каждый ребенок самостоятельно изобретает свою программу для быстрого и эффективного запоминания той или иной информации.

В исследовании развития памяти у детей нами использовалась игра с определенной структурой, которая отличает от других игр и упражнений. У дидактической игры обязательно должны быть правила, с помощью которых учитель может управлять поведением учащихся. Если все игроки придерживаются правила, то только тогда реализуется игровое содержание. То есть, соблюдение правил является обязательным моментом с помощью, которой решаются игровые и дидактические задачи [2, С. 65]. Таким образом, особая значимость использования дидактических игр в обучающем процессе определяется тем, что игра вносит разнообразие в данный процесс, тем самым урок становится интересным, увлекательным и эмоционально красочным для ребенка.

Практическая часть исследовательской работы проводилась во втором классе МБОУ «Усть-майская средняя общеобразовательная школа им. Н.А. Атласова» с. Эжанцы, Усть-Майского улуса, Республики Саха (Якутия). Далее приведем примеры дидактических игр из тех, которые были нами использованы для развития памяти у учащихся начальных классов на уроках окружающего мира и рекомендации для их практического использования. В ходе этих занятий нами применялись следующие формы организации работы: совместно-индивидуальная, совместно-последовательная в группах, совместно-взаимодействующая в паре, совместно-взаимодействующая в группе.

В целях развития памяти у детей младшего школьного возраста нами были отобраны и адаптированы дидактические игры, которые можно использовать на уроках окружающего мира начиная уже с первого класса. Например, по теме «Растительный мир» нами использовалась дидактическая игра «Юный агроном». Целью игры являлось обогащение знаний детей о разных видах растений. Для проведения игры нами были заготовлены карточки с изображением растений. В этой игре учащиеся отгадывали загадки о растениях, отгадавшие загадку дети, рассказали о том, как они догадались, находили и показывали изображение растения. Ведущий игры описывал строения растения, например: высоту, корень, стебель, листья, ветви и т.д. В таких загадках рекомендуем использовать растения, произрастающие в данных природных условиях района и региона, чтобы детям было комфортно. Здесь нами учитывались педагогические принципы природосообразности, доступности и наглядности.

Следующая игра, которая была использована нами, называлась «Я заговорю, и вы меня узнаете». Целью игры являлось обогащение словарного запаса детей, развитие речи и умения описывать строение растения. Для проведения игры нам понадобились карточки с изображением деревьев. До начала игры ведущий разложил карточки с изображением деревьев на столе в хаотичном порядке. За тем ведущий описывал растение, и дети отгадывали, о каком дереве идет речь в словесном описании. Например, красивая, белая с черными пятнами как далматинец, волосы у нее кудрявые (береза), вечнозелёная, обидчивая стройная (ель), с длинными волосами, печальная, плакучая (ива), у него красивые плоды и еще он могучий и крепкий (дуб) и другие. Рекомендуем использовать описания и изображения деревьев, которые произрастают в данном регионе, нами были отобраны деревья, которые распространены только на территории Якутии. В виду северных природных условий их разновидность в нашем регионе скудна, если бы нами использовались описания деревьев из более южных регионов, то дети не смогут отгадать вовсе. По окончанию урока детям задали домашнее задание, предложив им придумать свои загадки, некоторые из них придумали свои абсолютно оригинальные загадки.

Одной из игр называлась «Вкусные и полезные». Целью этой игры было закрепление полученных знаний о фруктах и овощах. Согласно условиям игры было необходимо участников сгруппировать в несколько подгрупп. Учащиеся стояли, образовав круг, в центре круга стоял мешочек, в котором были сложены карточки с изображениями овощей или фруктов. В начале игры учащиеся выбирали карточки с названиями овоща или фрукта. Ведущий загадывал загадку, а отгадавший участник находил и вынимал из мешочка карточку с изображением загаданного фрукта или овоща. Если игроку удавалось найти верное изображение, тогда подгруппа получала балл, в итоге победила группа, заработавшая наибольшее количество баллов. Игра «Ягодка-Малинка», целью которой было закрепление полученных умений распознавания ягодных культур своего региона и получение новых знаний. Перед проведением игры учащимся была продемонстрирована красочная презентация с изображениями ягод. За изображением ягоды на слайде следовал слайд с тремя названиями ягод, младшие школьники должны были выбрать правильный ответ. Если ребенок правильно выбирал название ягоды, на экране появлялась желтая звездочка, если игрок выбирал неправильный ответ, то на экране появлялся красный кружок. Также нами была проведена игра «Больше всех». Целью игры было закрепление полученных знаний, обогащение словарного запаса младших школьников. До начала игры на столе были разложены карточки с названиями растений или животных, ребенок, не подглядывая брал одну карточку и в течение ограниченного времени приводил факты об этом растении или животном. Например, берёза – имеет белый ствол, род листопадных деревьев и кустарников семейства берёзовые, широко распространена на территории России. Лев – вид хищных млекопитающих, может прожить 15-16 лет, крупный и мощный хищник, представитель из семейства кошачьих, имеет густую гриву, он один из самых сильных и могущественных кошек на Земле, живут группами. Выиграл в игре ученик, который больше всех привел верных фактов.

По теме «Животный мир» нами была использована дидактическая игра «Животные, которых я знаю». Целью данной игры являлось умение различать животных леса своего региона и диких от домашних животных. До начала игры, на столе, мы разложили карточки с изображениями животных. Игрок раскладывал картинки на две группы: животные леса и домашние животные. Также использовалась игра «Птицы Якутии», целью которой было развить у учащихся умения различать птиц своего региона на перелётные и зимующие. Учителем на столе были разложены карточки с изображениями птиц, играющие дети были разделены на команды. Игроки раскладывали картинки с изображениями на две группы: перелётные и зимующие птицы Якутии, а также дети называли времена года их перелета. Игра «Животные – дети природы», целью которой являлось углубление и расширение знаний младших школьников о животных, обогащение словарного запаса учащихся. В начале игры ведущим были розданы детям карточки с изображением букв, переставляя их, дети составляли слова с названиями животных. Если участники испытывали затруднение, то учитель давал им подсказки в виде загадки или демонстрировал изображение этого животного. Например, буквы – б, р, з, е, а, подсказка – «Полосатое животное лежит на дороге ради нашей безопасности».

Такого рода дидактические игры способствуют развитию у ребенка самостоятельности и повышают мотивацию к учению, так как она является одним из главных компонентов обучения в целом [3, С. 64]. Особенностью дидактических игр

является то, что они позволяют проводить уроки в оптимальном режиме, у детей повышается уровень работоспособности и интерес к теме любого урока, усвоение новых знаний происходит в процессе постоянного поиска.

В результате проведенной опытно-экспериментальной работы наблюдалось повышение уровня развития памяти детей в экспериментальной группе, что было обосновано по итогам проведения повторной диагностики в обеих группах, с использованием тех же методик, которые были использованы на констатирующем этапе. Исходя из полученных данных, мы можем констатировать, что систематическая работа с использованием дидактических игр является эффективным средством для развития памяти младших школьников.

Выводы. Педагогу необходимо находить много разных педагогических ситуаций, в которых можно повысить интерес ребенка к изучению нового учебного материала, чтобы не происходило стагнации в процессе обучения, учителя должны использовать различные педагогические инструменты и средства для повышения интереса учащихся к изучаемым темам по всем дисциплинам. Задача учителя пробудить интерес учащихся к учебному материалу для повышения качества обучения, поэтому так важно использовать дидактические игры на уроках окружающего мира, в частности для развития памяти у младших школьников.

Литература:

1. Андросова, М.И. Психология: учебное пособие / М.И. Андросова, Н.Г. Готовцева, Т.Ю. Ковтун. – 2-е изд., испр. и доп. – Киров: Изд-во МЦИТО, 2018. – 179 с.
2. Кабанова, Л.В. Учебные игры как средство повышения эффективности уроков / Л.В. Кабанова // Начальная школа. – 2011. – №1. – С. 18-22
3. Павлова, Е.П. Дидактические игры на региональном материале как средство развития познавательного интереса младших школьников на уроках математики / Е.П. Павлова, В.А. Павлова // Педагогика. Образование. Практика. – Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной юбилею кандидата педагогических наук, доцента А.В. Оконешниковой. – 2019. – С. 63-65
4. Экспериментальная психология. – 2011. – Т. 4. – С. 117-126

Педагогика

УДК 377.5

кандидат технических наук, доцент Панов Николай Александрович
Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования
«Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования» (г. Санкт-Петербург);
начальник группы Старченко Дмитрий Игоревич
Акционерное общество открытого типа «Санкт-Петербургский институт теплоэнергетики» (г. Санкт-Петербург)

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА УЧРЕЖДЕНИЯ ДПО

Аннотация. В статье исследуется возможность повышения эффективности системы дополнительного профессионального образования. К рассмотрению предложена модель организационно-педагогического сопровождения образовательного процесса. Модель разработана с учетом элементов технологических разработок в области инженерно-технического образования. Предлагаемый подход создаёт условия, способствующие алгоритмизации процесса разработки и реализации программ курсов в системе дополнительного профессионального образования. Практическая значимость результатов, ожидаемых от внедрения предлагаемой модели, заключаются в повышении качества профессиональной подготовки в соответствии с требованиями работодателей электроэнергетической отрасли. Ключевым элементом в разработанной модели является матрица условий. Приводится алгоритм конструирования программы дополнительного профессионального образования. Обосновывается комбинированная форма обучения. Наличие контура корректирующей обратной связи является эффективным инструментом сопровождения и корректировки индивидуальных траекторий профессионального роста специалистов. Сформулированы выводы относительно перспектив применения данной модели в педагогической практике.

Ключевые слова: система дополнительного профессионального образования, матрица условий, учебный модуль, модульная структура образовательной программы, индивидуальная траектория профессионального роста, контур корректирующей обратной связи.

Annotation. The article examines the possibility of improving the effectiveness of the system of additional professional education. A model of organizational and pedagogical support of the educational process is proposed for consideration. The model is developed taking into account the elements of technological developments in the field of engineering and technical education. The proposed approach creates conditions conducive to algorithmization of the process of developing and implementing course programs in the system of additional professional education. The practical significance of the results expected from the implementation of the proposed model is to improve the quality of professional training in accordance with the requirements of employers in the heat and power industry. The key element in the developed model is the matrix of conditions. The algorithm of designing the program of additional professional education is given. The combined form of training is justified. The presence of a corrective feedback loop is an effective tool for supporting and correcting individual trajectories of professional growth of specialists. Conclusions are formulated regarding the prospects of using this model in pedagogical practice.

Key words: the system of additional professional education, the matrix of conditions, the training module, the modular structure of the educational program, the individual trajectory of professional growth, the contour of corrective feedback.

Введение. Система дополнительного профессионального образования (далее ДПО) играет важную роль в организации непрерывного профессионального образования, так как призвана обеспечить удовлетворение запросов работодателей за счет реализации краткосрочных программ повышения квалификации. Однако эффективность реализуемых программ зависит от целого ряда причин: соответствия актуальным нормативным документам, наличия современной материально-технической базы и оценочных средств, позволяющих объективно проверить достижение запланированных результатов и других.

Предлагаемая в данной статье модель организационно-педагогического сопровождения образовательного процесса в системе ДПО с учетом элементов технологических разработок в области инженерно-технического образования может быть представлена следующими основными блоками подготовки специалистов:

– нормативно-правовой блок, с учётом действующих правительственных программ, отраслевой нормативно-правовой документации, трёхсторонних партнёрских соглашений [3], договоров о научно-техническом сотрудничестве в образовательном пространстве;

– блок подготовки и функционирования учебного продукта с учетом постановки задачи, формирования содержания программы, контрольно-оценочных мероприятий, изменений организационно-педагогических условий и влияния внешних факторов;

– блок кадрового обеспечения образовательного процесса на основе внедрения в практику подготовки преподавательского состава принципов инженерной педагогики [2] в сочетании с углублённым изучением прикладного направления профильных дисциплин.

Эффективное функционирование модели предполагает надёжное и целенаправленное взаимодействие всех её структурных составляющих. Практическая значимость результатов, ожидаемых от внедрения предлагаемой модели, заключаются в повышении качества профессиональной подготовки в соответствии с требованиями работодателей электроэнергетической отрасли, что позволит специалистам данного профиля после освоения программ ДПО, успешно решать задачи, как трудоустройства, так и карьерного роста в ведущих отраслевых компаниях за счёт приобретения конкурентного преимущества на рынке труда.

Изложение основного материала статьи. Важное место в разработанной модели занимает матрица условий, входящая в блок подготовки и функционирования учебного продукта, которая позволяет конструировать программу повышения квалификации с учетом индивидуальной траектории профессионального роста. Матрица условий устанавливает соответствие между формируемыми компетенциями в ходе повышения квалификации и набором соответствующих модулей программы. Конструирование программы ДПО выполняется следующим образом.

Сначала определяется основная задача (цель) обучения, (например, “Разработка проектной и рабочей документации систем электроснабжения промышленных объектов”), которая выражается набором частных задач в формате требований к освоению определённых взаимодополняющих трудовых функций (ТФ) и профессиональных компетенций (ПК) из базовых профессиональных стандартов (ПС) и федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО). За базовые принимаются действующие или подготавливаемые к вводу в действие ПС и ФГОС ВО, подобранные в соответствии с группой занятий по общероссийскому классификатору занятий (ОКЗ) и указанием образования по специальности в соответствии с общероссийским классификатором специальностей по образованию (ОКСО).

Затем, в случае необходимости, добавляются недостающие компоненты в виде требований к освоению, не вошедших в базовые ФГОС ВО и ПС или вновь выявленных ТФ и ПК.

В результате образуется структурная основа, определяющая содержание курса. Выделяются и выстраиваются в определённом порядке учебные модули и группы модулей, предназначенные для формирования конкретных образовательных результатов. Предполагается, что результаты освоения отдельных модулей для слушателей должны обладать накопительным эффектом, обеспечивая достижение цели обучения.

Далее происходит наполнение содержания учебным материалом и распределение в модулях по формам организации учебного процесса и типам занятий. Приведённый порядок подготовки учебного материала обладает свойством перенастройки в зависимости от изменения параметров задания, то есть способствует формированию индивидуального маршрута профессионального роста.

В таблице 1 представлен пример матрицы условий, столбцы которой соотнесены с модулями программы согласно номерам следования. В заголовках строк содержится код (если имеется) подлежащих освоению ТФ, ПК или название предмета других учебных задач. Если решение данной учебной задачи предусмотрено формируемым модулем, то в ячейку, расположенную на пересечении соответствующей строки (какая компетенция или трудовая функция осваивается) и столбца (каким модулем предусматривается освоение выбранной компетенции или трудовой функции) вписывается условное обозначение “X”, если нет – поле ячейки остаётся незаполненным. В результате, для каждого модуля образовывается набор условий – какими компетенциями и/или трудовыми функциями и/или дополнительными возможностями надо овладеть, чтобы освоить содержание учебного модуля. В соответствии с полученной структурой требований происходит наполнение содержания учебным материалом, поступление которого обеспечивается источниковой базой. Таким образом, может быть сформирована цифровая платформа, состоящая из определённого набора модулей, позволяющих реализовать индивидуальную траекторию обучения по программе ДПО, направленную на решение основных или частных задач с учетом требований работодателей.

В таблице 2 приводится выборочная расшифровка тем модулей учебной программы ДПО «Проектирование электроснабжения, электрооборудования и электроосвещения зданий, сооружений и промышленных предприятий» из приведённого выше примера. Организация учебного процесса предполагает реализацию в условиях системы ДПО программы курса по специальным образовательным технологиям. Программа курса, представленная в виде структурированного ряда учебных модулей, трансформирует комплект учебных материалов в учебный продукт.

Взаимодействие элементов блока подготовки и функционирования учебного продукта осуществляется следующим образом. В соответствии с запросом работодателей формируются: цель программы ДПО, решаемые при этом задачи профессиональной деятельности и планируемые обязательные результаты обучения. Далее производится разработка учебного и тематического плана программы с выделением модулей по числу задач профессиональной деятельности. Преобразование перечня комплекса требований как имеющихся в базовых ФГОС ВПО и ПС, так и не вошедших в базовые ФГОС ВПО и ПС, но относящихся к рассматриваемым вопросам, или вновь выявленных ТФ и ПК в набор задач для каждого формируемого модуля программы обеспечивает матрица условий. В результате выстраивается архитектура программы. Информационное сопровождение обеспечивается источниковой базой. Выбираются технологии, подлежащие применению на стадии обучения.

Таблица 1

Матрица условий

ФГОС ВО 13.03.02 Электроэнергетика и электротехника		**Набор модулей**						
ПК, код	**Профессиональные компетенции (ПК)**							
ПК-8	Готовность участвовать в работе над проектами электроэнергетических и электротехнических систем и отдельных их компонентов.	X						
ПК-15	Способность рассчитывать схемы и элементы основного оборудования, вторичных цепей, устройств защиты и автоматики электроэнергетических объектов (ЭЭО).					X		
ПК-16	Способность рассчитывать режимы работы электроэнергетических установок различного назначения, определять состав оборудования и его параметры, схемы электроэнергетических объектов.	X						
ПК-10	Готовность использовать информационные технологии в своей предметной области.			X				X
ПСК-5.5	Способность рассчитывать токи короткого замыкания в электрических сетях.					X		
ПСК-6	Способность рассчитывать электрические нагрузки потребителей электроэнергии и их интегральные характеристики.							
ПСК-2	Способность пользоваться тех. и справ. литературой, материалами изготовителей для выбора совр. тех. решений при проектировании и эксплуатации электрохозяйства.			X				X
ПСК-5.11	Способность использовать технические параметры электрооборудования электрических сетей и промышленных предприятий для составления схем замещения.	X						
			.....		.....		.....	
ПС 16.147 Специалист по проектированию систем электроснабжения объектов капитального строительства								
ТФ, код	**Трудовые функции (ТФ)**							
А/01.6	Разработка текстовой и графической частей рабочей документации системы электроснабжения объектов капитального строительства (ОКС).	X				X		
А/02.6	Подготовка к выпуску рабочей документации системы электроснабжения ОКС.			X				
С/03.7	Осуществление авторского надзора за соблюдением утвержденных проектных решений проектной документации системы электроснабжения ОКС.							X
ТФ/ПК, код	**ТФ и ПК, не вошедшие в базовые ФГОС ВПО и ПС**							
-	Способность адаптировать проектные решения с особенностями технологического процесса.			X				
ТФ/ПК/ проч., код	**Вновь выявленные ТФ, ПК и другие требования**							
-	Умение выполнять согласование проектной документации с сетевыми организациями и гарантирующим поставщиком.			X				X
Учебные модули программы курса:		Модуль 1	.....	Модуль 4	.....	Модуль 11	.....	Модуль 19

Таблица 2

Темы модулей учебной программы

Учебные модули программы курса:	**Модуль 1**	….	**Модуль 4**	….	**Модуль 11**	….	**Модуль 19**
Задача профессиональной деятельности:	Предпроектная подготовка документации.	….	Планирование стадий проектирования электроснабжения и внутреннего электрооборудования зданий, сооружений и промышленных предприятий.	….	Разработка расчётной части проектно-конструкторской документации электроснабжения промышленных и гражданских объектов строительства и реконструкции.	….	Осуществление авторского надзора проектных организаций за строительством объекта.

Запускается учебный процесс. По окончании освоения модуля, на базе разработанных оценочных средств проводятся аттестационные мероприятия. Выполняется сравнительный анализ на предмет определения степени соответствия полученных результатов планируемым обязательным результатам обучения и выявляются признаки расхождения. По признакам расхождения производится коррекция программы.

Таким образом, по характеру и значению (в случае успешной операционализации параметров) выявленных расхождений и текущих внешних изменений, в режиме реального времени осуществляется обратная связь за счет непрерывной коррекции компонентного состава и содержания программы в соответствии с изменяющимся требованиями рынка труда, совершенствующейся технологической базой, введением в действие новых норм и правил и т.п., которые можно рассматривать как маркеры современной образовательной среды.

Наиболее предпочтительной с практической точки зрения для работы в составе блока подготовки и функционирования учебного продукта является комбинированная форма обучения, которая отвечает концепции практико-ориентированного образования [4], как типа профессионального образования, в части определения цели реализации программ подготовки обучающихся к конкретной профессиональной деятельности и в отношении условия непосредственного участия представителей социальных партнёров – работодателей в разработке и реализации этих программ [1].

Выводы:

1. Разработана модель организационно-педагогического сопровождения образовательного процесса в системе ДПО. Матрица условий, входящая в состав функционального блока модели, в достаточно наглядной форме задаёт распределение набора учебных задач по каждому модулю.

2. Применение представленной модели в педагогической практике создаст условия, способствующие алгоритмизации процесса разработки и реализации программ курсов в системе ДПО.

3. Особенностью разработанной модели является наличие контура корректирующей обратной связи как эффективного инструмента сопровождения индивидуальных траекторий профессионального роста специалистов.

Литература:

1. Блинов, В.И. Основные тенденции развития среднего профессионального образования в мире / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев // Профессиональное образование. Столица. – М. – 2019. – №1. – С. 10-17

2. Панов, Н.А. Повышение качества подготовки преподавателей технического профиля в системе ДПО за счет внедрения методологии инженерной педагогики / Н.А. Панов, Д.И. Старченко // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – №72-2. – С. 206-208

3. Старченко, Д.И. Привлечение профессиональных сообществ к формированию методической базы программ дополнительного профессионального образования / Д.И. Старченко // Академический вестник. – 2020. – № 1 (47). – С. 84-86

4. Старченко, Д.И. Взаимодействие бизнеса и образования как условие профессионального роста специалистов // Материалы VIII всероссийской научно-практической конференции аспирантов, соискателей, докторантов, научных руководителей, молодых ученых, специализирующихся в области образования “Тенденции развития современной педагогической науки” / сост. Т.Ю. Гвилдис, А.В. Окерешко. – СПб.: СПб АППО, 2020. – 294 с.

Педагогика

УДК 5.8.7

заместитель директора по общим вопросам Панова Наталия Александровна
Санкт-Петербургское государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Академия индустрии красоты «ЛОКОН» (г. Санкт-Петербург)

КОНСТРУКТИВНО-КРЕАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ СТУДЕНТОВ СПО

Аннотация. Реалии современной системы образования должны быть направлены на обучение студентов в русле их востребованности на рынке труда. В динамично меняющемся социуме требуются специалисты, не только владеющие в совершенстве профессиональным мастерством, но и обладающие рядом компетенций. В странах с развитой экономикой предприниматели составляют основу среднего класса, являющегося гарантом социальной и политической стабильности общества. Соответственно, развитие предпринимательства – стратегический приоритет современной политики правительства России на долгосрочную перспективу. Предпринимательские компетенции, помимо определенной категории навыков, включают личностно-деловые качества субъекта, которые объективно считаются актуальным и востребованным направлением для освоения. Это подтверждается современной нормативной базой, выражающей заинтересованность

государства, а также запросами работодателей на наличие предприимчивых кадров. Остается ответить на вопрос каким образом и с помощью чего обучать молодое поколение? Конструктивно-креативный подход в обучении предпринимателей видится наиболее перспективной стратегией, так как направлен на возведение собственного уникального конструкта с помощью креативного поиска. В нашей статье конструктивно-креативный подход выступает как универсальный интегративный феномен формирования предпринимательской компетенции. Это факт является особенно ценностным, так как такой формат обучения предпринимательству, подходит при освоении любой специальности.

Ключевые слова: конструктивно-креативный подход, компетенции, предпринимательство, личностно-деловые качества, педагогический эксперимент.

Annotation. The realities of the modern education system should be aimed at teaching students in line with their demand in the labor market. In a dynamically changing society, specialists are required who are not only proficient in professional skills, but also possess a number of competencies. In countries with developed economies, entrepreneurs form the basis of the middle class, which is the guarantor of social and political stability of society. Accordingly, the development of entrepreneurship is a strategic priority of the modern policy of the Russian government for the long term. Entrepreneurial competencies, in addition to a certain category of skills, include personal and business qualities of the subject, which are objectively considered relevant and in-demand for development. This is confirmed by the modern regulatory framework, which expresses the interest of the state, as well as the requests of employers for the availability of enterprising personnel. It remains to answer the question how and with what help to develop the younger generation? Constructive and creative approach in the training of entrepreneurs is seen as the most promising strategy, as it is aimed at building its own unique construct with the help of creative search. In our article, the constructive and creative approach acts as a universal integrative phenomenon of the formation of entrepreneurial competence. This fact is especially valuable, since this format of entrepreneurship training is suitable for mastering any specialty.

Key words: constructive and creative approach, competencies, entrepreneurship, personal and business qualities, pedagogical experiment.

Введение. Современный исторический период России обусловлен пандемией, санкциями, ярко выраженной политической напряженностью среди бывших стран-партнеров и определением места страны в мировом сообществе, ставя перед системой образования серьезные вызовы.

Возросшая популярность системы СПО, определила направления ее развития, которая отражена в Программно-целевом подходе Министерства просвещения РФ. Руководствуясь указанным документом, образовательные учреждения СПО должны давать государству компетентностные кадры, то есть специалистов, востребованных работодателями.

Изложение основного материала статьи. Актуальность поднятой нами темы подтверждается статистическими данными, которые указывают на неудовлетворенность работодателями современными выпускниками. Важно отметить, что недовольство выражено не столько профессиональными качествами соискателей, сколько их личностно-деловыми качествами [6].

Способом решения проблемы, формирования у студентов данного вида качеств, нами видится при обучении предпринимательству. Рассматривая предпринимательство как социально направленную деятельность, можно определить его как фактор, снижающий напряженность в обществе, а также способствующий появлению новых рабочих мест. Поэтому, предпринимательство как вид деятельности поддерживается государственной политикой. В «Прогнозе долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года» [7] одним из путей является помощь, которую необходимо оказывать малому и среднему предпринимательству в тех областях, которые нацелены на инновационные направления, с возможностью внедрения их в бизнес.

Исследования крупных организаций и корпораций, проводимых в течении последних 5 лет, подтверждают данный факт. Опрос, проведенный в популярных российских компаниях интернет-рекрутменов HeadHunter, Rabota.ru, Job, SuperJob, показал какие предпринимательские компетенции будут котироваться на рынке труда. Их взгляды сводятся к тому, что для осуществления корпоративных проектов надлежит перенацелить мышление сотрудников на предпринимательское, т.е. всестороннее, стратегическое.

Трендом последних лет стало интрапренерство или внутреннее предпринимательство – это поддержка внутри компании своих предприимчивых сотрудников, желающих развить свой бизнес [8]. Данная категория работников, с позиции работодателя должна обладать такими качествами как: ответственность, мотивированность, собственное виденье, лидерские качества, рискованность, продуктивное мышление и т.д.

В целях обучения современной молодежи предпринимательству, для дальнейшей их востребованности на рынке труда, необходимо использование нестандартных решений, которые мы видим в применении конструктивно-креативного подходов, то есть гибкого взаимодействия конструктивных решений и творческого поиска.

Российское законодательство дает определение понятия предпринимательства в Гражданском кодексе Российской Федерации (статья 2): «…самостоятельная, осуществляемая на свой риск деятельность, направленная на систематическое получение прибыли, от использования имущества, продажи товаров, выполнения работ или оказания услуг лицами, зарегистрированными в этом качестве в установленном законом порядке» [2].

Предпринимательская деятельность относится к тем видам деятельности, которые предполагают оценку текущей ситуации, а также умение предвидеть надвигающиеся риски в результате чего сделать правильные выводы.

В силу исторических, экономических, политических и социальных изменений, происходящих в обществе, моделирование, прогнозирование и построение алгоритма предпринимательских ситуаций являются непродуктивными. Проблемные ситуации зачастую происходят спонтанно и призывают к сиюминутному принятию решения, потребность в моментальном действии и наилучшим путем.

Представители психолого-педагогического ученого сообщества имеют определенное количество исследований направленных на изучение элементов современной конструктивной личности. Наибольший вклад в изучение этой проблемы внесли: Л.И. Анцыферова, Л.С. Выготский, И.А. Ильин, Н.Д. Калина, Е.П. Никитин, Л.С. Перевозчикова, и др. Несмотря на это, неоднозначность в понимании и развитии конструктивной личности и мало изученность этой проблемы, отмечают в своих научных трудах ряд исследователей: В.Н. Белов, Ю.А. Веряев, Н.П. Несговоров, Н.П. Шаталова и др. Надо отметить, что в работах западных ученых отмечается факт применения современных педагогических технологий и повсеместной технологизации, что необходимо при использования конструктивного обучения, которое выступает как прогрессивный тренд, так как имеет своей целью, на уже полученные знания и опыт, нанизывать информацию необходимую лично субъекту [3].

С помощью инновационных педагогических технологий, которые уместно здесь применить, решения начинают проявляться, по результату отработанных навыков и привычек, сталкиваться с проблемами разрешать их.

Личность с развитым конструктивным мышлением легко адаптируется в любой общественной или экономической системе, понимая, что имеющийся сегодня запас знаний не будет достаточным завтра.

Конструктивное обучение представляет из себя систему, части которой взаимосвязаны. Планирование педагогом занятий строится на логических установках для обучающегося, которые могут выражаться в вопросах, заданиях, вызовах. Студенты в ходе урочных и внеурочных занятий включены в интерактивную и интеллектуальную деятельность, которая нацелена на развитие у них тех навыков, которые необходимы самому студенту и важны для него, а также в настоящий момент наиболее актуальны в обществе. Важно отметить, что успешность предпринимателя возможна только в том, случае, когда его идеи востребованы.

Текущая социально-политическая, экономическая обстановка указывает о потребности зарождения и развития у современной молодежи определенных компетенций и личностно-деловых качеств, которые обеспечивали бы осуществление тактических перспектив становления не только личности, но и нашей Родины. Такие слова как патриотизм и гражданственность, в современной политической ситуации и в будущем страны, должны являться базой в обучении любого специалиста и освоении любой компетенции. Для образования не может быть ориентиром вырастить предпринимателя, который нацелен на получение прибыли любой ценой. Мы согласны с мнением А.А. Чернявского «Только верно организованная система воспитания будущих специалистов, основанная на приоритетах гражданственности, выработанной как ценность воспитательной системы, основанная на рефлексивных ресурсах личности, позволяет противодействовать манипуляциям и организовывать социокультурное и экономическое проектирование для развития своей страны» [9].

В создании собственного конструкта, особую роль играет такой признак предпринимательства, как риск, являющийся одним из основных препятствий в решении реализовывать ли себя в качестве предпринимателя или нет в будущем.

Осознание того, что предпринимательская деятельность является рискованной не вызывает споров, но здесь важна задача системы образования, которая должна состоять в привития студентам конструкта адекватного ее восприятия, то есть правильной поведенческой стратегии, на основе которой совершается личностный выбор.

Современные ученые психологи А. Асмолов, Л. Бабаута, Н. Талеба говорят о том, что сегодня необходимо растить «антихрупких» людей. «Человеческие системы антихрупкие. Когда мы тренируемся мы загружаем систему, а потом восстанавливаемся, становимся сильнее и лучше справляемся с другими нагрузками» [1].

Роль педагога и студента при конструктивном подходе меняется. Обучающему отдается ведущая роль-конструктора своих новых, собственных знаний, в которых у он лично заинтересован. Педагог же выступает как умелый провокатор, бросая с помощью педагогических инструментов вызовы студенту.

В Санкт-Петербургской государственной бюджетной профессиональной образовательной организации «Академия индустрии красоты «ЛОКОН», проводился эксперимент по формированию предпринимательской компетенции студентов на основе конструктивно-креативного подхода с использованием таких педагогических технологий как: челлендж, проектная технология и конструктивное соревнование.

Эксперимент констатировал, что студенты участвующие в нем показали высокий уровень готовности к предпринимательской деятельности. Необходимо отметить, что даже та категория студентов, которую при входе в эксперимент можно было охарактеризовать как обучающуюся удовлетворительно или не заинтересованную в профессии, проявили достаточный уровень конструктивизма и начали активно проявлять свою любознательность как к будущей профессии, так и к предпринимательской деятельности. На основании этого мы можем сделать вывод, что «конструктивность-это качество человека, занимающее такие же «свободные позиции» в его характере как интеллект, но определяет человека с точки зрения способности целесообразному функционированию созиданию реальности на основе познания окружающего мира» [4].

Таким образом, конструктивный подход в обучении ориентирован на творчество, креативность, создает предпосылку формирования и реализацию студентов и является на сегодняшний момент одним из приоритетов государственной образовательной политики.

Ориентация на подготовку креативных и творческих студентов, является фактом формирования и появления предприимчивых специалистов, что выступает базовой целью системы образования и всей государственной политики. Данный курс системы образования отражен в Законе Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации», Федеральном государственном образовательном стандарте, Национальной доктрине образования в Российской Федерации, в государственных программных документах, национальных проектах, которые диктуют образ современного специалиста: наличие навыков инновационной деятельности, умение применять технологии направленные на креативность, творчество, владение логическими приемами и методологическими правилами и т.д.

Создание проекта или старапа, новизна ситуации, с которой специалист сталкивается, требует от современного работника креативного мышления и интуиции. Ценность наличия данных характеристик личности сложно переоценить, такие кадры готовы поддерживать существующие бизнес-акселераторы, бизнес инкубаторы, бизнес- ангелы, а также как было указано выше сами работодатели.

В данном направлении принимаются усилия систематизации оригинальных технологий формирования креативности. К ним педагоги-исследователи относят: стимулирование потребности студента к самобытности; его умению прислушиваться к себе и действовать в соответствии со своими желаниями и потребностями; пиетет персоны студента, ее уникальности, неповторимости; создание творческого климата; тактичное общение с обучающимся; табу на критику; паритетность в творческой команде; акцент на положительный настой (изумление, веселье, симпатию, эмпатию, удачу и т.д.); использование условий-задач без единых правильных решений, к которым невозможно подобрать правильный ответ; тренировка у студентов фантазии и воображения, расширяя их горизонты привычной реальности и т.д. [5].

«Сталкиваясь с нестандартными, более сложными ситуациями, характерными высокой степенью неопределенности, человеку приходится прибегать к использованию эвристических методов и приемов и таким образом подключать творческие механизмы мышления» [4]. Такого рода способности является необходимой составляющей мышления успешного предпринимателя. С помощью проецирования возможных ситуаций, используя воображение, предприниматель может оценить и предвидеть будущие риски. Следовательно, деятельность, связанная с риском, требует от субъекта наличие повышенных интеллектуальных способностей.

Стратегическое мышление, которым должен обладать предприниматель имеет ряд уникальных признаков, проявляющихся через интеллектуальные особенности:

– масштаб мышления состоит в мастерстве обхватить ситуацию в полном объеме, контролировать все без исключения элементы;

– погруженность мышления выражается в способности акцентировать внимание на основных, существенных фактах;

– скорость мышления- данное умение профессионала стремительно разобраться в условиях, а также осуществить точное разрешение проблемной ситуации;

– гибкость мышления, гарантирует умение вносить поправки в определенный проект, с учётом появившихся перемен в сформировавшейся ситуации;

– критичность мышления, характеризуется как беспристрастное отношению к разнообразным ситуациям, возникающим в ходе предпринимательской деятельности;

– самостоятельный подход в осуществлении предпринимательских действий, выраженный в уникальности, персонифицированности действий субъекта.

На основании вышеизложенного, на сформированность конструктивно-креативной готовности студента влияет его познавательная активность, нацеленная на решение проблем, которые для него ценностны и дают возможность принятия решения в условиях неопределенности и риска. Готовность к предпринимательству также основана на необходимых знаниях, психологическом восприятии, мыслительных и креативных способностях будущего предпринимателя.

Исключительное значение при обучении предпринимательству, с помощью конструктивно-креативного подхода отводится условиям подготовки студентов, дающая возможность на практике отработать ситуации, когда студент строит свой собственный, уникальный, в первую очередь для себя и окружающих конструкт, а также взращивает в себе необходимые личностно-деловые качества (антихрупкость, рискованность, лидерство, уверенность в себе и т.д.).

«Правильная оценка обстановки, принятие решений и выполнение соответствующих действий, сопровождаемые высоким уровнем интеллектуального, эмоционального и творческого напряжения, должны помочь сформировать как определённые навыки, так и стрессоустойчивость, необходимые для принятия решений в реальных ситуациях» [4].

Выводы. Подводя итог, можно сделать вывод, что объединение конструктивного подхода в обучении с креативным, творческим подходом является успешным педагогическим экспериментом, прошедшим апробацию н удачно себя зарекомендовавшим. Каждый студент, в данном случае, открывает для себя возможности и горизонты, создает уникальные продукты в виде проектов или стартапов, дает возможность развиться личности, уникальной, особенной, способной самостоятельно приходить к нестандартным решениям.

Литература:

1. Бабаута, Л. Воспитание антихрупкости: как стать лучше, испытывая стресс и давление / Л. Бабаута // Идеономика, 2020. – URL: https://ideanomics.ru/articles/21104 (дата обращения 03.11.2022).
2. Гражданский кодекс РФ, часть первая (принят Государственной думой 21.10.1994) // Собр. Законодательства РФ. – 2017. – С. 609.
3. Жамантаева, К.К. Содержание конструктивного подхода обучения на современном этапе / К.К. Жамантаева, Б.Д. Оспанова // Наука и образование. – 2016. – № 1(25). – С. 161-163.
4. Касьянов, О.Н. Конструктивно-креативная подготовка морского специалиста и принятию решений в экстремальных ситуациях / О.Н. Касьянов // Человек и образование. – 2016. – №4 (49). – С. 107-111
5. Кречетников, К.Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе. Монография / К.Г. Кречетников. – М.: Госкоорцентр. – 2002. – С. 296.
6. Летюхина, М. Учить или доучивать: как бизнес решает проблему дефицита кадров / М. Летюхина // Инструменты на РБК+ Санкт-Петербург и область, 2018. – URL: https://plus.rbc.ru/news/5a26a4fd7a8aa903e0748de0 (дата обращения 22.10.2022).
7. Российская Федерация. Законы. Распоряжением Правительства РФ от 06.10.2021 N 2816-р утвержден Перечень инициатив социально-экономического развития Российской Федерации до 2030 года. Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года [разработан Министерством экономического развития Российской Федерации]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_144190 (дата обращения: 25.10.2022).
8. Холявко, А. Что такое внутреннее предпринимательство и зачем оно корпорациям: пять кейсов от лидеров рынка RB.ru / А. Холявка. – 2021. – URL: https://rb.ru/longread/intrapreneurship/ (дата обращения: 25.10.2022).
9. Чернявский, А.А. Гражданственность в предпринимательском проектировании регионоведов / А.А. Чернявский // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – №6(49). – С. 220-222

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор, заместитель декана инженерного факультета Паштаев Булат Дагирович
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный аграрный университет имени М.М. Джамбулатова» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой информатики и ВТ Эсетов Ферхад Эзединович
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
старший преподаватель кафедры математики и физики Хаиров Рагим Айдабекович
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный аграрный университет имени М.М. Джамбулатова» (г. Махачкала)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ПРИМЕНЕНИЯ IT-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Аннотация. Раскрываются некоторые теоретические подходы к эффективному использованию IT-технологий в образовательном пространстве современного российского вуза. Непосредственно перед этим в качестве одной из существенных тенденций развития общества на современном этапе рассматривается информатизация. Доказывается, что руководство современных российских вузов, педагоги-исследователи и практики, занимающиеся проблемами высшего образования, должны уделять соответствующей тенденции повышенное внимание. Далее прослеживается влияние информатизации на разные стороны учебно-воспитательного процесса в организациях ВО. Приводятся основные направления, по которым, на взгляд авторов, может осуществляться дальнейшая интеграция ИКТ в процесс профессиональной подготовки специалистов нового поколения.

Ключевые слова: высшее образование, IT в образовании, дистанционное обучение, студент, преподаватель.

Annotation. Some theoretical approaches to the effective IT technologies use in the modern Russian university educational space are revealed. Immediately before that, informatization is considered as one of the significant trends in the society present development stage. It is proved that the management of modern Russian universities, teachers-researchers and practitioners dealing with higher education problems should pay increased attention to the corresponding trend. Further, the informatization influence on different aspects of the educational process in higher education organizations is traced. The main directions in which, in the opinion of the authors, further IT integration into the professional training process of a new generation specialists can be carried out are given.

Key words: higher education, IT in education, distance learning, student, teacher.

Введение. На современном этапе существования общества одним из наиболее действенных факторов, оказывающих влияние на его поступательное развитие, являются IT-технологии [5; 11-14; 17]. В частности, осуществление образовательной деятельности посредством таких технологий с течением времени играет всё большою роль в учебно-воспитательном процессе большинства современных вузов [7; 9-11; 19].

В реалиях современного общества, предъявляющего всё более высокие требования к качеству подготовки профессионалов учреждениями системы ВО, при планировании и осуществлении их подготовки нельзя не принимать в расчёт процессы глобальной информатизации. Расширение использования передовых информационных технологий в учебно-воспитательном процессе с высокой вероятностью положительно скажется на личностной и профессиональной компетентности выпускников [6; 10; 12; 14; 20].

Профессиональная подготовка будущих членов постиндустриального общества в пространстве современного вуза должна быть ориентирована не только на складывание системы знаний, умений и навыков, имеющих отношение к их будущей профессиональной деятельности. По мере развития отечественной системы ВО фокус всё больше смещается в сторону формирования личностных качеств. Достаточный уровень их развития поможет выпускникам адаптироваться к социуму будущего с его непредсказуемой динамикой [5; 7-8].

В подобной ситуации необходимо использование инновационных подходов к подготовке будущих профессионалов [4; 6]. В свою очередь, в ходе их разработки и применения нельзя обойтись без реализации возможностей современных ИКТ. Многие из числа этих, последних, могут быть раскрыты уже на современном этапе развития отечественного ВО. Рассмотрению соответствующих проблем посвящена наша статья.

Изложение основного материала статьи. Аббревиатурами ИКТ или IT обычно обозначают методы и средства, используемые в различных отраслях человеческой деятельности в целях эффективного сбора, обработки и передачи необходимой информации [5; 8; 10; 13]. Соответственно, указанное понятие включает в себя как коммуникационные, а равно и компьютерные технологии. Применительно к образовательному процессу, осуществляемому в пространстве современного российского вуза, они могут рассматриваются в качестве совокупности таких средств современной техники, которые позволяют эффективно осуществлять следующие действия с необходимой учебной информацией:

– поиск информации из различных источников;

– интегрирование полученных данных;

– сохранение нужной пользователю информации на сетевых или физических носителях;

– обработка и передача необходимых данных другим субъектам образовательных отношений [9; 17; 20].

Цель интеграции информационных технологий в систему высшего образования состоит в повышении эффективности образовательного менеджмента, а равно и в обеспечении субъектам образовательного процесса бесперебойного доступа к необходимым информационным ресурсам [3; 6; 11; 12; 14].

Реализации указанной цели способствует решение следующих задач посредством IT-технологий:

– исследование в реальном времени явлений и процессов, фиксирующихся внутри систем различной сложности;

– индивидуализация образовательного процесса;

– эффективное управление процессом подготовки будущих профессионалов нового поколения;

– рационализация деятельности субъектов образовательных отношений [11; 17; 19].

Как уже говорилось во Введении к настоящей статье, сегодня проблемы, связанные с применением такого рода технологий в целях повышения эффективности образовательного процесса, осуществляемого в организациях ВО, существенно актуализировались [20]. Это обусловлено фактом существования на протяжении трёх ближайших десятилетий специфических потребностей современного социума. Последний склонен предъявлять не характерные для более ранних стадий своего развития требования к качественным характеристикам выпускников вузов [1; 9; 16]. В свою очередь для более полного соответствия таким требованиям будущих профессионалов необходима интенсификация использования современных ИКТ участниками образовательного процесса [4].

Их использование связано с осуществлением перехода к инновационным формам организации учебного процесса [2-3; 5; 18]. В частности, сегодня фиксируется перенос основного внимания с традиционных способов подготовки будущих профессионалов организациями ВО на инновационные формы учебной деятельности [1]. Задействование таких организационных форм с большой вероятностью позволит выпускать специалистов, характеризующихся наличием системы компетенций, повышающих их конкурентоспособность в постиндустриальном обществе будущего [2; 5; 7].

Информатизация процесса профессиональной подготовки, осуществляемого на ступени вуза, также влияет на его содержательную сторону. Соответствующие процессы могут существенно облегчить доступ к необходимым методическим материалам, что, в свою очередь, будет способствовать повышению эффективности учебного процесса [11; 15; 17-18].

Естественно, в подобной ситуации несколько изменяются требования к профессорско-преподавательскому составу вузов. От современных педагогов высшего образования требуется хорошее владение информационными и коммуникационными технологиями. Достаточный уровень соответствующей компетентности преподавательского состава является основой для дальнейшего поступательного развития системы отечественного ВО [1; 4; 7; 9; 12].

При соблюдении данного условия широкое использование IT-технологий в современном высшем образовании способствует:

– существенному расширению кругозора студентов;

– подготовке будущих профессионалов к эффективному осуществлению различных видов деятельности в условиях, характерных для информационного общества;

– удовлетворению потребностей глобального рынка труда в сотрудниках, характеризующихся достаточным уровнем развития соответствующей компетентности [15-16].

Таким образом, информационные технологии способствуют:

– соответствию результатов профессиональной подготовки на ступени высшего образования требованиям современного динамично развивающегося социума;

– существенной дифференциации учебно-воспитательного процесса, более широким возможностям для учёта индивидуальных особенностей студентов при его планировании;

– повышению продуктивности педагогического общения между субъектами образовательных отношений [8];

– определённым изменениям в содержании и характере их деятельности [16; 19-20].

Соответственно, задача педагогических работников состоит в умении применять инновационные технические средства обучения. Тем самым они смогут добиться успешного функционирования системы обучения будущих профессионалов [8-9; 11; 13].

Перечислим наиболее перспективные направления, в которых применение информационных технологий не вызовет особых затруднений у педагогических работников на современном этапе развития отечественного ВО (Табл. 1).

Таблица 1

Перспективные направления использования IT в образовательном процессе

№ п/п	Направление
1	Применение ИКТ как средства обучения, широкое внедрение которого в образовательный процесс позволяет существенно повысить его эффективность [2; 13].
2	Использование ИКТ обучающимися как орудий, обеспечивающих эффективность процесса познания себя и окружающей действительности.
3	Интенсификация управления вузом.
4	Задействование потенциала существующих информационных технологий для творческого развития обучающихся [18].
5	Организация процесса коммуникации между субъектами образовательных отношений, предусматривающего широкое использование возможностей ИКТ для передачи и приобретения студентами необходимых профессиональных умений и навыков.
6	Расширение применения IT в целях рационализации различных форм текущего и промежуточного контроля сформированности у будущих профессионалов соответствующих компетенций [1; 9; 12; 18].

Рассмотрев основные возможности применения средств ИКТ, существующие на современной стадии развития системы отечественного ВО, следует перейти к анализу реальной картины их применения.

Одной из наиболее характерных её черт является преимущественное использование российскими вузами ИКТ, опирающихся на веб-технологии [3-5; 8]. Основное преимущество таких технологий состоит в том, что они предоставляют не знания «в готовом виде», но возможности для личности, умеющей осуществлять поиск необходимой информации, ориентируясь в практически безграничных её потоках, характерных для настоящего времени [4; 13; 15]. Таким образом, использование интернет-технологий в образовательном процессе современных вузов стимулирует формирование соответствующих компетенций у будущих профессионалов.

При этом применительно к некоторым крупным вузам нашей страны можно использовать относительно недавно введённый в научный оборот термин «виртуальное пространство» [1; 6-8; 11; 14]. Последний обычно трактуют не просто как совокупность образовательных интернет-ресурсов, но как сложную структуру (Табл. 2).

Таблица 2

Структура виртуального пространства

№ п/п	Компоненты
1	Технологии, обеспечивающие доступ и бесперебойную работу сети Интернет.
2	Совокупность субъектов образовательного процесса, задействованных в процессе интеграции IT в процесс подготовки кадров организациями ВО.
3	Отношения, фиксирующиеся внутри сообщества профессионалов, осуществляющих свою деятельность в системе ВО с опорой на сетевые технологии [11; 14-15; 17].

В последние три года в связи с мерами по борьбе с угрозой COVID-19 фиксируется существенное возрастание актуальности технологий дистанционного образования [6; 12; 18]. Последнее, как известно, представляет собой взаимодействие потоков обучающей и организующей учебно-воспитательный процесс информации. Осуществляется оно путём использования удаленного компьютера [18].

Получив в силу указанных выше причин достаточно широкое распространение в системе отечественного ВО, дистанционное образование стало весьма действенной педагогической технологией. Оно обеспечивает возможность осуществления образовательного процесса без непосредственного посещения вуза его участниками [12-13]. При этом происходит складывание роли преподавателя не как носителя готовых знаний, но как тьютора, обеспечивающего педагогическое сопровождение их самостоятельного поиска учащимися [20].

Выводы. Подводя итоги исследования, отметим, что сегодня одним из наиболее действенных факторов, оказывающих влияние на поступательное развитие социума, в т.ч. на территории РФ, являются IT-технологии. В частности, неуклонно возрастает роль IT в процессе подготовки вузами кадров, компетентность которых отвечает требованиям постиндустриального общества.

Широкое внедрение таких технологий в учебно-воспитательный процесс будет способствовать росту значения инновационных приёмов и методов профессиональной подготовки. Информатизация процесса профессиональной подготовки, осуществляемого на ступени вуза, также влияет на его содержательную сторону.

В описанных условиях некоторые изменения претерпят и требования к профессорско-преподавательскому составу вузов. От него требуется достаточно высокий уровень развития информационной компетентности.

Наиболее перспективными направлениями использования IT в высшем образовании, могущими быть реализованными на современном этапе его развития, являются: использование как действенных средств, повышающих результативность процесса подготовки будущих профессионалов нового поколения; использование IT студентами как орудий, обеспечивающих эффективность процесса познания; интенсификация управления вузом; задействование потенциала существующих информационных технологий для творческого развития обучающихся; интенсификация процессов коммуникации между субъектами образовательных отношений; расширение применения IT в целях рационализации различных форм текущего и промежуточного контроля сформированности у будущих профессионалов необходимых компетенций.

При этом сегодня большинство российских вузов используют ИКТ, опирающиеся на веб-технологии. Основное преимущество таких технологий состоит в том, что они предоставляют не знания «в готовом виде», но возможности для личности, умеющей осуществлять поиск необходимой информации, ориентируясь в практически безграничных её потоках, характерных для настоящего времени.

Кроме того, в последние три года в связи с мерами по борьбе с угрозой COVID-19 фиксируется существенное возрастание актуальности технологий дистанционного образования.

Хочется надеяться, что продемонстрированные нами возможности информационных технологий также получат свою реализацию в образовательном пространстве российских вузов.

Литература:

1. Абрамюк, К.П. Роль самостоятельной учебно-поисковой деятельности в обучении студентов колледжей искусства / К.П. Абрамюк // Гуманитарное пространство. – 2019. – Т. 8 – № 8. – С. 957-961
2. Алешугина, Е.А. Особенности организации контактной самостоятельной работы студентов вуза / Е.А. Алешугина, О.И. Ваганова, А.В. Трутанова // Социально-экономические проблемы развития муниципальных образований: материалы и доклады XXIII Международной научно-практической конференции. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный инженерно-экономический университет, 2018. – С. 120-122
3. Алкина, Ю.Д. Включение в обучение англоязычных фрагментов с ИКТ-поддержкой как дополнительное средство мотивации студентов вуза к изучению математики / Ю.Д. Алкина, В.Ю. Бодряков, Г.В. Походзей. – Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 18-27
4. Ахмадиева, Л.Р. Психолого-педагогические сложности реализации инновационных подходов в системе высшего образования / Л.Р. Ахмадиева // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. – 2018. – Вып. 5(813). – С. 100-110
5. Горбунова, Л.И. Использование информационных технологий в процессе обучения / Л.И. Горбунова, Е.А. Субботина // Молодой ученый. – 2013. – № 4. – С. 544-547
6. Деменкова, Т.А. Мобильные приложения для задач дистанционного обучения / Т.А. Деменкова, В.С. Томашевская, И.С. Ширинкин // Российский технологический журнал. – 2018. – Т. 6. – № 1. – С. 5-19
7. Ельцов, А.В. О проблемах поиска информации в образовательном интернет-пространстве и некоторых путях их решения / А.В. Ельцов, Л.Ф. Ельцова, М.Н. Махмудов // Человеческий капитал. – 2019. – № 6-2(126). – С. 454-457
8. Ельцов, А.В. О реализации некоторых дидактических принципов обучения в электронной информационно-образовательной среде вуза / А.В. Ельцов, Л.Ф. Ельцова // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2021. – Т. 9. – № 3(34). – С. 249-257
9. Есин, Р.В. Геймификация в электронной среде как средство вовлечения студентов в образовательный процесс / Р.В. Есин, Ю.В. Вайнштейн // Открытое и дистанционное образование. – 2017. – № 2. – С. 26-32
10. Кантышева, А.А. Необходимость изменения методов обучения грамматике английского языка в неязыковом вузе в связи с цифровой трансформацией образования / А.А. Кантышева // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 2(93). – С. 32-35
11. Мамедова, К.А. IT-технологии как необходимый компонент системы образования / К.А. Мамедова // Universum: психология и образование: электронный научный журнал. – 2016. – № 9(27). – URL: https://7universum.com/ru/psy/archive/item/3526 (дата обращения: 31.11.2022).
12. Разбегаев, П.В. Инновационные технологии в образовательной системе МВД РФ / П.В. Разбегаев // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4(95). – С. 76-78
13. Розенко, Е.А. Проблемы сущности и структуры профессиональной мобильности студентов вуза непрофильных направлений подготовки средствами информационных технологий / Е.А. Розенко // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4(95). – С. 78-81
14. Семенова, И.Н. Развитие системы методов обучения студентов педвузов в условиях использования информационно-коммуникационных технологий / И.Н. Семенова. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2010. – 192 с.
15. Синкина, Е.А. Формирование профессиональных компетенций бакалавров в рамках реализации сетевого взаимодействия: теория и практика: монография / Е.А. Синкина, О.В. Тарасюк, А.М. Ханов. – Екатеринбург: Издательство Российского государственного профессионально- педагогического университета, 2017. – 146 с.
16. Тубеева, Ф.К. Формирование информационной компетентности будущих бакалавров дефектологического образования в педагогическом вузе / Ф.К. Тубеева. – Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2017. – 148 с.
17. Щурова, Е.В. Проблемы дистанционного обучения в дополнительном профессиональном образовании / Е.В. Щурова // Уровневая подготовка специалистов: государственные и международные стандарты инженерного образования: сборник трудов научно-методической конференции. – Томск: Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2011. – С. 164-165
18. Distance education opportunities in teaching a foreign language to people with limited health possibilities / M.A. Fedorova, M.V. Tsyguleva, T.A. Vinnikova, J.M. Sishchuk // Astra Salvensis. – 2018. – Vol. 6. – Pp. 631-637
19. Lomonosova, N.V. Digital learning resources: enhancing efficiency within blended higher education / N.V. Lomonosova, A.V. Zolkina // Novosibirsk state pedagogical University Bulletin. – 2018. – Vol. 8(6). – Pp. 121-137
20. Makransky, G. Investigating the process of learning with desktop virtual reality: A structural equation modeling approach / G. Makransky, G.B. Petersen // Computers & Education. – 2019. – Vol. 134. – Pp. 15-30

Педагогика

УДК 378. 147

кандидат педагогических наук, доцент Першутин Сергей Валерьевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат социологических наук, старший преподаватель Ходырева Елена Борисовна
Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород)

ЭМОТИВНЫЕ ТЕКСТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В данной статье продемонстрированы особенности работы с эмотивными текстами, в качестве которых послужили скрипты зарубежных художественных фильмов в процессе обучения чтению на английском языке. Работа с фрагментами эмотивных текстов, содержащих эмоциональные ситуации, способствует формированию эмотивной компетенции, предполагающей более глубокое понимание прочитанного на уровне смысла и формирование специальных навыков и умений. К ним можно отнести определение участников эмоциональной ситуации, идентификацию испытуемых эмоций и причин их возникновения, выявление эмоциональных интенций и средств языка для их вербального выражения на разных уровнях языка. Главным критерием отбора фрагментов текстов является наличие эмоциональной ситуации и

языковых средств, выражающих эмоциональные состояния ее участников. Технология работы с эмотивными текстами предполагает определение участников эмоциональной ситуации, спектра испытуемых эмоций, причины их возникновения, выявление эмоциональных интенций и поиск средств языка, используемых для их выражения. Подобная работа позволяет студентам научиться распознавать и правильно интерпретировать средства языка, использующиеся носителями в эмоциональных ситуациях, и приближает их к формированию эмотивной компетенции.

Ключевые слова: эмотивные тексты, эмотивная компетенция, эмоциональная ситуация, скрипты художественных фильмов.

Annotation. This article demonstrates the features of working with emotive texts, which were scripts of foreign feature films in the process of learning to read in English. Working with fragments of emotive texts containing emotional situations contributes to the formation of emotive competence, which implies a deeper understanding of what is read at the level of meaning and the formation of special skills and abilities. These include the identification of participants in an emotional situation, the identification of the experienced emotions and the causes of their occurrence, the identification of emotional intentions and means of language for their verbal expression at different levels of language. The main criterion for the selection of text fragments is the presence of an emotional situation and language means expressing the emotional states of its participants. The technology of working with emotive texts involves the identification of participants in an emotional situation, the spectrum of experienced emotions, the causes of their occurrence, the identification of emotional intentions and the search for the means of language used to express them. Such work allows students to learn to recognize and correctly interpret the means of language used by native speakers in emotional situations, and brings them closer to the formation of emotive competence.

Key words: emotive texts, emotive competence, emotional situation, scripts of feature films.

Введение. Обучение чтению студентов неязыковых вузов является одной из наиболее приоритетных задач преподавателя в процессе обучения иностранному языку. Чтение как рецептивный вид речевой деятельности выступает незаменимым для будущих специалистов в той или иной области. Умение читать англоязычные статьи и произведения зарубежной литературы формирует не только иноязычную компетенцию студента, но и, являясь средством самообразования, способствует росту его профессиональной компетенции.

Изложение основного материала статьи. Понятие «текст» представляет интерес для ученых из различных областей, таких как стилистика, литературоведение, лингвистика текста, герменевтика, грамматика текста, теория информации, коммуникативная лингвистика, прагмалингвистика, и, с сравнительно недавнего времени, психолингвистика и эмотиология. Традиционно под текстом подразумевается продукт речевой деятельности, который характеризуется относительной законченностью, связностью, единством темы и замысла, а также является синтаксически, композиционно и логически структурированным [1, С. 303]. В настоящей статье мы акцентируем внимание на письменно-фиксированных текстах с высокой долей эмотивности как категории языка, отвечающей за выражение эмоций. С нашей точки зрения речевые акты в эмотивных письменно-фиксированных текстах позволяют обучающимся глубже проникнуть в прагматическую область языка, в большей мере ощутить социокультурные особенности общения носителей изучаемого языка, увидеть сходства и различия в выражении эмоций на лексическом, грамматическом, синтаксическом уровне. При реализации данного подхода, в содержание обучения чтению в основном рекомендуется включать художественные тексты, но это совсем не означает, что тексты информативного характера должны остаться без внимания преподавателей.

Рассуждая об обучении чтению на иностранном языке, Е.И. Пассов пишет, что понимание (прочитанного) как сложный мыслительный процесс не ограничивается мыслительными операциями, но включает в себя также и эмоциональный компонент. Таким образом, ученый выделяет два уровня понимания: на уровне значений (вычленение основных смысловых вех, установление их соотношения между собой, определение сюжетных линий) и на уровне смысла (понимание того, что стоит за текстом, осознание причин и целей поступков действующих лиц, понимание речевой деятельности автора) [3, С. 201-202]. Исходя из предположения, что студенты вузов по окончании школьной программы в процессе чтения способны понимать тексты различного характера на уровне значения, мы сосредотачиваем свое внимание исключительно на достижении уровня смысла при работе с эмотивными текстами.

Ключевым понятием при работе с эмотивным текстом выступает понятие «категориальной эмотивной ситуации», под которой О.Е. Филимонова понимает «абстрактный инвариант реальных жизненных ситуаций, в которых субъект испытывает какие-либо чувства» [4, С. 73]. В.И. Шаховский определяет указанное понятие как «типичные жизненные (реальные или в художественном изображении) ситуации, в которых задействованы эмоции коммуникантов: речевых партнеров, наблюдателя или читателя» [5, С. 56]. Именно наличие эмоциональной (эмотивной) ситуации выступает в нашем случае главным критерием отбора текстов для обучения студентов. Однако исходя из некоторых соображений (соотношение объема текстов с ограниченным количеством часов иностранного языка в программе неязыковых направлений), мы предлагаем ограничиться фрагментами текстов, содержащих в себе описание эмоциональных ситуаций, под которыми мы подразумеваем совокупность речевых и неречевых факторов взаимодействия участников общения, чьи речевые функции обусловлены преобладающим в них на тот момент эмоциональным состоянием. В основном, это диалоги героев произведения, характеризующиеся относительной целостностью и содержащие эмотивные средства языка.

Следующим шагом разумно предположить определение вида текстов, с которыми предстоит работать студентам, изучающим иностранный язык. В целом соглашаясь с тем, что наиболее подходящим материалом для обучения эмотивным средствам языка выступают художественные тексты, мы в данном случае предлагаем сосредоточиться на гораздо менее изученном средстве обучения, а именно, письменно-фиксированных скриптах художественных фильмов.

Рассмотрим некоторые преимущества данного вида текстов над текстами зарубежной литературы. Наиболее яркими преимуществами, на наш взгляд, выступают мотивационная составляющая и относительная легкость. Оставив за рамками исследования морально-этические рассуждения о важности чтения классиков, мы с большой долей уверенности можем отметить, что далеко не все студенты заинтересованы в чтении зарубежной литературы, да еще и на английском языке (речь идет о неязыковых вузах). С другой стороны, кино является одним из самых популярных способов времяпровождения в современном мире и не сложно представить процентное соотношение студентов, тяготеющих к чтению книг и студентов, чей интерес вызывает просмотр фильмов. Что касается второго преимущества, следует сказать, что несмотря на то, что текст скрипта является гораздо более бедным и ограниченным с лингвистической точки зрения, чем литературное произведение, приближенность сцен из фильмов к реальному общению в нашем случае частично компенсирует этот недостаток. Фактически, фрагменты скриптов фильмов, которые мы предлагаем для изучения, состоят из речевых эмоциональных ситуаций, выраженных в форме диалогов/монологов с лаконичным дополнением в виде комментариев (о месте, времени, обстоятельствах, окружении и т.д.) автора скрипта.

Как уже было отмечено ранее, мы не ставим целью понимание коммуникативной ситуации студентами на уровне значения, но на уровне смысла. Именно поэтому упражнения для работы с фрагментами скрипта не будут включать типичные упражнения, использующиеся при обучении чтению. Выражение эмоций происходит на всех уровнях языка, а

значит работа с эмотивными текстами требует от обучающихся высокой концентрации, глубокого анализа, множества навыков и умений в процессе чтения текста. Приведем некоторые примеры средств эмотивности на разных уровнях языка.

На лексическом уровне, по мнению В.И. Шаховского, студенты должны уметь выделять различные группы лексических единиц:

1) обозначающие или называющие эмоции, к которым относятся лексемы, называющие эмоциональные концепты:

Behind the door the boy's bitterness grew to rage. (W. Saroyan);

Hain resumed his seat, making a great clatter with his chair and blushing with the embarrassment of the inexperienced public speaker (J. Havlicek).

2) описывающие эмоции, т. е. отражающие их внешнее проявление:

Up to now Edward's face hadn't shown any signs of emotion. But when he had closed the door of the church behind him his lips trembled. He walked slowly with a heavy heart. He didn't know what to do with himself (S. Maugham).

She blushed deeply, and hesitated for a moment as if making up her mind whether she ought to reply or not (J. Havlicek);

'How is he? Did it all go all right?' I asked, still breathing heavily. 'He's fine, absolutely fine. Don't worry,' she said. 'Get your breath back and I'll take you through' (J. Bowen).

3) выражающие эмоции в речи:

"But that's awful!" she exclaimed angrily (J. Havlicek).

"Oh, Sally Morgan, how absolutely lovely you are!" cried Charity as she passed Sally on. "You belong on a Ming scroll!" (W. Stegner).

In her mother's lap afterward Rosemary cried and cried. "I love him, Mother. I'm desperately in love with him — I never knew I could feel that way about anybody. And he's married and I like her too — it's just hopeless. Oh, I love him so!" (F.S. Fitzgerald).

К проявлениям эмотивности на грамматическом уровне, несомненно, относятся степени сравнений прилагательных:

"But, dearest, you can't be serious,"expostulated her father (J. Havlicek).

You cannot be deader than the dead (E. Hemingway).

В фамильярно-разговорном стиле или просторечии возможно усиление при помощи that:

Oh come, it's not that bad!

Сюда же относится продолжительное время глагола с целью высказать раздражение/негодование:

Ruth: You're burning yourself out. And for what?...

George: You don't even begin to understand – you're no different from the rest. Burning myself out! You bet I'm burning myself out! I've been doing that for so many years now – and who in hell cares?

Jimmy: One day when I'm no longer spending my days running a sweet-stall, I may write a book about us all. (J. Osborne. Look Back in Anger).

На синтаксическом уровне эмотивность может передаваться инверсией:

«Flowers! You wouldn't believe it, madam, the flowers he used to bring me.» «White! He turned as white as a woman.» (K. Mansfield. Lady's Maid).

Beautiful those donkeys were! (K. Mansfield. The Lady's Maid).

Queer how it works out, isn't it? (J.B. Priestley. Dangerous Corner) [2].

Технология работы с эмотивными текстами в нашем случае предполагает следующие действия: определение участников эмотивной ситуации, спектра испытуемых эмоций и причины их возникновения, выявление эмоциональных интенций и поиск использованных средств языка (лексические единицы, грамматические элементы, синтаксические особенности).

Приведем пример анализа эмоциональной ситуации без дополнительных комментариев, взятой из фильма «The Pursuit of Happyness» (2006):

Chris: Hey. Don't you ever take my son away from me again. Do you hear me?

Linda: Leave me alone!

Chris: Don't take my son away from me again. Do you understand what I'm saying to you? Don't you walk away from me when I'm talking to you! Do you hear me? Do you wanna leave?

Linda: Yeah.

Chris: You wanna leave?

Linda: Yes, I want to leave!

Chris: Get the hell out of here, then, Linda. Get the hell out of here! Christopher's staying with me.

Linda: You're the one that dragged us down. You hear me?

Chris: You are so weak...

Linda: No. I am not happy anymore. I'm just not happy!

Chris: Then go get happy, Linda! Just go get happy. But Christopher's living with me!

Linda: Stop!

Chris: Did you hear what I said?! Christopher's living with me!

участники эмотивной ситуации	**спектр эмоций**	**причины**	**эмоциональная интенция**	**используемые средства языка (ЛЕ, грамматика, синтаксис)**
Chris (the husband), Linda (the wife).	Anger, despair.	General: poverty, tiredness, family issues. Particular: Linda threatened to leave her husband and take their child with her.	To threaten; to express indignation and disagreement; to make a partner feel ashamed; to blame; to insult.	Get the hell out of here, you're the one that *dragged* us *down, y*ou are *so weak;* don't you ever….; повторяющиеся вопросы (Do you hear me? Do you understand?); эллипсис (You hear me?) и т.д.

Выводы. Таким образом, в процессе чтения текстов скриптов, студенты активизируют способность глубже проникнуть в суть речевой ситуации, выявить эмоциональные интенции речевых партнеров, проанализировать языковые средства и соотнести их с эмоциями, доминирующими в данной ситуации. На основе разбора эмоциональной ситуации, можно

выстроить целый ряд упражнений для овладения эмотивной лексикой и грамматикой, рассмотреть некоторые социокультурные особенности в выражении эмоций средствами языка. Подобная работа формирует необходимые навыки и умения распознавания, правильной интерпретации (а при работе над продуктивными видами речевой деятельности, и употребления) эмотивных средств языка и приближает студентов к формированию эмотивной компетенции.

Литература:

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Арнольд, И.В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов / И.В. Арнольд. – Москва: Флинта: Наука, 2002. – 384 с.
3. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – Москва: Рус. яз., 1989. – 276 с.
4. Филимонова, О.Е. Эмоциология текста. Анализ репрезентации эмоций в английском тексте: Учебное пособие / О.Е. Филимонова. – Санкт-Петербург: ООО «Книжный Дом», 2007. – 448 с.
5. Шаховский, В.И. Эмоции: Долнингвистика, лингвистика, лингвокультурология / В.И. Шаховский. – Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 128 с.

Педагогика

УДК 378

аспирант Пивень Илья Дмитриевич
НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»» (г. Москва);
аспирант Румянцев Георгий Романович
НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»» (г. Москва);
преподаватель английского языка Кухтяева Ольга Николаевна
МОУ Ново-Харитоновская СОШ № 10 (п. Электроизолятор)

УНИВЕРСАЛЬНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ МНЕМОТЕХНИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ И ГЕОГРАФИИ СТУДЕНТОВ СПО

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения студентов СПО английскому языку и географии с применением приемов мнемотехники. В статье раскрываются ключевые цели обучения студентов, получающих среднее профессиональное образование. Помимо этого, представлено также определение феномена мнемотехники, продемонстрирован универсальный характер мнемотехнических приемов в контексте обучения студентов английскому языку и географии. Авторы делают вывод о том, что механизм приемов мнемотехники состоит в формировании ассоциации между запоминаемой информацией и тем или иным буквенным, символьным, цветовым словом, которое ее обозначает. В процессе изучения иностранного языка и географии приемы мнемотехники могут быть связана с использованием мнемокарточек и мнемотаблиц, с рифмизацией, опосредованным заучиванием.

Ключевые слова: мнемотехника, СПО, обучение студентов, обучение английскому языку, обучение географии.

Annotation. The article is devoted to the problem of teaching students of secondary vocational education in English and geography using mnemonics techniques. The article reveals the key objectives of teaching students receiving secondary vocational education. In addition, the definition of the phenomenon of mnemonics is also presented, the universal nature of mnemonic techniques in the context of teaching students English and geography is demonstrated. The authors conclude that the mechanism of mnemonics techniques consists in forming an association between the memorized information and one or another letter, symbol, color word that denotes it. In the process of learning a foreign language and geography, mnemonics techniques can be associated with the use of mnemonic cards and mnemotables, with rhyming, indirect memorization.

Key words: mnemonics, SPO, student education, English language teaching, geography teaching.

Введение. Мы живем в эпоху стремительного развития информационно-коммуникационных технологий, что, в сочетании с высокой конкуренцией и требованиями общества приводит к интенсификации учебного процесса в целом, в том числе, и на уровне среднего профессионального образования. Подобные условия создают необходимость владения навыками работы с информацией как необходимого умения современного человека, а также выработки принципиально новых подходов к изучению предметов в колледжах и училищах.

Помимо требований общества, значимыми являются требования государства к современному студенту СПО, определенные в содержании стандартов среднего профессионального образования. В стандарте определены метапредметные, личностные и предметные требования к результатам освоения знаний. Метапредметные результаты включают в себя универсальные учебные действия, в состав которых, в том числе, входят умения работать с информацией, в том числе, на занятиях английский языком и географией. С другой стороны, именно эти предметы нередко составляют ключевую проблему для освоения среди обучающихся СПО, поскольку наделены большим объемом информации, которую необходимо оперативно запоминать и впоследствии успешно использовать в образовательном процессе.

Изложение основного материала статьи. Необходимость внедрения мнемотехнических приемов в процесс изучения английского языка и географии объясняется их развивающей функцией. Мнемотехнические приемы – предмет изучения методики общего образования, но на современном этапе пока что не проводилось достаточного количества исследований, которые определяли бы универсальный характер данного вида приемов при обучении студентов СПО географии и английскому языку. Не стоит забывать, что эти приемы тесно связаны с повышением познавательной активности. Репродуктивные по способу усвоения теоретические данные традиционные приемы не представляют интерес для современных студентов. Основной задачей использования мнемотехнических приемов является то, что за счет их специфики повышается интерес и мотивация обучающихся, развиваются память и мышление студентов.

Под мнемотехникой следует понимать комплекс разнообразных приемов, которые используются для облегчения запоминания и увеличения объема памяти за счет формирования дополнительных ассоциативных образов, когда сам образовательный процесс приобретает форму игры, как характеризует данное явление М.Р. Ванягина [2]. Основной целью мнемотехнических приемов является обеспечение условий по развитию таких психических процессов как память, мышление, воображение, внимание. Другими словами, мнемотехника нацелена на развитие тех психических процессов, которые непосредственным образом связаны с развитием речевой сферы человека.

На современном этапе довольно большое количество педагогов используют мнемотехнику в процессе обучения новому материалу. Это связано с тем, что в процессе использования мнемотехники активизируется воображение, создается ряд

зрительных образов, а сам процесс запоминания становится увлекательным и, как следствие, эффективным. Впоследствии, запоминая тот или иной образ, обучающийся активизирует цепочку воспоминаний, которые позволяют ему воспроизвести освоенную информацию в полном объеме [4].

Поэтому и многообразие определений мнемотехники объясняется относительной новизной данного явления в современной педагогике. Так, некоторые авторы определяют ее в качестве сенсорно-графических схем, другие – предметно-схематических моделей, третьи – составлением блоков-квадратов, другие – коллажированием или составлением схемы рассказа. Но все эти определения сходятся в одном: в основе мнемотехники лежит определенная схема, которая косвенно отображает связи между явлениями.

Под мнемотаблицей следует понимать определенную схему, которая связана с той или иной информацией, подлежащей запоминанию. М.Р. Ванягина перечисляет следующие задачи, которые удается достигнуть с использованием мнемотехники:

– развитие памяти с использованием различных приемов запоминания;
– развитие навыков анализа, синтеза, обобщения, формирования целого, систематизации;
– развитие логических приемов;
– развитие образного мышления;
– развитие способности логически мыслить, выстраивать устные высказывания, кодировать и перекодировать данные;
– достижение задач дидактического и образовательного характера;
– развитие смекалки;
– повышение уровня развития внимания;
– развитие графических навыков [4].

Мнемотаблица может включать в себя довольно большой объем информации. Она может представлять действующих лиц, перечислять явления природы, те или иные действия, которые требуется запомнить. Другими словами, можно сделать вывод, что в мнемотаблицу может быть включена практически любая информация, которая требуется для успешного запоминания. Ключевым требованием является то, чтобы созданные изображения в мнемотаблице оставались понятными для самих обучающихся.

К ключевым приемам мнемотехники следует отнести:

1. Построение ассоциаций: они должны быть впечатляющими, яркими, информативными и легкими для запоминания.

2. Использование созвучий: особенно это эффективно при изучении английского языка, когда из средств русского языка подбирается слово, созвучное новому англоязычному слову.

3. Применение буквенного кода, когда происходит образование фраз с использованием начальных букв той информации, которую требуется запомнить.

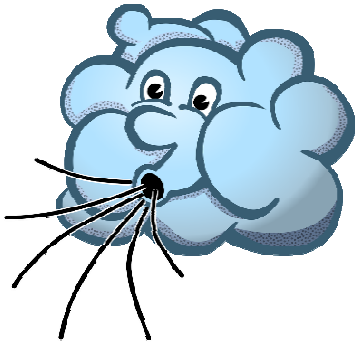
4. Применение метода римской комнаты, когда тому или иному запоминаемому объекту присваивается воображаемое место в комнате, которое хорошо знакомо человеку.

5. Применение рифм с использованием той информации, которую необходимо запомнить [4].

Отличительным достоинством мнемотехники является то, что она может быть успешно использована на занятиях различными предметами. Работа на уроках английского языка опирается на следующие принципы работы при внедрении мнемотехнических приемов:

1. Наличие постепенно усложняющихся инструкций с новыми лексическими единицами.

Например, по теме «Seasons of the year» могут быть предложены следующие карточки с условными жестами:



Wind

Spring

При введении данных карточек студенты усваивают также условные жесты: при работе с карточкой «ветер» условный жест – вытянуть губы в трубочку и тянуть звук [w], как бы изображая завывание ветра. При использовании карточки «весна» нужно вскинуть руки к потолку и подпрыгнуть.

На уроке географии может быть использована следующая таблица:

Таблица 1

Последовательность геохронологических периодов

эра		период		складчатость	
кайнозойская KZ	70	четвертичный Q	2	альпийская (тихоокеанская)	чебурке
		неоген N	25		Нам
		палеоген P	41		принеси
мезозойская MZ	165	мел K	70	мезозойская	Молодой
		юра J	50		Юра
		триас T	40		Ты
палеозойская PZ	330	пермь P	45	герцинская	Пончик
		карбон C	65		кушать
		девон D	55		должен
		силур S	35	каледонская	студент
		ордовик O	60		отличный
		кембрий Є	70		каждый
протерозой PR	2000			байкальская	
архей AR	1800				

Данная таблица использует и цвета как стимульный материал, и кодирование информации в качестве приема мнемотехники.

2. Обучение культуре запоминания.

Здесь рекомендуется изготовление сигнальных карточек, которые выдаются обучающимся СПО при выполнении задания. Перед тем, как ученик приступает к работе, учителю необходимо прочесть вместе с ним задание с использованием новой лексики или географического материала, затем ученик читает задание самостоятельно вслух и выбирает карточку-ассоциацию, к которой тем или иным образом «привязывает» запоминаемый образ. В случае, если выполнение задания превышает 60 секунд, учитель предлагает ученику посмотреть на карточку еще раз и вновь прочитать задание, затем вернуться к выполнению упражнения. В подобном темпе студент развивает самостоятельность и навык контроля за собственной деятельностью, подкрепляя выполнение задания собственными вербальными формулировками, а также приучается алгоритму работы со стимульными карточками.

3. Графическое изображение запоминаемого материала.

В обучении английскому языку и географии студентов СПО посредством мнемотехнических приемов особо важное место занимает обучение самоконтролю при разработке собственных опорных конспектов, при котором студент самостоятельно проверяет качество выполнения задания, следит за временем выполнения упражнения и соотносит запоминаемый лексический материал с теми или иными условными символами, наполненными смыслом только для него самого.

Например, для обозначения месяцев года могут быть введены символы, обозначающие сходство между названиями месяцев в русском и английском языке: J = Я, F = Ф, Mr = Мр, A = A, Ma = Ma, Ju = Ию, Jn = Июн, Au = Ав, S = C, O = O и т.д. Вводя подобные условные обозначения в процесс отработки названий месяцев обучающиеся по аналогии с русским языком запоминают названия месяцев на английском языке.

На уроке географии это возможно использовать при запоминании названий океанов:

АИСТ: Атлантический, Индийский, Северный Ледовитый, Тихий океан.

Или: начальные буквы кодируют четыре самые крупные реки России: Обь, Волга, Амур, Лена, образуя ОВАЛ.

4. Построение ассоциаций.

В обучении английскому языку посредством мнемотехнических приемов особое место занимает то, как именно студент создает ассоциации и применяет их во время запоминания материала. Развитая память, наличие ассоциаций, зафиксированных наглядно в тетради, на схеме, которые активно используются студентом, способствует лучшему запоминанию, актуализации задачи, способствует расширению объема памяти при одновременном выполнении нескольких видов деятельности. Например, при изучении прилагательных, описывающих погоду, были предложены такие ассоциации: Pleasant = фазан – приятный, как фазан, beautiful – Бьюти-индустрия = индустрия красоты – красивый, cold – когда мерзнешь, говоришь «д-д-д» – холод-д-дно.

Аналогично может быть использовано и при обучении географии: – буква «Т» «похожа» на сосульку ножкой приросшей к потолку ↓ = «сталакТиты», буква «М» «похожа» на 2 конуса (столба), растущих вверх ↑= сталагМиты, буква «Н» – это «сросшаяся» буква, сталагМиты («М» = ↑), сталакТиты («Т» = ↓), СталагНат – это сросшиеся сосульки, («Н»=все срослось), сталаКтит – Капля, сталаГмит – Гора.

Выводы. Таким образом, было определено, что под мнемотехникой следует считать систему работы, позволяющую за счет созданных образов-ассоциаций запоминать достаточно масштабные объемы данных, значительное количество иноязычных слов, географического материала, а также актуализировать эти сведения по мере необходимости. Механизм приемов мнемотехники состоит в формировании ассоциации между запоминаемой информацией и тем или иным буквенным, символьным, цветовым словом, которое ее обозначает. В процессе изучения иностранного языка и географии приемы мнемотехники могут быть связана с использованием мнемокарточек и мнемотаблиц, с рифмизацией, опосредованным заучиванием.

Литература:

1. Алексеева, Е.Н. Современные подходы к формированию личности будущих молодых специалистов в условиях высшего и среднего профессионального образования / Е.Н. Алексеева, В.А. Лапшин, Ю.В. Сорокопуд // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 1 (92). – С. 217-219
2. Буряк, Н.Ю. Теория и методика обучения английскому языку / Н.Ю. Буряк. – Краснодар: Новация, 2019. – 457 с.
3. Ванягина, М.Р. Применение мнемотехники для обучения иноязычной лексике / М.Р. Ванягина // Педагогика и психология образования. – 2019. – №3. – С. 71-86
4. Восковская, А.С. Формирование профессиональной языковой личности в поликультурной среде вуза / А.С. Восковская, Т.А. Карпова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 5 (97). – С. 112-115
5. Ерина И.А. Современные тенденции развития высшего образования / И.А. Ерина, Е.Н. Фанина // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 5 (97). – С. 130-131
6. Левина, Е.А. Методика обучения английскому языку / Е.А. Левина, Н.Г. Кизрина. – Саранск: МГПУ им. М.Е. Евсевьева, 2021. – 415 с.
7. Морнов, К.А. Использование феномена синестезии при освоении мнемотехнических приемов обучающимися / К.А. Морнов, Е.В. Мирошниченко // Научно-педагогическое обозрение. – 2021. – №5. – С. 222-232
8. Плиева, А.О. Формирование иноязычной речевой компетенции обучающихся посредством моделирования учебно-речевых ситуаций / А.О. Плиева, М.Б. Арадахова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 5 (97). – С. 47-50
9. Трикула, Л.Н. Методика обучения географии / Л.Н. Трикула. – Белгород: Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 2022. – 346 с.
10. Хизбуллина, Р.З. Методика обучения географии / Р.З. Хизбуллина. – Уфа: Башкирский государственный университет, 2019. – 224 с.

Педагогика

УДК 378.4

кандидат педагогических наук, доцент Пивнева Светлана Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный социальный университет» (г. Москва);
доктор педагогических наук, профессор Вольхин Сергей Николаевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный социальный университет» (г. Москва);
доктор педагогических наук, профессор Гребенникова Вероника Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ СТОХАСТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННЫХ ДАННЫХ

Аннотация. В последние годы в связи с запросами практики в области профессионального образования интенсивно развиваются методы исследования, основанные на измерениях косвенной информации об изучаемых системах и объектах. Задачи математической обработки и интерпретации неопределенных данных по косвенным проявлениям изучаемых объектов принадлежат к классу некорректных задач. При решении прикладных задач обработку неопределенных данных, как правило, проводят в условиях, когда у исследователя помимо исходных неопределенных данных имеется дополнительная априорная информация об изучаемых объектах. При стохастическом моделировании в широком смысле моделируется реализация случайных величин с различными законами распределения. В частности, после создания алгоритма обработки экспериментальных данных можно «отработать» этот алгоритм еще до поступления самих экспериментальных данных путем их замены модельными («псевдоэкспериментальными») данными, полученными с помощью моделирования случайных величин. В работе рассматривается схема внесения элемента случайности при стохастическом моделировании. Вводится обозначение решение задачи, которое может быть скаляром, вектором, функцией, вектор-функцией и т.д. в зависимости от конкретной задачи. Подбирается такая случайная величина, что ее математическое ожидание равно этому решению задачи. Осуществляется оценка успешности обучения, путём введения весовых коэффициентов в стохастическом моделировании, достаточно большое число реализаций этой величины и получив выборку ее значений, получаем оценку решения.

Ключевые слова: профессиональное образование, стохастическое моделирование, неопределенные данные, численное моделирование, моделирование случайных компонент, экспериментальные данные, оценивание.

Annotation. In recent years, in connection with the demands of practice in the field of vocational education, research methods based on measurements of indirect information about the systems and objects under study have been intensively developed. Problems of mathematical processing and interpretation of uncertain data on indirect manifestations of the studied objects belong to the class of ill-posed problems. When solving applied problems, the processing of uncertain data is usually carried out under conditions when the researcher, in addition to the initial uncertain data, has additional a priori information about the objects under study. In stochastic modeling, in a broad sense, the implementation of random variables with different distribution laws is modeled. In particular, after creating an algorithm for processing experimental data, it is possible to “work out” this algorithm even before the receipt of the experimental data themselves by replacing them with model (“pseudo-experimental”) data obtained by modeling random variables. The paper considers a scheme for introducing an element of randomness in stochastic modeling. The notation for the solution of the

problem is introduced, which can be a scalar, a vector, a function, a vector function, etc. depending on the specific task. A random variable is chosen such that its mathematical expectation is equal to this solution of the problem. The success of training is assessed by introducing weight coefficients in stochastic modeling, a sufficiently large number of implementations of this value, and having received a sample of its values, we obtain an estimate of the solution.

Key words: vocational education, stochastic modeling, uncertain data, numerical modeling, random component modeling, experimental data, estimation.

Статья выполнена в рамках гранта КНФ №22/172 «Подготовка педагогов к развитию метакогнитивных компетенций у обучающихся на основе интегративного подхода»

Введение. Проблемы современного управления в профессиональном образовании состоят в оперативном принятия решений на основе разнородной поступающей информации. Необходимо учесть, что объемы одновременно поступающей информации могут быть очень велики, а время для ее обработки и выдачи решения должно быть максимально мало. Таким образом, важно соотношение трех показателей: объем получаемой информации, время на принятие решения и насколько принятое решение оказалось пригодным при данных условиях.

Изложение основного материала статьи. Один из путей решения этой проблемы связан с созданием прикладных программных систем, реализующих разнообразные математические и эмпирические методы анализа данных (статистический и спектральный анализ, распознавание образов и т.д.) [1]. Однако, несмотря на значительные достижения в этой области, решение этой задачи по-прежнему представляет собой сложную проблему. Дело в том, что большие объемы данных, отсутствие формализованных моделей исследуемых объектов и необходимость получения априорных знаний о поступающих данных, ограничения существующих оптимальных математических алгоритмов, а также высокая разнородность и противоречивость данных, их недоопределенность и наличие ошибок – все это существенно затрудняет процесс анализа данных и принятия решений.

Так, например, в профессиональном образовании случайные данные появляются уже в процессе оценивания педагогами уровня знаний обучаемых или успешности усвоения какой-либо дисциплины. Действительно, выставление той или иной оценки преподавателем в известной степени имеет стохастическую природу – преподаватель по разным причинам вместо «истины» оценки, например, «хорошо», может поставить оценку «отлично». При этом стохастичность связана не только с субъективностью преподавателя, но и методикой (процедурой) самого оценивания знаний (количество решаемых задач, их сложности и т.п.). Особое значение стохастичность приобретает при введении бально-рейтинговых оценок, которые позволяют поднять точность оценивания [2; 3; 6; 7; 8].

Подобная ситуация наблюдается и при оценивании эффективности как научных исследований, так и уровня развития тех или иных направлений в определенных областях деятельности профессиональных образовательных организаций, где также прибегают к методам использования индикаторов и рейтингов [4].

В последние годы в связи с запросами практики интенсивно развиваются методы исследования, основанные на измерениях косвенной информации об изучаемых системах и объектах. Задачи математической обработки и интерпретации неопределенных данных по косвенным проявлениям изучаемых объектов принадлежат к классу некорректных задач.

При решении прикладных задач обработку неопределенных данных, как правило, проводят в условиях, когда у исследователя помимо исходных неопределенных данных имеется дополнительная априорная информация об изучаемых объектах. При стохастическом моделировании в широком смысле моделируется реализация случайных величин с различными законами распределения. В частности, после создания алгоритма обработки экспериментальных данных можно «отработать» этот алгоритм еще до поступления самих экспериментальных данных путем их замены «псевдоэкспериментальными данными», полученными с помощью моделирования случайных компонент. Конечно, на этапе обработки алгоритма и формирования псевдоэкпериментальных данных необходимо учитывать всю имеющуюся у исследователя информацию о возможной области изменения будущих реальных экспериментальных данных.

Стохастическое моделирование.

Элемент случайности при стохастическом моделировании математически внесем по следующей схеме. Обозначим через u решение задачи, где u может быть скаляром, вектором, функцией, вектор-функцией и т.д. в зависимости от конкретной задачи. Подберем такую случайную величину ξ, что $M(\xi) = u$. Тогда, осуществив достаточно большое число реализаций величины ξ и получив выборку ее значений $X_1, X_2 ..., X_n$, получаем оценку $\hat{u}$, например взяв в качестве $\hat{u}$ среднеарифметическую $\hat{u} = \frac{1}{n}\sum_{i=1}^{n} X_i$.

Основная трудность состоит в подборе такой случайной величины ξ, что $M(\xi) = u$. Конечно подбор ξ неоднозначен и, если имеется возможность выбора, то следует отбирать случайную величину ξ с наименьшим разбросом относительно среднего значения u и учитывать вычислительную сложность каждого значения X_i величины ξ. В конечном итоге выбор ξ диктуется объемом вычислительных затрат на получение оценки $\hat{u}$ с заданной точностью. Рассмотрим несколько приемов вычисления определенных интегралов с помощью метода стохастического моделирования.

Пусть требуется вычислить интеграл $J = \int_G f(x)dx$, где x – m – мерный вектор. Введем m -векторную случайную величину η с плотностью $p(x) > 0, x \in G$, и скалярную величину $\xi = f(\eta)/p(\eta)$. Имеем $M(\xi) = \int_G \frac{f(x)}{p(x)} p(x)dx = J$.

Поэтому получаем оценку интеграла $\hat{J} = \frac{1}{n}\sum_{i=1}^{n}\frac{f(X_i)}{p(X_i)}$, где X_i, при $i = 1,...,n$ – повторная выборка значений случайной величины η. В дальнейшем предполагается, что интеграл J сходится абсолютно.

Оценка $\hat{J}$ несмещена и состоятельна по вероятности в силу больших чисел (теорема Хинчина). Оценка $\hat{J}$ определена для любой плотности $p(x) > 0$, $x \in G$, $\int_G p(x)dx = 1$.

Точность оценки $\hat{J}$ определяется ее дисперсией. Имеем $D(\hat{J}) = \frac{1}{n}D(\xi)$. Таким образом, следует выбирать ξ с наименьшей дисперсией, или, что то же самое, с наименьшим $M(\xi^2)$. Имеем

$$M(\xi^2) = \int_G \frac{f^2(x)}{p^2(x)}p(x)dx = \int_G \frac{f^2(x)}{p(x)}dx.$$

Следовательно, выбор наилучшей оценки $\hat{J}$ сводиться к выбору такой $p(x) > 0, x \in G$, для которой интеграл $\int_G \frac{f^2(x)}{p(x)}dx$ принимает наименьшее значение. Используя неравенство Коши-Буняковского, имеем

$$\left(\int_G |f(x)|dx\right)^2 = \left(\int_G \frac{|f(x)|}{\sqrt{p(x)}}\sqrt{p(x)}dx\right)^2 \le$$

$$\le \int_G \left(\frac{|f(x)|}{\sqrt{p(x)}}\right)^2 dx \int_G \left(\sqrt{p(x)}\right)^2 dx = \int \frac{f^2(x)}{p(x)}dx$$

Положим

$$p(x) = \frac{|f(x)|}{\int_G |f(x)|dx}.$$

Имеем

$$M(\xi^2) = \int_G \frac{f^2(x)}{p(x)}dx = \int_G \frac{f^2(x)}{|f(x)|}dx \int_G |f(x)|dx = \int_G \left(|f(x)|dx\right)^2.$$

Поэтому такой выбор $p(x)$ обеспечивает наименьшее значение дисперсии оценки $\hat{J}$. К сожалению, такое определение плотности требует знания нормировочной константы $\int_G |f(x)|dx$, которая также как и исходный интеграл, неизвестна. Несмотря на эту принципиальную трудность определения оптимальной плотности, формула подсказывает, какую $p(x)$ следует выбирать, а именно: $p(x)$ должна «повторять» глобальное изменение $|f(x)|$ в области G. Пусть функция $f_a(x)$ достаточно хорошо аппроксимирует глобальное изменение $f(x)$ и интеграл $\int_G |f_a(x)|dx$ достаточно легко подсчитывается. Тогда плотность $p(x) = |f_a(x)| \cdot \left(\int_G |f_a(x)|dx\right)^{-1}$ обеспечивает близость оценки $\hat{J}$ к оптимальной оценке с $p(x) = \frac{|f(x)|}{\int_G |f(x)|dx}$.

Существуют другие приемы уменьшения дисперсии оценки $\hat{J}$. Все эти приемы основаны на использовании дополнительной информации об искомом интеграле или подынтегральной функции $f(x)$.

Рассмотрим, например, численное решение интегральных стохастических уравнений вида

$$\varphi(x) = \int_G K(x,x')\varphi(x')dx' + f(x) \qquad (1)$$

методами Монте-Карло.

Введем линейный интегральный оператор $K\varphi(x) = \int_G K(x,x')\varphi(x')dx'$.

Обозначим $K^j\varphi$ результат j – кратного применения оператора K к функции $\varphi(x)$ и $(f,\varphi) = \int_G f(x)\varphi(x)dx$ – скалярное произведение функций $f(x)$ и $\varphi(x)$. Таким образом, $(f,K^j\varphi)$ – скалярное произведение функции $f(x)$ и функции $K^j\varphi$, полученной в результате j-кратного применения оператора K к функции $\varphi(x)$.

Для произвольного j имеем $K^j\varphi(x) = \int_G K_j(x,x')\varphi(x')dx'$, где $K_j(x,x') = \int_G K_{j-1}(x,x'')K(x'',x')dx''$ – интегральные ядра.

Выберем в G такие плотность $p(x) > 0$ и условную плотность $p(x|x') > 0$, что $\int_G p(x)dx = \int_G p(x|x')dx = 1$. Условная плотность $p(x|x') > 0$ – это плотностью вероятностей перехода из точки x' в точку x, обозначим ее $p(x' \to x)$. Определим в G случайную траекторию $T_k = \{x_1 \to x_2 \to \ldots \to x_k\}$, где x_0 – реализация случайной величины ξ_0 с плотностью $p(x)$, x_j – реализация случайной величины ξ_j с плотностью $p(x_j|x_{j-1})$, $j = 1,\ldots,k$.

Введем совокупность скалярных статистик $\omega_j = \frac{K(x_0,x_1)}{p(x_1|x_0)}\frac{K(x_1,x_2)}{p(x_2|x_1)}\ldots\frac{K(x_{j-1},x_j)}{p(x_j|x_{j-1})}$, определенных для $j = 1,\ldots,k$.

Теперь определим совокупность скалярных величин $\vartheta_j = \omega_j\frac{\varphi(x_0)}{p(x_0)}f(x_j)$.

Покажем, что $M(\vartheta_j) = (\varphi,K^jf)$. Действительно,

$$M(\vartheta_j) = M\left(\frac{\varphi(x_0)}{p(x_0)}\frac{K(x_0,x_1)}{p(x_1|x_0)}\ldots\frac{K(x_{j-1},x_j)}{p(x_j|x_{j-1})}f(x_j)\right) =$$

$$= \int_G \varphi(s_0)ds\int_G\ldots\int_G K(s_0,s_1)\ldots K(s_{j-1},s_j)f(s_j)ds_1\ldots ds_j =$$

$$= \int_G \varphi(s_0)K^jf(s_0)ds = (\varphi,K^jf).$$

Таким образом, реализовав n случайных траекторий $T_k = (T_{k1},\ldots,T_{kn})$, получаем оценки $\hat{u}_j$ скалярных произведений $u_j = (\varphi,K^jf)$ согласно формулам

$$\hat{u}_j = \tfrac{1}{n}\sum_{i=1}^{n}\vartheta_{ji} \quad ,(2)$$

где $\vartheta_{ji}, i = 1,\ldots,n$ – реализация случайной величины ϑ_j на i – ой траектории T_{ji}.

С помощью этих оценок скалярных произведений (φ,K^jf) можно получить оценки значений функции $K^jf(x_0)$. Действительно, пусть $\varphi(x) = \delta(x-x_0)$. Тогда $\left(\delta(x-x\ ),K^jf(x)\right) = K^jf(x_0)$. Возьмем в качестве $p(x) = \delta(x-x_0)$, т.е. все траектории T_{ji} «стартуют» из фиксированной точки x_0 и $\vartheta_{j0} = \omega_jf(x_j)$. Имеем: $M(\vartheta_{j0}) = K^jf(x_0)$.

Построение приближенного решения.

Теперь можно построить приближенного решения интегрального уравнения (1). Действительно, если спектральный радиус линейного интегрального оператора K из (1) меньше 1, то единственное решение $\varphi(x)$ уравнения (1) представимо в виде ряда Неймана: $\varphi(x) = f(x) + Kf(x) + K^2f(x) + \ldots$. Ограничимся конечным числом слагаемых. Тогда в фиксированной точке $x = x_0$ $\varphi(x_0) \approx f(x_0) + Kf(x_0) + \ldots + K^kf(x_0)$ и приближенные значения

слагаемых $K^j f(x_0), j = 1,...,k$ могут быть оценены по формулам (2), где $\vartheta_{ji}, i = 1,...,n$ – реализация случайной величины ϑ_j на i-й траектории с фиксированной точкой «старта» $x = x_0$ для всех траекторий.

Выводы. Таким образом, современная стратегия управления взаимоотношениями в профессиональном образовании, должна учитывать все аспекты деятельности. Например, один обучаемый получает оценки x=(3; 4; 5), а другой x=(5; 4; 3). Совершенно ясно, что при традиционно используемом подходе с целью нивелирования случайности данные оценки усредняются и дают одинаковый результат – 4. Однако, видна и тенденция: у первого учащийся наблюдается прогресс в обучении, а второй регрессирует.

Также из рассмотренного примера, введение весового стохастического коэффициента (К) позволит дать более правильную оценку , приводящую к объективной оценке труда первого учащегося.

Аналогичные рассуждения приемлемы и при стохастическом моделировании процесса анализа больших данных и управления вузом [5].

Литература:

1. Пивнева, С.В. Учет априорной стохастической информации обобщенным методом максимального правдоподобия / С.В. Пивнева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2007. – Вып. 4. – С. 111-116
2. Краснов, А.Е. Линейное балльно-рейтинговое оценивание успешности обучения / А.Е. Краснов, С.В. Пивнева // В сборнике: Современные технологии и автоматизация в технике, управлении и образовании. Сборник трудов II Междун. науч.-практ. конф., 2020. – С. 194-197
3. Краснов, А.Е. Нелинейное балльно-рейтинговое оценивание успешности обучения / А.Е. Краснов, С.В. Пивнева, Е.Г. Шмакова // В сборнике: Современные технологии и автоматизация в технике, управлении и образовании. Сборник трудов II Междун. науч.-практ. конф., 2020. – С. 198-201
4. Краснов, А.Е. Подход к формированию численных значений метаданных многочисленных показателей характеризующих научно-исследовательскую и инновационную деятельность университета / А.Е. Краснов, С.В. Пивнева // В сборнике: Управление развитием крупномасштабных систем MLSD'2020. Труды тринадцатой междун. конф. / под общ. ред. С.Н. Васильева, А.Д. Цвиркуна. – 2020. – С. 1637-1648
5. Пивнева, С.В. Интеллектуальный анализ больших данных в информационной системе управления вузом / С.В. Пивнева // Информатизация образования и науки. – 2021. – № 2 (50). – С. 93-101
6. Model of future ecologists' mathematical competence development process at the university / N.I. Nikitina, I.N. Nikishina, E.Y. Romanova, S.A. Povetkin, V.M. Grebennikova // Man in India. – 2017. – Т. 97. – № 4. – С. 129-143
7. Qualimetric methods in the evaluation of the quality of professional training of specialists in social work / N.I. Nikitina, E.Y. Romanova, E.V. Komarova, S.N. Tolstikova, V.M. Grebennikova // Review of European Studies. – 2015. – Т. 7. – № 3. – С. 66-79
8. Modeling energy-efficient consumption at industrial enterprises / G.N. Todorov, E.E. Volkova, A.I. Vlasov, N.I. Nikitina // International Journal of Energy Economics and Policy. – 2019. – Т. 9. – № 2. – С. 10-18

Педагогика

УДК 377

кандидат педагогических наук Пономарева Ольга Михайловна
Ставропольский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Ставрополь);
кандидат философских наук Трифонова Татьяна Леонидовна
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Академия права и управления федеральной службы исполнения наказаний» (г. Рязань);
кандидат политических наук Петрова Елена Анатольевна
Ставропольский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Ставрополь)

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. Правовое образование в современном российском обществе и государстве занимает совершенно особое место. Система общественных и экономических отношений ставит владение базовыми правовыми знаниями в ранг безусловной необходимости для всех граждан. На этапе общего образования эти знания носят характер первичного восприятия базовых правовых категорий, формирования основ правового сознания и правомерного поведения. В процессе получения профессионального образования качество правовых знаний зависит от направления подготовки и специализации. Особое место в подготовке специалистов юридического профиля занимает профессиональное юридическое образование. Юридическое образование обладает рядом характеристик (элитарность, академизм, фундаментальность). Основные характеристики сохраняются и до сегодняшнего дня. Однако, значительные изменения, которые юридическое образование претерпело за последние тридцать лет, привели к снижению ценности содержания образования. Значительно повысилась утилитарность правового образования, снизилось стремление обучающихся к освоению содержания образования и саморазвитию. Эти тенденции привели к размыванию традиций отечественной школы подготовки юристов, что сказывается на конечном результате – профессиональной компетентности выпускников-юристов.

Ключевые слова: право, правовое сознание, правовая культура, юридическое образование, проблемы юридического образования.

Annotation. Legal education occupies a very special place in modern Russian society and the state. The system of social and economic relations places the possession of basic legal knowledge in the rank of an absolute necessity for all citizens. At the stage of general education, this knowledge is of the nature of the primary perception of basic legal categories, the formation of the foundations of legal consciousness and lawful behavior. In the process of obtaining professional education, the quality of legal knowledge depends on the direction of training and specialization. A special place in the training of legal specialists is occupied by professional legal education. Legal education has a number of characteristics (elitism, academism, fundamentality). The main characteristics are preserved to this day. However, the significant changes that legal education has undergone over the past thirty years have led to a decrease in the value of the content of education. The utilitarianism of legal education has significantly increased, the desire of students to master the content of education and self-development has decreased. These trends have led to the erosion of the traditions of the national school of training lawyers, which affects the final result – the professional competence of law graduates.

Key words: law, legal consciousness, legal culture, legal education, problems of legal education.

Введение. Развитие современного российского государства началось и продолжается до настоящего времени как государства демократического федеративного правового (ст. 1 Конституции РФ). Фундаментом правового государства выступает система права, верховенство права во всех областях жизни человека [1].

Нормативное закрепление данной позиции не вызывает вопросов, однако, его реализация, выражающаяся в уровне правосознания и правового поведения граждан, отношения к соблюдению действующих норм права вызывает множество вопросов, корни которых, на наш взгляд, уходят в систему правового образования.

Право, как известно, – подчеркивает М.Е. Жихаревич, – является одновременно и областью науки, и областью практической деятельности. Это уникальная форма общественного сознания и практики. Правовые знания способствуют развитию личности, ее самоопределению и самореализации. Правовое образование, как составная часть гражданского образования, призвано реализовать такие цели, как воспитание уважения к праву, формирование собственных представлений и установок, основанных на современных правовых ценностях общества, умений защитить права, свободы и законные интересы личности, способности мыслить и действовать в сложных жизненных обстоятельствах, анализировать правовые нормы применительно к конкретной ситуации [3].

Изложение основного материала статьи. Восприятие права и его роли в жизни человека и государства в России всегда связано было с патерналистскими представлениями о роли государства. Российское государство представляет собой некое здание, фундаментом которого выступают институты государства. Право выступает методом строительства и управления государством, способом воздействия на качество строительства и его результат, на людей, которые строят это здание и живут в нем.

Право в императорской России играло роль важнейшего регулятора поведения граждан, выступало опорой интересов государства, абсолютной власти, регламентировало положение человека в сословном устройстве общества. При этом юридическое образование уже тогда приобретало элитарный характер, по уровню его доступности и содержанию, а также возможностям, которые оно предоставляло человеку в жизни.

Советское государство изменило систему права, радикально поменяло его идеологическую сущность, но не изменило положение права, которое само по себе не выступало ценностью, а выполняло обслуживающую государство функцию. При этом закрытость профессионального юридического образования, его недоступность для всех представляется парадоксальным в период существования социалистического государства с его признаками всеобщего равенства и социальной справедливости.

Современное российское государство, провозгласив право основой государства и конституционного строя, обозначило его совершенно иной статус, возвело право в ранг общественно значимой ценности.

Эта позиция нашла свое отражение в нормативных документах. Однако только провозглашение права ценностью не означает полного принятия такого подхода обществом, ставит под сомнение возможность его практической реализации.

За период современной российской государственности правосознание претерпело радикальные изменения, но на обыденном уровне правовое сознание большей части населения осталось низко развитым, что отражается в обесценивании значимости права, восприятии его как ценности лишь лицами, имеющими сформированное профессиональное или научное правосознание, род деятельности которых связан с правотворчеством, правоприменением или исследованием права.

На первоначальных этапах становления личности человека на элементарном уровне правосознание формируется на основе категорий, которые устанавливают рамки поведения – «можно» и «нельзя». С развитием личности человека, расширением его участия в жизни социума, усложняются требования к личности, на этом фоне изменяется и его правосознание, восприятие им норм права и способы поведения.

К начальным этапам формирования правосознания мы относим период обучения в общеобразовательной школе.

Формирование нового государства, изменение социально-экономических условий, трансформация системы общественных ценностей в 90-е гг. XX века привели к коренным изменениям в школьном образовании. В программы основного и среднего общего были включены предметы правового цикла. Пропедевтика правовых знаний осуществлялась в начальной школе при изучении предмета «Окружающий мир», и в дальнейшем продолжалась в курсах «Основы права», «Основы политических знаний», «Граждановедение» и т.д.

Период существования правовых дисциплин как самостоятельных учебных предметов закончился в 1995 году с принятием Базисного учебного плана. Вместо самостоятельного учебного курса был введен в программу интегрированный предмет «Обществознание», который входит в программы школьного курса обучения и до настоящего времени. Обществознание позволяет изучать право фрагментарно, что не обеспечивает необходимый объем знаний о правовых институтах, правах и обязанностях человека и гражданина, формирования навыков правового поведения.

Отдельный вопрос возникает о преподавании правовых дисциплин в системе профессионального образования.

В образовательных организациях среднего профессионального и высшего образования (по непрофильным направлениям подготовки), предусмотрена дисциплина «Правоведение». Однако, ее изучение предполагает не начальное знакомство с основами права, а уточнение и расширение правовых знаний, полученных вчерашними школьниками, что в связи с отсутствием прочных базовых знаний представляет сложность.

Таким образом, изучение права на уровне школьного образования не формирует знания в достаточном для дальнейшего обучения объеме, не создает условия для формирования собственной позиции личности обучающегося, умения жить и действовать в условиях изменяющегося мира, но при этом всегда оставаться в правом поле [2].

Для неюридических направлений подготовки можно определить основные проблемы правового образования:

– углубление специализации правовых знаний в зависимости от профиля подготовки;

– конкретизация правовых знаний, формирование навыков реализации механизмов защиты прав и интересов граждан;

– повышение практической ориентированности образования;

– формирование готовности к повышению профессиональной компетентности в связи с высокой динамикой обновления законодательства;

– включение в содержание программ дидактических единиц по праву, связанных с направлением подготовки и узкой специализацией;

– повышение мотивации к правовому самообразованию.

Профильное юридическое высшее образование получило новый виток развития в 90-е гг. XX века. Эта тенденция обусловлена изменением общественно-государственного устройства и ростом значимости правовых знаний, необходимости регламентации общественных отношений в условиях рыночной экономики, повышением статуса и престижа юридических профессий. Это побудило утилитарный интерес к юриспруденции как к прикладной сфере профессиональной деятельности, которая является синонимом престижа и высокого социального статуса.

При этом рост количественный (увеличение количества обучающихся) не привел к росту качественному, а наоборот послужил нивелированию ценности содержания самого юридического образования, снизил уровень требований к его качеству, усилил коммерциализацию юридического образования. При этом уровень квалификационных требований в профессиональном юридическом сообществе остается достаточно высоким.

Человек, обладающий юридически образованием по любому профилю и узкой специализации подготовки должен знать и российское право, и отечественную правовою систему, систему правоприменительных и правоохранительных органов, комплекс этических норм профессиональной деятельности.

Желающих обучаться по юридическим направлениям подготовки год от года в вузах нашей стране меньше не становится. Обучающихся и их родителей (законных представителей) не страшит «кризис перепроизводства» в профессии. При этом реальная потребность экономики в юристах сохраняется, но они должны не просто иметь диплом, подтверждающий получение юридического образования определенного уровня, а обладать в полном объеме необходимыми знаниями и навыками деятельности, иметь достаточный уровень компетентности и стремиться к профессиональному самосовершенствованию.

Во многом предполагаемая перспектива выгодности получения именно юридического образования затмевает понимание, что специфический характер юридической профессии позволяет ее представителю влиять на судьбу человека, его материальное благополучие, что накладывает огромную ответственность на юриста как на профессионала и человека, требует не только профессиональных знаний, но и определенных нравственных качеств.

Значительно расширился круг лиц, у которых нет юридического образования, но в связи с замещением ими должностей в органах государственной власти и органах местного самоуправления, организаций различных форм собственности они вынуждены решать вопросы юридического характера и им необходимо получение правовых знаний и повышение правовой культуры. Они чаще выбирают возможность получения знаний в форме повышения квалификации или профессиональной переподготовки, чаще в негосударственных вузах или на договорной основе, что не способствует получению качественных юридических знаний, но предоставляет возможность получить документ, подтверждающий факт обучения.

Снижение общего уровня качества профессионального юридического образования отразилось на качестве юридических услуг, консультативной помощи, оказываемых населению, которое оставляет желать лучшего. Часто представители юридических профессий используют неправовые способы разрешения ситуаций, допускают совершение правонарушений.

Образование как услуга привело к приведению юридического образования в разряд товара, который должен приносить прибыль и имеет для этого потенциал благодаря востребованности и сохраняющемуся представлению населения об элитарности образования.

При этом наделение студента набором элементарных юридических знаний, которые даже если с трудом осваиваются не приводят к его выводу из числа обучающихся, поскольку реальная выгода от его обучения выше, чем эфемерная его профессиональная несостоятельность в профессии.

Массовость юридического образования, увеличение числа абитуриентов привела к использованию государством таких мер регулирования как сокращение частных вузов, снижение числа бюджетных мест в вузах государственных. Эти процессы обусловлены потребностью в большем количестве обучающих по техническим или естественнонаучным направлениям, но при этом подготовка юристов как подготовка кадров для органов государственной власти и органов местного самоуправления должна оставаться в сфере приоритетных интересов государства. Государство должно быть заинтересовано в подготовке юристов как кадров высокого уровня квалификации, что требует изменения системы отбора обучающихся и дальнейшего их отсева на первоначальных этапах обучения.

Отсеву обучающихся не имеющих должного уровня подготовки и обладающих низкой мотивацией к обучению препятствует принцип финансирования вузов, которое зависит от количества обучающихся. Вузы заинтересованы в сохранении максимального контингента обучающихся без учета их качества с целью сохранения выделения бюджетных средств.

Отдельную роль в изменении качества юридического образования сыграло введение двухуровневой системы – бакалавриат и магистратура. Однако, юрист с дипломом бакалавра имеет ограниченные возможности в профессиональной реализации, он до сих пор не воспринимается многими работодателями как полноценный специалист. Обучение по направлению подготовки юриспруденция возможно для лиц, окончивших бакалавриат по гуманитарным, а не только юридическим направлениям подготовки, что существенно снижает качество подготовки и на этом уровне образования.

Выводы. Вышесказанное позволяет отметить, что юридическое образование должно сохранять традиции специалитета (одноуровневое образование), так как именно он соответствует потребностям подготовки юристов, сложившимся в нашей стране.

Вызывают множество вопросов образовательные стандарты и программы по различным направлениям и профилям подготовки юридического образования, которые требуют корректировки, в части касающейся перечня дисциплин, их содержания. Особого внимания заслуживает вопрос об итоговой аттестации по юриспруденции, которая проводится в форме экзаменов (комплексного экзамена) и защиты выпускной квалификационной работы, которая по юриспруденции уже давно утратила исследовательский характер.

При этих особенностях развития юридического образования необходимо констатировать его востребованность со стороны как общества, так и государства, что неизбежно должно привести к приведению в соответствие качества подготовки выпускника юридического вуза (факультета) как результата образования и ожиданий общества и государства от профессиональной деятельности юриста.

Эффективность реализации права зависит от качества принимаемых нормативных правовых актов, системы органов правоприменения, правовой культуры и правосознания общества и его отдельных индивидуумов и учета традиций подготовки профессиональных юридических кадров. Представители юридических профессий должны обладать специальными юридическими знаниями и быть одновременной частью общества и государства, а право выступая регулятором общественных отношений и должно им соответствовать.

При этом государство, прежде чем предпринимать какие-либо конкретные меры должно вернуть ценностный подход к содержанию образования, отказаться от понимания в обществе процесса получения образования как обычной услуги, которая влечет в сфере образования реализацию экономического принципа «товар-деньги-товар» и неизбежно приводит к обесцениванию самого образования. Изменение концептуального подхода приведет к определению конкретного перечня мер, которые позволят изменить ситуацию в сфере правового образования.

Литература:

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (в ред. от 01.07.2021) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 04.08.2014. – № 31. – Ст. 4398.

2. Егоров, В.Е. Проблемы правового образования в неюридических вузах / В.Е. Егоров // Фундаментальные исследования. – 2009. – № 4. – С. 63-64

3. Жихаревич, М.Е. Гражданско-правовое образование как фактор обновления российской школы / М.Е. Жихаревич // Правоохранительная деятельность в Псковской области: история и современность (Материалы третьей межведомственной научно-практической конференции 24 апреля 2001г.) / Сост. И.М. Шаманов, Б.В. Зыкин, А.В. Седунов; под ред. В.П. Сальникова. – Псков, 2001. – С. 140-141

Педагогика

УДК 37(045)

кандидат педагогических наук, доцент Приходченко Татьяна Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
кандидат педагогических наук, доцент Спиренкова Наталья Григорьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
кандидат педагогических наук, доцент Карпушкина Любовь Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К СОТРУДНИЧЕСТВУ У ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ОТ ДИАГНОСТИКИ ДО ВЫБОРА ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ РАБОТЫ

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования готовности к сотрудничеству у дошкольников и младших школьников в условиях образовательной организации. Авторами показана актуальность обозначенной проблемы и степень ее разработанности. На основе анализа психолого-педагогической литературы определены цели современного дошкольного образования и начальной школы в русле обозначенной темы. Рассмотрены вопросы диагностики готовности дошкольников и младших школьников к сотрудничеству с использованием методики Т. Дембо-С. Рубинштейна, методики «Два домика», теста «Кто Я?» (« Who – Am – I») и других. Описаны критерии, показатели и уровни готовности к сотрудничеству для обозначенных возрастных категорий. На основе полученных обобщенных данных предложены эффективные формы и методы работы в условиях детского сада и начальной школы. Определены условия эффективности работы. Особое внимание уделено вопросам преемственности в работе детского сада и начальной школы. В статье приводятся примеры коммуникативных игр, направленных на формирование навыков сотрудничества в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: сотрудничество, дошкольник, младший школьник, диагностика, преемственность, готовность к сотрудничеству, принцип, личностно-ориентированная концепция.

Annotation. The article examines the process of forming readiness for cooperation among preschoolers and younger schoolchildren in the conditions of an educational organization. The authors show the relevance of the designated problem and the degree of its elaboration. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the goals of modern preschool education and primary school are determined in line with the designated topic. The issues of diagnosing the readiness of preschoolers and younger schoolchildren to cooperate using the T. Dembo-S. methodology are considered. Rubinstein, the "Two Houses" methodology, the "Who am I?" test ("Who – Am – I") and others. The criteria, indicators and levels of readiness for cooperation for the designated age categories are described. Based on the generalized data obtained, effective forms and methods of work in kindergarten and primary school conditions are proposed. The conditions of work efficiency are defined. Special attention is paid to the issues of continuity in the work of kindergarten and primary school. The article provides examples of communicative games aimed at developing cooperation skills in preschool and primary school age.

Key words: cooperation, preschooler, junior high school student, diagnostics, continuity, willingness to cooperate, principle, personality-oriented concept.

Статья подготовлена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева) по теме «Педагогическая диагностика в работе воспитателя и учителя»

Введение. Современный этап развития отечественного образования определяется направлениями исследовательского поиска в таких аспектах как: качество, доступность, сотрудничество, компетенция [5]. В качестве цели образования выдвигается развитие автономной, самостоятельной, творческой личности. Для нас актуальность этой проблемы заключается в том, чтобы научить ребенка сотрудничать с окружающим миром, чтобы он был готов успешно развиваться в условиях постоянно изменяющейся социальной среды.

Проблема формирования готовности к сотрудничеству у дошкольников и младших школьников лежит в русле личностно-ориентированной концепции образования, воспитание и обучение в которой нацелены на становление гуманно-образованной, творческой, ориентированной на сотрудничество и на достижение жизненного успеха личности. Вопрос формирования у детей сотрудничества в образовательном пространстве освещен в работах Б.Г. Ананьева, Н.А. Бердяева, В.В. Давыдова, М.М. Бахтина, В.С. Библера, А.С. Макаренко, А.В. Мудрика, В.Н. Мясищева, С.Т. Шацкого, В.А. Сухомлинского, Ж.Ж. Руссо, Я. Корчака, К. Роджерса. Эту проблему решают педагоги-новаторы: Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, Л.А. и Б.П. Никитины, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин и другие [1, 3, 4, 6, 9].

Несмотря на большое количество работ, можно констатировать, что применительно к дошкольному и младшему школьному возрасту проблема сотрудничества остается слабо разработанной: недостаточно четко описан алгоритм, механизм подготовки дошкольника и младшего школьника к сотрудничеству в образовательном пространстве, отсутствует теория и технология обучения сотрудничеству. Исходя из обозначенного, очевидной является необходимость изучения и описания феномена сотрудничества в образовательном пространстве в процессе подготовки ребенка к школе, а также определение эффективных методов и приемов работы, обеспечивающих постепенное восхождения ребенка к вершинам сотрудничества в образовательном пространстве.

Изложение основного материала статьи. Сотрудничество рассматривается в различных аспектах: как значимое качество личности, форма поведения, процесс [2, 7]. В наиболее общем виде сотрудничество можно определить, как процесс совместной деятельности двух (или более людей), в ходе которого происходит налаживание отношений и достижение общего результата. Отметим, что сотрудничество развивается постепенно на протяжении всего периода детства с момента, когда ребенок дошкольного возраста приобретает коммуникативные умения и навыки, а младший школьник начинает действовать в разных жизненных ситуациях, учится брать ответственность за свои действия, и это приводит к развитию активного взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Потребность в сотрудничестве формируется на протяжении всей жизни, приобретая с возрастом сложную структуру: стремление к самоутверждению, признанию, уважению себя со стороны других, получению высокой оценки своего «Я», достижение взаимопонимания с другими [8]. По сути, речь идет о формировании готовности к сотрудничеству.

Под готовностью к сотрудничеству мы будем понимать психологическое и физическое состояние личности, способной к деятельности в паре или группе, согласовывая действия, учитывая активность партнера для достижения общего результата.

Нами было проведено исследование уровней готовности к сотрудничеству у дошкольников и младших школьников с использованием методики Т. Дембо-С. Рубинштейна, методики «Два домика», теста на развитость самоконтроля, методики изучения уровня речевого развития «Опросник нравственных представлений», теста «Дом-Дерево-Человек», теста «Кто Я?» («Who – Am – I»). В исследовании приняли участие 64 человека. Также были подобраны анкеты для воспитателей и учителей начальной школы, родителей. В ходе исследования были определены уровни готовности к сотрудничеству у дошкольников и младших школьников: низкий, средний и высокий. При этом учитывались следующие критерии и показатели: эмоциональные состояния (эмпатия, умение выражать свое настроение и т.п.); отношения между детьми (доброжелательность, чуткость, отзывчивость, справедливость); поведение в разговоре (тон общения, жесты и мимика, размещение партнеров); коммуникативные умения (использование этикетных речевых форм); умение слушать и слышать (внимательный – невнимательный, перебивает – не перебивает); отношение к неэтичным выражениям партнера (конформное, неприятие).

Таблица

Характеристика уровней готовности к сотрудничеству у дошкольников и младших школьников

Уровни	Дошкольники	Младшие школьники
Высокий	Отражает наличие у ребенка позитивного самоотношения, самопринятия. Ребенок владеет элементарными приемами саморегуляции, имеют место волевые проявления. Наблюдается интерес к самопознанию, познанию других. Этот уровень отражает развитие положительной Я-концепции.	Характеризуется позитивным эмоционально ценностным самоотношением, самопринятием, ощущением собственной значимости. Проявляется самостоятельность в суждениях и поступках, ответственность за свои поступки. Появляется способность к самоизменению. Этот уровень отражает развитие положительной Я-концепции.
Средний	Отражает наличие у ребенка позитивного самоотношения, самопринятия. Чрезмерное настаивание на собственных предложениях и неохотное принятие предложений другого. Игнорирует достижения партнера. В конфликтных ситуациях не всегда пытается разрешить конфликт. Этот уровень отражает переходный этап от отрицательной Я-концепции к положительной Я-концепции; или начальный этап формирования положительной Я-концепции.	Отражает наличие у ребенка позитивного самоотношения, самопринятия. Ребенок владеет элементарными приемами саморегуляции, имеют место волевые проявления. Наблюдается интерес к самопознанию, познанию других. Этот уровень отражает развитие положительной Я-концепции.
Низкий	Представлен позитивным эмоционально ценностным самоотношением ребенка, принятием себя в целом. Бедность усвоенных моральных знаний. Часто не владеет собой: не выполняет правил, отказывается сделать что-либо; часто сердится; в своих ошибках винит других. Часто отрицательно оценивает работы другого. В своей речи использует вежливые слова только с напоминанием взрослых, в конфликтных ситуациях оскорбляет собеседника. Неэтичные выражения партнера не вызывают у ребенка неприятия. Этот уровень затрудняет развитие положительной Я-концепции.	Характеризуется негативным самоотношением ребенка, неуверенностью в себе. Часто теряет контроль над собой: отказывается выполнять правила или сделать что-либо; сердится; винит других в своих ошибках. Применяет физическую силы при разрешении спорных вопросов. Отсутствие всякого внимания и помощи партнеру. Часто отрицательно оценивает работы другого. Здоровается, прощается с ними только с напоминанием взрослых, в конфликтных ситуациях оскорбляет собеседника. Неэтичные выражения партнера не вызывают у ребенка неприятия. Этот уровень не способствует развитию положительной Я-концепции.

Анализ полученных результатов свидетельствует о преобладании у детей дошкольного возраста и младших школьников среднего и низкого уровней готовности к сотрудничеству в образовательном пространстве. Дети не всегда обладают знаниями положительно-оцениваемого поведения, не готовы к речевому общению, они испытывают трудности в установлении контактов, выражении своего настроения.

Одним из условий эффективности формирования сотрудничества является преемственность между детским садом и начальной школой, которую одни авторы рассматривают как дидактический принцип, другие определяют, как средство реализации других дидактических принципов, таких как систематичность, научность. Преемственность прослеживается в определении целей и задач, содержания и смысловой направленности образовательной деятельности, обеспечивающей личностное развитие детей. Большими возможностями в преемственности формирования сотрудничества в школьном образовании, на наш взгляд, имеет современный подход к выравниванию возможностей детей старшего дошкольного возраста.

Идеи отечественных ученых послужили основой для создания модели преемственности между детским садом и начальной школой по формированию у детей готовности к сотрудничеству в образовательном пространстве [10, 11].

Модель содержит следующие структурные компоненты:

– деятельностное развитие (овладение ведущим видом деятельности соответственно возрасту, у дошкольника – игровая деятельность; у младшего школьника – учебная и продолжение развития игровой деятельности);

– социальное развитие (знание и использование своих прав, самореализующее взаимодействие с окружающим миром);

– психическое развитие (развитие самооценки, позитивной Я-концепции);

– готовность к зоне ближайшего индивидуального развития и образования.

Реализация основных компонентов модели в аспекте формирования готовности к сотрудничеству позволяет развивать коммуникативные умения, навыки и качества, нравственные чувства детей, гуманизировать взаимодействие субъектов.

Формы и методы работы с дошкольниками, используемые в организации воспитания и обучения детей дают возможность им общаться с педагогами и другими детьми, приобретать коммуникативные навыки в процессе игровой, трудовой и других видах деятельности дошкольников. Совместная деятельность интересует детей, создает мотивацию, радость, включает их в активную созидательную работу. Формирование готовности к сотрудничеству у старших дошкольников в разных видах деятельности проходит успешно, если четко определены цели и задачи формирования сотрудничества, осознана сущность и значение этого процесса педагогами и родителями; создана и организована предметно - игровая среда; разработан комплекс игр, нацеленный на формирование готовности к сотрудничеству у дошкольников; и в процессе игрового взаимодействия реализуется субъектность ребенка. Начатую в детском саду работу следует продолжать и в начальной школе.

Эффективным методом систематизации представлений старших дошкольников и младших школьников о совместной деятельности, о роли сотрудничества между детьми является «разговор по душам» – этическая беседа. Своеобразие подобного рода бесед основывается на подлинных жизненных ситуациях, участниками которых были сами дошкольники. Принципиально важно добиться от старших и выслушать все возможные варианты разрешения конфликтной ситуации в группе. Педагогу необходимо акцентировать внимание детей на преимуществах сотрудничества: дружбы, взаимовыручки, взаимоподдержки.

С целью формирования готовности к сотрудничеству нами были разработаны занятия, предполагающие проигрывание условных и реальных конфликтных ситуаций. Игры с детьми проводились во второй половине дня, длительность каждого цикла составила 10 дней. Цикл игр «Я и я», в которых участвовали все дети, вызвал много положительных эмоций. Благодаря контролю взрослого, участники преодолевали импульсивное стремление к активности и доминированию над другими детьми, тем самым переходили к преднамеренному поведению в играх «по правилам», управлению собственными действиями, что в конечном счете способствовало овладению собственным поведением. Большой интерес у детей вызвали игры «Волшебный микрофон» и «Зеркало». Игра в волшебный микрофон заставила детей задуматься над вопросом «Кто я?» и дать себе как можно больше положительных характеристик. Непременное условие игры: каждый ребенок по очереди подходит к воображаемому микрофону и отмечает в себе какое-либо хорошее качество, начинать нужно обязательно с местоимения «Я». Например, «Я – добрый волшебник», «Я – хорошая девочка», «Я – послушный мальчик» и т.д. В процессе игры «Зеркало» дети учились внимательно следить не только за своими собственными движениями и движениями «своего зеркала», но и за движениями других детей. Игра требовала максимального сосредоточения и она особенно полезна для неуравновешенных детей.

Игра «Скажи друг другу приятное», из цикла «Я и другие», сначала не удалась, но повторное ее проигрывание, показ педагогом примера, требуемого действия – дало положительные результаты, демонстрируя увлеченность и положительный эмоциональный настрой детей. Более активными в этой игре были общительные дети. Они нераздумывая, называли положительные качества других детей, чем вызывали у них радостные эмоции. Малообщительные дети сначала смущались, боялись говорить какие-либо добрые приятные слова, но после того, как их самих похвалили, они тоже стали говорить детям комплименты.

Ситуации, требующие доброжелательного отношения к сверстнику, умения отказываться от личных желаний ради достижения общей цели возникали непрерывно в процессе совместной деятельности у дошкольников и младших школьников. Отметим, что импульсивность и эмоциональность детей в процессе взаимодействия друг с другом способствовали возникновению конфликтов, которые не подразумевают под собой сотрудничество. В то же время дети с удовольствием учились договариваться, учитывать интересы партнеров.

Выводы. Предложенная модель преемственности между детским садом и начальной школой по формированию у детей готовности к сотрудничеству в образовательном пространстве является эффективным механизмом освоения ценностных ориентаций развивающейся личности. Несомненно, что готовность к сотрудничеству и заложенные в ее содержание нравственные аспекты помогут ребенку в дальнейшем регулировать свое поведение и деятельность, ориентируясь на систему норм и ценностей сотрудничества. Таким образом, в рамках образовательной практики в системе дошкольного и начального образования могут быть использованы, предложенные нами различные формы, методы и виды деятельности по формированию готовности к сотрудничеству дошкольников и младших школьников. Они могут быть как элементами непосредственной образовательной работы, урока так и отдельными занятиями, мероприятиями.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность: монография / Б.Г. Ананьев. – Москва: Директ-Медиа, 2008. – 134 с.
2. Антонова, Т. Социальная компетентность ребенка-дошкольника: показатели и методы выявления / Т. Антонова // Детский сад от А до Я. – 2004. – № 5. – С. 54-69
3. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: монография / Л.И. Божович. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 400 с.
4. Жуковская, Р.И. Игра и ее педагогическое значение: учебно-методическое пособие / Р.И. Жуковская. – Москва: Педагогика, 1975. – 111 с.
5. Карпушкина, Л.В. Организация проектно-исследовательской деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста / Л.В. Карпушкина, Н.Г. Спиренкова, Н.И. Щередина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – Вып. 66. – Ч. 3. – С. 98-101
6. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 318 с.
7. Михайлова, Л.А. Формирование социального опыта детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе детского сада / Л.А. Михайлова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2015. – № 3. – С. 40-42

8. Попова, Е.П. Формирование социального опыта детей в условиях комплекса «школа – детский сад»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Попова Екатерина Павловна; Костромской государственный педагогический университет. – Кострома, 1998. – 166 с.
9. Смирнова, Е.О. Психология ребенка: учебник / Е.О. Смирнова. – Москва: Школа-Пресс, 1997. – 384 с.
10. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе: монография / Д.И. Фельдштейн. – Москва: Педагогика, 1989. – 208 с.
11. Чернышева, В.Л. Социальное развитие детей дошкольного возраста через сюжетно-ролевую игру / В.Л. Чернышева. – Текст: непосредственный // Педагогическое мастерство: материалы IV Международной научной конференции, февраль 2014 г. / ответственный редактор Г.А. Крайнова. – Москва: БукиВеди, 2014. – С. 75-78

Педагогика

УДК 377.44

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
директор, старший преподаватель, аспирант Петровский Александр Михайлович
Дзержинский политехнический институт (филиал) ФГБОУ ВО
«Нижегородский государственный технический университет имени Р.Е. Алексеева» (г. Дзержинск)

ЭКОСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ: ХАРАКТЕРИСТИКИ И ВОЗМОЖНОСТИ

Аннотация. В статье дано описание экосистемного подхода применительно к сфере образования. В публикации проанализированы определения экосистемного подхода, раскрыты сущностные характеристики образовательных экосистем. Представлены задачи образвательных экосистем как компонентов инновационного развития на уровне регионов. Определены трансформации образовательных систем, которые обусловлены изменением характера взаимоотношений участников при развитии образовательной экосистемы. Сделаны выводы о значительном влиянии экосистемного подхода на развитие системы образования.
Ключевые слова: экосистема, образование, подход, развитие.
Annotation. The article describes the ecosystem approach in relation to the field of education. The publication analyzes the definitions of the ecosystem approach, reveals the essential characteristics of educational ecosystems. The tasks of educational ecosystems as components of innovative development at the regional level are presented. The transformations of educational systems are determined, which are due to a change in the nature of the relationship between participants in the development of the educational ecosystem. Conclusions are drawn about the significant impact of the ecosystem approach on the development of the education system.
Key words: ecosystem, education, approach, development.

Введение. Изменения в социально-экономических отношениях, вызванные переходом к экономике знаний, сопровождаются трансформацией способов организации взаимоотношений между субъектами хозяйствования в направлении развития новых сетевых форм взаимодействия. В современных условиях все большее значение приобретает способность организаций выстраивать взаимовыгодные отношения нового типа, основанные на кооперации, коллаборации и сетевом взаимодействии. Первоначально появившиеся в бизнесе, экосистемы активно распространяются в другие сферы, в том числе в сферу образования.

Возрастание интереса к образовательным экосистемам определяется тем, что университеты постепенно становятся важнейшими участниками и «ядрами» развертывания инновационных процессов и сетевого партнерства, что выражается в трансформации отношений, связей, функций внутри самой системы образования. В связи с этим изучение экосистемного подхода к описанию деятельности образовательных организаций приобретает теоретическую и практическую значимость [8].

Целью статьи выступает структурирование подходов к определению образовательных экосистем в современных источниках.

Задачами статьи выступают:

– анализ публикаций, посвященных изучению экосистемного подхода в образовании;

– систематизация характеристик образовательных экосистем, выявление их отличий от традиционных образовательных систем;

– формулирование изменений образовательных систем, обусловленных распространением экосистемного подхода.

Изложение основного материала статьи. Понятие экосистемы проникло в сферу образования из бизнеса, где изначально определялось как совокупность взаимосвязанных «ниш», которые могут быть заняты различными компаниями, ориентированными на развитие своих продуктов и услуг в рамках единой согласованной перспективы, производство взаимно поддерживающих разработок, получение синергетического эффекта от объединения инвестиций и усилий [11].

В образование экосистемный подход начал проникать в начале 2000-х годов, в рамках распространения концепции «обучение в течение всей жизни». [9, С. 179]. В настоящее время понятие «экосистема» достаточно размыто, отсутсвуют как единый подход к определению этого понятия, так и общий подход к описанию сущностных характеристик данного явления. В первую очередь, это связано с тем, что экосистемный подход к организации образовательной деятельности только формируется, и ограниченность примеров образовательных экосистем не позволяет пока делать проводить масштабные исследования.

Так, Лукша П. называет образовательной экосистемой сеть участников, осознанно установивших взаимозависимые, динамические и эволюционирующие взаимоотношения, формирующие условия для создания новых и разнообразных возможностей образования участников на протяжении всей жизни [5]. В материалах доклада «Образовательные системы для общественной трансформации» образовательную экосистема обозначают как динамически эволюционирующую и взаимосвязанную сеть образовательных пространств, состоящую из индивидуальных и институциональных «поставщиков» (провайдеров) образования, которые обеспечивают разнообразные образовательные ресурсы и опыты для индивидуальных и коллективных обучащихся на протяжении их жизненного цикла [6]. В таких трактовках экосистемность образования проявляется, в первую очередь, через объединение отдельных участников для формирования как можно более полных условий для развития.

Неоднозначность формулировок понятия «образовательная экосистема» приводит к необходимости уточнения её сущностных характеристик, отличающих образовательные экосистемы от традиционных образовательных систем.

В.С. Ефимов, анализируя возможности развития экосистемы науки, образования и инноваций Красноярского края, акцентирует внимание на организационно-инфраструктурных аспектах объединения независимых научно-исследовательских, образовательных, промышленных, социальных, культурных организаций в крупную территориальную экосистему научно-инновационной направленности. Автор указывает, что деловые и инновационные экосистемы характеризуются многочисленными и разнообразными участниками; множественными горизонтальными связями и способами взаимодействия между ними, разнообразием отношений (от сотрудничества и конкуренции до коллаборций и симбиоза и пр.), самоорганизацией и гибкостью по отношению к любыми средовым воздействиям, открытостью и динамической устойчивостью, а также коэволюцией участников и элементов экосистемы [10, С. 12].

Сходный набор характеристик образовательной экосистемы представлен в публикации А.В. Уткина, А.В. Шевченко, в которой авторы называют такие признаки последней как разнообразие участников, человекоцентричность, использование децентрализованного управления, наличие разнообразных материальных, интеллектуальных и финансовых ресурсов, использование интегрирующих решений (платформ, центров знания), эффективное использование кооперации между участниками для получения синергетического эффекта [12, С. 182].

1. Масштабное исследование образовательных экосистем в всем мире, проведённое в рамках инициативы Global Education Futures, позволило описать базовые характеристики образовательных экосистем, среди которых многосторонность, сотворчество, целенаправленность экосистем. Авторы указывают, что основным принципиальным отличием образовательных экосистем от партнерств выступает ориентация всей экосистемы на потребности каждого обучающегося, а не решение задач образовательных организаций. Только в таких условиях возможна реализация принципа «win-win», то есть получение выгоды от сотрудничества и участия в деятельности экосистемы всеми участниками. Авторы исследования утверждают, что в быстро изменяющемся мире ценность традиционного образования будет падать, на его смену придут образовательные экосистемы, генерирующие новые возможности для обучения и развития за счет взаимозависимых, динамичных и эволюционирующих отношений.

За счет этого в образовательной экосистеме формируется синергетический эффект, что проявляется в возникновении новых преимуществ по сравнению с традиционными образовательными организациями. В частности, в условиях экосистем создаются условия для снижения издержек на обучение при повышении его качества (например, за счет более качественной практической подготовки, совместного использования технологчного оборудования и пр.), более высокой способности к адаптации к изменениям в институциональной среде, возникает возможность масштабирования полезных конфигураций участников экосистемы [2, 4].

Использование экосистемного подхода для развития университетов позволяет решать ряд стратегических взаимосвязанных задач, ориентированных на региональное развитие:

– принимать участие технологической модернизации промышленности, производстве конкурентоспособной продукции, совершенствовании производственных процессов;

– модернизировать образовательную систему для наиболее полного удовлетворения потребностей ключевых секторов экономики и социальной сферы;

– обеспечивать поддержку инновационной деятельности, в т.ч. через поддержку инновационных стартапов, развитие малого инновационного предпринимательства, формирование секторов «экономики знаний»;

– поддерживать сотрудничество с научно-исследовательскими, проектными, образовательными организациями, участвовать в инициативах, программах, проектах;

– способствовать научной и предпринимательской инициативе молодежи, поддерживать трансфер знаний, технологий, компетенций.

В результате выстраивания собственных образовательных экосистем университеты:

– развивают масштабную инновационную экосистему в регионе своего присутствия – в виде технопарков, индустриальных парков, технологичных компаний, объединенных специальными структурными подразделениями;

– поддерживают инновационную среду и предпринимательскую культуру преподавателей и студентов, в том числе за счет поддержки инициатив и культивирования предпринимательских сквозных компетенций на всех этапах образовательного процесса;

– формируют разноуровневые сети партнерств и взаимодействий, дающих возможности эффективно использовать ресурсы экосистемы для сбалансированного развития [3, 7].

Развитие образовательных экосистем сопровождается неизбежными трансформациями образовательной практики. В первую очередь, расширяется структура взаимодействия участников экосистемы в направлении роста уровней взаимодействия и кооперации. Так, в рамках экосистемного подхода образовательные организации будут принимать новые решения относительно взаимодействия своих участников в разных «измерениях», таких как:

– «человек-человек» / «человек-технология», когда часть образовательных процессов осуществляется в плоскости контакта с преподавателями, наставниками и ровесниками, а часть – в плоскости использования цифровых технологий, онлайн-ресурсов, симуляторов, тренажеров и пр.;

– «глобальность» / «локальность», что отражает соотношение и взаимодействие глобальных образовательных платформ с локальными форматами применения и использования знаний;

– «индивидуальность» / «коллективность», что подразумевает построение пространств непрерывного образования вокруг персонального образовательного опыта, как посредством применения высокотехнологичных решений, так и в форме коллективного взаимодействия и совместного творчества [6, С. 63-64].

Выводы. Можно с полным правом утверждать, что традиционная система образования трансформируется в направлении формирования образовательных экосистем. Такая трансформация будет неизбежно сопровождаться распространением разнообразного и разноцелевого сотрудничества, строящегося на принципах добровольности, открытости, взаимной выгоды, совместного развития. Новые способы организации сотрудничества в системе образования неизбежно приведут к новым способам и форматах взаимодействия заинтересованных сторон в организации обучения.

Литература:

1. Вайндорф-Сысоева, М.Е. «Цифровой форсайт» – образовательная практика с конструктором коллективной работы в условиях гибридного обучения / М.Е. Вайндорф-Сысоева, И.П. Тихоновецкая, Н.Д. Вьюн // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – №2. – С. 1

2. Дагаев, А.А. Экосистема инноваций (региональные особенности формирования и развития) / А.А. Дагаев, А.Ю. Яковлева // Федерализм. – 2011. – № 4(64). – С. 55-64

3. Дорошенко, С.В. Предпринимательская экосистема в современных социоэкономических исследованиях / С.В. Дорошенко, А.Г. Шеломенцев // Журнал экономической теории. – 2017. – № 4. – С. 212-221

4. Изотова, А.Г. Экосистемный подход как новый тренд развития высшего образования / А.Г. Изотова, Е.С. Гаврилюк // Вопросы инновационной экономики. – 2022. – Том 12. – № 2. – С. 1211-1226. – doi: 10.18334/vinec.12.2.114869.
5. Лукша, П. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования / П. Лукша, Д. Спенсер-Кейс, Д. Кубиста. – URL: https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnyeekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushego-obrazovaniya/ (дата обращения: 16.11.2021)
6. Образовательные системы для общественной трансформации: Доклад Global Education Futures. – М. – 2018. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://drive.google.com/file/d/0B9ZvF6mQ5FMbSTFKVmhodU5rNTNiTXpUZ2QwZktiR0pzSmJR/view (дата обращения: 16.11.2021)
7. Смородинская, Н. Инновационная экономика: от иерархий к сетевому укладу / Н. Смородинская // Вестник Института экономики Российской академии наук. – 2013. – №2. – С. 87-111
8. Трофимова, Л.А. Информационное сопровождение создания и развития инновационной экосистемы российских университетов / Л.А. Трофимова, В.В. Трофимов, А.Ю. Кулев // Вестник СибАДИ. – 2014. – Вып. 6(40). – С. 129-135
9. Уткин, А.В. Экосистемный подход в образовании: от метафоры к методологии и практике / А.В. Уткин, К.В. Шевченко // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2022. – № 2 (107). – С. 175-189. – https://doi.org/10.23859/1994-0637-2022-2-107-14.
10. Экосистема науки, образования и инноваций Красноярского края: идея, перспективы, проекты: аналит. докл. / под ред. В.С. Ефимова. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2020. – 130 с.
11. Moore, J.F. Business ecosystems and the view from the firm / J.F. Moore // In: The Antitrust Bulletin. – 2006. – 51(1). – pp. 31-75

Педагогика

УДК 377.44

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Краева Ирина Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Дубова Александра Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ФОРСАЙТ-МЕТОД КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

Аннотация. В статье описан опыт использования форсайт-метода как инструмента профессионального самоопределения будущих менеджеров. Дано теоретические обоснование возможности использования форсайт-метода для развития аналитических, коммуникативных, прогностических навыков студентов. Описана последовательность проведения форсайт-сессии, раскрыто содержание этапов работы и конкретных заданий, предложенных участникам. Раскрыты педагогические условия реализации форсайт-сессии для обучающихся вуза. Проанализированы результаты участия студентов в форсайт-сессии, сделаны выводы о большом потенциале форсайт-метода для целей профессионального самоопределения студентов.

Ключевые слова: форсайт-метод, менеджеры, профессиональное самоопределение.

Annotation. The article describes the experience of using the foresight method as a tool for professional self-determination of future managers. Theoretical substantiation of the possibility of using the foresight method for the development of analytical, communicative, and prognostic skills of students is given. The sequence of the foresight session is described, the content of the stages of work and specific tasks proposed to the participants is disclosed. The pedagogical conditions for the implementation of the foresight session for university students are disclosed. The results of students' participation in the foresight session are analyzed, conclusions are drawn about the great potential of the foresight method for the purposes of professional self-determination of students.

Key words: foresight method, managers, professional self-determination.

Введение. Высокое качество профессионального образования невозможно без создания условий для полноценного профессионального самоопределения обучающихся. В процессе профессионального самоопределения у будущего специалиста формируется ценностное отношение к выбранной профессии, обеспечивается адаптация к реальным условиям профессиональной деятельности, развиваются необходимые личностные и профессиональные качества. Работа по профессиональному самоопределению обучающихся вуза, нося сопровождающий характер, обеспечивает комплексную поддержку и помощь последним в осмыслении перспектив личностного и профессионального развития, развитии требуемых качеств и навыков, формирование ценностного отношения к будущей профессии.

Значительными возможностями для создания условий профессионального самоопределения обучающихся вуза обладает такой способ совместной работы как форсайт-метод. Представляя собой специфический способ организации совместной работы по формирования образа будущего, форсайт-сессии в настоящее время используются для различных целей – от прогнозирования состояния целых отраслей и сфер деятельности до стратегического планирования деятельности отдельных компаний. Возможности использования форсайт-метода в рамках образовательных организаций обусловлены тем, что в процессе таких сессий появляется возможность описать будущее объектов, связанных с профессиональной деятельностью (например, самой профессии, технологий и пр.), систематизировать тенденции развития отрасли, расширить представление о возможных профессиональных траекториях, усилить мотивацию к обучению, выявить дискуссионные вопросы. Кроме того, такие характеристики форсайт-метода как системность, интерактивность, групповой характер, повышают его ценность с позиций интереса участников [2].

Для достижения целей профессионального самоопределения будущих менеджеров применение форсайт-метода педагогически оправдано и обладает большим потенциалом. Это связано, в первую очередь, со спецификой профессиональной деятельности менеджера - студенты должны видеть многообразие направлений и отраслей, в которых они могут найди свою профессиональную реализацию. Во-вторых, все без исключения виды профессиональной

деятельности сегодня подвергаются цифровой трансформации, то значительно сказывается на требованиях к умениям и навыкам будущих специалистов. В таких условиях форсайт-метод позволяет целенаправленно создать образ будущего и способствует более полному осознанию студентами требований рынка труда. В-третьих, форсайт-метод позволяет организовать эффективную командную работу, направлен на развитие не только аналитических навыков, но и умения договариваться и принимать общие решения, что составляет важный навык работы будущих специалистов [5].

Цель статьи – описать опыт реализации форсайт-сессии в рамках работы по профессиональному самоопределению для обучающихся по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент.

Задачи статьи:

– раскрыть возможности применения форсайт-метода для профессионального самоопределения студентов-будущих менеджеров;

– описать методику проведения форсайт-сессии на тему «Профессия менеджера в условиях цифровой экономики»;

– представить результаты участия студентов в форсайт-сессии;

– сформулировать выводы о перспективах использования форсайт-метода для профессионального самоопределения обучающихся вуза.

Изложение основного материала статьи. Форсайт-метод оформился около 30 лет назад и первоначально предназначался для формирования технологических и бизнес-стратегий государств, отраслей, крупных компаний. В дальнейшем форсайт-метод стал использоваться в образовании как для управленческих (разработка стратегии развития как системы образования в целом, так и образовательных организаций, в частности), так и для педагогических (развитие разнообразных навыков участников) целей. В качестве примеров можно привести широко известные форсайт-проекты Сколково, Агентства стратегических инициатив и др. [6]. Опыт успешной реализации форсайт-метода в профессиональной подготовке будущих специалистов представлен в публикациях В.М. Панфиловой, Р.А. Долженко, Е.Л. Крутий, А.В. Соколова [3, 4, 7, 9].

Использование форсайт-метода в образовательном процессе позволяет достичь сразу нескольких взаимосвязанных целей:

– продемонстрировать возможные будущие состояния объекта прогнозирования, структурировать информацию из разных источников и сформировать на этой основе проблемно-ориентированное содержание обучения;

– развивать познавательный интерес к объекту прогнозирования, направить обучающихся на формулировку новых запросов, смыслов, ценностей;

– создать условия для развития аналитического и критического мышления участников, умения работать с информацией, оценивать её, делать выводы;

– организовать совместную командную работу, распределить роли и ответственность участников за общий результат;

– способствовать развитию коммуникативных навыков, способности обучающихся договариваться, вырабатывать общие решения.

Организация форсайт-сессии была осуществлена со обучающимися очнойформы обучения по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент (профиль подготовки «Управление человеческими ресурсами»). Тема форсайт-сессии была обусловлена профилем подготовки обучающихся и сформулирована как «Управление человеческими ресурсами в условиях цифровой экономики».

Предварительная методическая подготовка форсайт-сессии состояла в адаптации методики Rapid Foresight, подробно описанной в методических рекомендациях Агентства стратегических инициатив, к потребностям и специфике образовательной практики подготовки будущих менеджеров [6].

В результате проведение форсайт-сессии с обучающимися осуществлялось в три этапа.

Первый – аналитический – этап форсайт-сессии имел целью подготовку обучающихся к совместной работе по формулировке образа будущего.

В ходе этого этапа обучающиеся собирали, отбирали и структурировали информацию о тенденциях в области управления человеческими ресурсами, знакомились с нормативными документами стратегического характера, статистическими данными и пр. Задание было представлено следующим образом:

«Подготовьте подборку аналитических материалов на тему «Трансформация управления человеческими ресурсами в условиях цифровой экономики».

Для подготовки материалов используйте источники в свободном доступе, приоритет необходимо отдавать официальным источникам информации. Ориентировочные вопросы для поиска информации:

– какие основные тенденции существуют в сфере управления человеческими ресурсами?

– какие новые профессиональные функции и профессии в этой сфере появятся, а какие – исчезнут?

– какие профессиональные навыки будут цениться в соискателях?

– какие инновации будут внедрены в вашей профессиональной деятельности?

– как изменится ваша профессиональная деятельность в будущем?».

В ходе первого этапа работы была проведена групповая дискуссия, в результате которой:

– обсуждены и отобраны наиболее актуальные и интересные источники и материалы, касающиеся будущего профессиональной деятельности;

– актуализированы правила работы с источниками информации, проверки их достоверности и качества;

– сформировано представление о тенденциях развития и проблемах будущей профессиональной деятельности;

– сформулированы требования к профессиональным навыкам и личностным качествам, которые необходимы специалисту по работе с персоналом в условиях всеобщей цифровизации.

Второй этап – коллективная работа, или форсайт-сессия.

Цель этапа – развитие представлений о будущего профессиональной деятельности путем коллективной работы по разработке образа будущего. Для этого была организована непосредственная работа со стандартными инструментами форсайт-метода – мозговым штурмом, картой времени, дискуссией. В рамках этой работы обучающиеся формулировали возможные тренды, события, форматы, технологии, законы, объединяли их в тенденции, оценивали временной горизонт появления и осмысливали их влияние на будущую профессиональную деятельность.

Результат форсайт-сессии получил отражение в «Карте времени», которая представляет собой инструмент визуализации коллективной работы участников и позволяет структурировать результаты прогнозирования.

При проведении форсайт-сессии особое внимание было уделено создаю условий для совместной продуктивной работы студентов, что осуществлялось через особый способ организации хода работы с картой времени и большое количество уточняющих вопросов, направленных на уточнение позиции участников относительно выдвигаемых ими предложений и вовлечение других студентов в дискуссию относительно данного вопроса. Например, в ходе сессии были заданы такие вопросы: «Если все функции традиционного отела кадров будут автоматизированы посредством цифровых технологий, то

чем будет заниматься специалист по управлению человеческими ресурсами?», «Можно ли оценивать опыт, навыки, мотивацию соискателей только с использованием искусственного интеллекта?» и пр. Использование подобных приемов активизации мышления студентов позволило, на наш взгляд, обеспечить проблемную ориентацию совместной работы и значительно расширить первоначальные «заготовки» ответов студентов, получение на первом этапе данной работы.

Педагогически значимыми результатами данного этапа стали:

– структурированная и визуализированная информация о наиболее важных трендах, событиях и технологиях, с которыми потенциально встретится выпускник;

– созданные условия для продуктивной командной работы, критики, аргументации;

– сформированное проблемное поле для активной дискуссии, сопровождаемой высоким интересом со стороны участников сессии.

Третий этап – осмысление результатов форсайт-сессии.

Целью последнего этапа являлось развитие ценностного представления о будущей профессиональной деятельности посредством интерпретации результатов форсайт-сессии под личностные профессиональные потребности и интересы. Участники форсайт-сессии должны были сформулировать и выразить собственное отношений к инновациям в своей профессиональной деятельности в «Стратегической карте профессионального развития специалиста по работе с человеческими ресурсами». Задание выполнялось индивидуально. Стратегическая карта содержала следующие важные с точки зрения профессионального самоопределения обучающихся пункты:

– перспективные направления дополнительного формального и неформального образования;

– требуемые «мягкие» и «жесткие» навыки;

– целенаправленное освоение новых социальных практик и форматов;

– владение технологическими и организационно-управленческими инновациями;

– расширение социальных контактов и участие в мероприятиях.

Результатом последнего этапа выступали:

– созданные условия для анализа собственных потребностей и дефицитов в профессиональных умениях и навыках обучающихся;

– сформированная база источников для профессионального самоопределения и планирования профессионального саморазвития.

В целом результаты проведения форсайт-сессии демонстрируют высокий интерес студентов к подобным формам учебной работы. В ходе итогового обсуждения в конце третьего этапа работы путем опроса было выявлено, что 92% узнали о новых, ранее неизвестных трендах (технологиях, проблемах, практиках) в профессиональной деятельности, 75% увидели новые перспективы в будущей профессии, 83% ознакомились с неизвестными им ранее стратегическими нормативными документами, обзорами, источниками информации, 67% отметили высокую ценность полноценной дискуссионной работы и выработки совместных решений (студенты могли выбирать несколько вариантов ответа).

О ценности форсайт-сессий для образовательных целей свидетельствует также результат анализа направлений профессионального развития, которые выбрали студенты. Так, в стратегических картах профессионального развития участников лидируют освоение прикладных цифровых решений для работы с человеческими ресурсами (67%), самостоятельное изучение открытых курсов на образовательных платформах (58%), подписка на профессиональный сообщества и каналы (42%). Примечательно, что изучение иностранного языка в качестве направление профессионального развития выбрано только 25% студентов, поскольку в ходе форсайт-сессии было спрогнозировано развитие технологических решений, обеспечивающих «стирание» языковых барьеров, в ближайшей перспективе.

Выводы. Можно с уверенностью утверждать, что форсайт-метод является эффективным инструментом профессионального самоопределения будущих специалистов. Отличаясь от традиционных форм проведения занятий, он позволяет эффективно и ненавязчиво активизировать внимание обучающихся на проблематику их профессионального развития, заставить задуматься о соответствии будущей профессии и расширить представление о возможностях профессионального и личностного роста. Форсайт-сессии позволяют обучающимся как совместно творить образ будущего, так и совершать совместные ошибки, что делает этот формат работы ценным инструментом для профессиональной подготовки.

С другой стороны, с помощью подобных сессий можно частично преодолеть противоречие между устареванием содержания образования и стремительным обновлением профессиональной практики, поскольку обучающиеся самостоятельно участвуют в подборе источников и материалов для совместной работы.

Литература:

1. Вайндорф-Сысоева, М.Е. «Цифровой форсайт» – образовательная практика с конструктором коллективной работы в условиях гибридного обучения / М.Е. Вайндорф-Сысоева, И.П. Тихоновецкая, Н.Д. Вьюн // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – №2. – С. 1

2. Данилюк, А.Я. Образовательный форсайт в современной России / А.Я. Данилюк, И.Э. Куликовская // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2008. – № 10. – С. 13-21

3. Долженко, Р.А. Форсайт по развитию школ Екатеринбурга: формулировка проблем и поиск решений / Р.А. Долженко, А.А. Сальцев. – Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 5. – С. 22-29. – DOI: 10.26170/po20-05-02.

4. Крутий, Е.Л. Инновационная «форсайт-игра» в практике подготовки будущих учителей начальных классов / Е.Л. Крутий // Проблемы современного педагогического образования. – 2014. – № 44-1. – С. 25-31

5. Манаева, Н.Н. Использование образовательного форсайта при формировании информационной мобильности студентов вуза / Н.Н. Манаева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=23089 (дата обращения: 28.10.2022).

6. Методология Rapid Foresight 0.4 / Rapid Foresight Metodology. (Электронный ресурс). – URL: https://asi.ru/upload/iblock/345/Forsight_0.4_2017.pdf. (дата обращения: 28.10.2022).

7. Панфилова, В.М. Формирование форсайт-компетенции будущего учителя / В.М. Панфилова, А.Н. Панфилов, А.И. Газизова // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 7. – С. 210-214. – URL: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=37615 (дата обращения: 28.10.2022).

8. Сигова, С.В. Формирование перечня востребованных компетенций: первый опыт России / С.В. Сигова, А.Г. Серебряков, П.О. Лукша // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – Вып. 1. − DOI: 10.15393/j5.art.2013.1946

9. Соколов, А.В. Долгосрочное прогнозирование тенденций развития образования методами Форсайт / А.В. Соколов // Вопросы образования. – 2004. – № 3.

УДК 378.2

кандидат философских наук, доцент Саватеева Оксана Викторовна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск);
кандидат педагогических наук Пастушкова Марина Анатольевна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Аннотация. Статья представляет собой обзор взглядов зарубежных авторов на процесс овладения вторым языком. Приведены определения того, что такое язык и что именно необходимо понимать под овладением языком. Описан процесс развития языковой компетенции. Авторы сравнивают результаты исследований в области изучения второго языка. Особое внимание уделено важности четырех основных навыков. Одни авторы считают, что именно коммуникативная компетентность является необходимой для успешного овладения вторым языком. Другие авторы подчеркивают, что процесс общения не является процессом, управляемым правилами. Подход Майкла Льюиса стал своеобразным сдвигом в видении подходов к овладению языком. Он описывает их как хранение в виде готовых словосочетаний, а не отдельных слов. Подчеркивается важность использования лексического подхода при обучении второму языку.

Ключевые слова: второй язык, процесс овладения вторым языком, компетенция, словосочетания, лексический подход.

Annotation. The article gives the review of foreign linguists' ideas to the second language acquisition. It deals with the definition of the language and the process of its acquisition. The process of language competence development is described. The authors compare research results in the field of the second language acquisition. Special attention is drawn to the four main skills. Some authors believe that communicative competence is essential for the second language. Others stress that the process of communication does not use any rules. M. Lewis' approach has changed the views on the issue of language acquisition. He describes it as the storage of chunks not separate words. The importance of lexical approach is emphasized.

Key words: second language, the process of the second language acquisition, competence, chunks, lexical approach.

Введение. Лексический подход (Lexical approach), который появился около 30 лет назад, во многом основывается на известной всем методистам и преподавателям иностранных языков коммуникативной методике. Однако приоритеты здесь расставлены иначе. Основой лексического подхода служит неразрывная связь между лексикой и грамматикой. Для правильного использования в речи языковых единиц необходимо получить языковой опыт и выработать языковую интуицию. Процесс овладения вторым языком сложный и кропотливый. Как отмечает Браун, «немногие люди, если вообще могут, свободно владеют иностранным языком исключительно в рамках классной комнаты» [2, С. 1]. Понимание компонентов языка и процесс овладения им в значительной степени определяют то, как мы будем учить язык. По этой причине необходимо понимание того, что такое язык и что мы подразумеваем под овладением языком.

Ратнер и Глисон определяют язык как «нить, соединяющую опыт нашей жизни, дающую нам доступ к обществу других и позволяющую другим понять наши мысли, потребности и желания» [18, С. 2]. Пинкер в своей книге «Язык как инстинкт» утверждает, что язык – это «сложный специализированный навык, который развивается у ребенка спонтанно, без сознательных усилий или формальных указаний, развертывается без осознания лежащей в его основе логики, качественно одинаков во всех случаях, индивидуален и отличается от более общих способностей обрабатывать информацию или разумно вести себя» [1, С. 18)]. Браун также отмечает, что при определении языка могут встречаться, по крайней мере, следующие утверждения:

1. Язык систематичен.
2. Язык – это набор произвольных символов.
3. Эти символы в основном звуковые, но могут быть и визуальными.
4. Символы имеют условные значения, к которым они относятся.
5. Язык используется для общения.
6. Язык действует в речевом сообществе или культуре.
7. Язык усваивается всеми людьми почти одинаково; язык и изучение языка имеют универсальные характеристики [2].

Изложение основного материала статьи. В отношении овладения языком термин «овладение» используется для обозначения процесса развития языковой компетенции. Исследования в области овладения первым языком, которые сосредоточены на понимании того, как дети овладевают языком, заметили, что у некоторых детей, по-видимому, существует основная стратегия овладения, которая дает ребенку возможность достигать длительных интерактивных поворотов, выходящих далеко за рамки его текущих возможностей, грамматических знаний и обеспечивает связный лингвистический материал с соответствующей ситуационной интерпретацией, которую можно вызвать по желанию и подвергнуть сегментации, выявляя полезные компоненты, сочетающиеся между собой в различных вариациях [23]. Эти результаты повлияли на исследования в области изучения второго языка и было доказано, что изучающие второй язык, как правило, осваивают его также, как дети усваивают свой первый язык.

В широком смысле, овладение вторым языком (Second Language Acquisition – SLA) относится к процессу, в ходе которого люди осваивают язык в дополнение к своему родному языку. Браун описывает SLA как подмножество общего человеческого обучения, которое включает когнитивные вариации, тесно связано с типом личности, переплетается с изучением второй культуры и включает создание новых лингвистических систем, дискурс и коммуникативные функции языка. Другими словами, SLA делает акцент на изучение языка отдельными лицами или группами лиц и на процесс изучения этого языка, являющийся одной из основных целей исследования SLA описание и объяснение лингвистической или коммуникативной компетенции учащегося [5].

Когда мы изучаем язык, для полного общения нам нужны четыре навыка: понимание на слух, понимание прочитанного, говорение и письмо. Аудирование и понимание прочитанного относятся к рецептивным языковым навыкам, а говорение и письмо относятся к продуктивным языковым навыкам. При обучении английскому языку как второму (ESL) эти навыки считаются важными компонентами успешного изучения языка. Одной из самых сложных задач для учителей английского языка как второго является улучшение продуктивных навыков своих учеников, в частности «говорения». Несмотря на этот факт, Ричардс [19] отмечает, что для многих изучающих второй язык или иностранный язык овладение навыками разговорной речи на английском языке является приоритетом. Чтобы улучшить навыки разговорной речи, были

созданы различные модели SLA, чтобы объяснить, как мы можем достичь коммуникативной компетенции на английском как втором языке (ESL). Коммуникативная компетентность включает в себя знания говорящего и слушающего о том, что составляет правильное языковое поведение, а также о том, что составляет эффективное языковое поведение по отношению к конкретным коммуникативным целям, поскольку включает как лингвистические, так и прагматические знания. Другими словами, коммуникативная компетентность – это тот аспект нашей компетентности, который позволяет нам передавать и интерпретировать сообщения и договариваться о значениях межличностно в определенных контекстах [2]. С другой стороны, модели SLA подчеркивают, что общение должно быть целью любого обучения языку.

С другой стороны, некоторые лингвисты, такие как Синклер, Наттингер и ДеКаррико и Льюис, утверждали, что производство языка не является процессом, управляемым правилами, а извлечением из памяти более крупных фразовых единиц [3]. Крашен и Террел считают, что мы усваиваем язык, понимая сообщения, и по этой причине формальное обучение может быть мало полезно для учащегося, поскольку часто направляет внимание учащегося на отдельные слова или грамматические структуры, которые не являются фундаментальными понятиями языка [9]. Согласно Крашен, «люди усваивают второй язык только в том случае, если они получают понятную информацию и, если их аффективные фильтры достаточно низки, чтобы допустить ввод этой информации» [10, С. 15]. Крашен также отмечает, что «понятная информация является важным компонентом для овладения вторым языком» [10, С. 17]. По этой причине он утверждал, что деятельность, которая повышает сознательное восприятие учащимися лексической природы языка и его составных частей, может помочь его усвоению.

В 1993 году Майкл Льюис пошел еще дальше, утверждая, что язык состоит из «грамматизированной» лексики, а не «лексикализированной» грамматики [11]. Это утверждение стало сдвигом в видении овладения языком, поскольку лексика включает не только отдельные слова, но и словосочетания, которые мы храним в наших мысленных словарях. Таким образом, хранение языка описывается в виде готовых словосочетаний (chunks), которые можно вызывать из памяти и преобразовывать в осмысленную речь и письмо. Льюис продемонстрировал, что язык состоит из chunks, включающих несколько слов, предполагая, что разум пользуется заранее подготовленными «кусочками» языка, потому что их легче обрабатывать, нежели эквивалентное количество отдельных слов, которые должны быть связаны с помощью синтаксических правил. Это также подтверждают Фанг и Юнлианг, которые отмечают, что языковые фрагменты представляют собой некоторое количество часто используемых в определенной последовательности слов, хранящихся как отдельные целые единицы, их можно легко вызывать из памяти и использовать, без необходимости их заново составлять, что требует меньше умственной работы, тем самым оставляет больше места для хранения информации [6].

Термин «фрагментация» был введен Джорджем Миллером в 1956 в его работе о краткосрочной памяти, который он назвал стратегией более эффективного использования кратковременной памяти путем перекодирования информации. В когнитивной психологии этот термин используется для описания механизма обучения, который приводит к получению фрагментов, представляющих собой структуры в долговременной памяти, которые можно использовать в качестве единиц восприятия и значения. Согласно Конклин и Шмидт, «разум имеет обильный ресурс (долговременную память) для хранения ряда готовых фрагментов языка, которые можно использовать «в готовом виде» в языковом производстве, компенсируя ограниченный ресурс (рабочая память), который потенциально может быть перегружен при создании языка в режиме онлайн из отдельных лексических единиц и синтаксических/дискурсивных правил» [4, С. 76]. В 1976 году Дуайт Болинджер указал, что разум может хранить огромные объемы знаний в долговременной памяти, но способен обрабатывать лишь небольшие объемы в режиме реального времени, например, когда кто-то говорит. Точно так же Паули и Сайдер подчеркивают, что способность обработки жизненно важна для пользователя языка в его обычной ситуации, когда от него требуется составлять и декодировать устную речь, часто в условиях жесткой временной связи, устанавливая, что целостно сохраненные последовательности имеют такое преимущество, что их можно быстро восстановить и они знакомы как слушателю, так и говорящему [17].

Сборные фрагменты являются результатом лексических и семантических процессов фоссилизации и словообразования, а не действия грамматических правил. Преимущество этой предварительно сфабрикованной речи состоит в более эффективном воспроизведении и в том, что говорящий (и слушающий) может направить свое внимание на языковую структуру дискурса, а не концентрировать его на отдельных словах по мере их возникновения [14].

Лексический подход основан на идее, что важной частью овладения языком является способность понимать и воспроизводить лексические фразы как не проанализированные целые или chunks. Согласно Льюису, эти фрагменты становятся необработанными данными, с помощью которых учащиеся воспринимают языковые модели, традиционно считающиеся грамматическими. Он постулировал, что грамматика позволяет нам конструировать язык, когда мы не можем найти то, что нам нужно, в готовом виде в нашем ментальном лексиконе [12]. В самом деле, он до известной степени признавал, что грамматические знания позволяют творчески сочетать лексику новыми и образными способами; однако он заявляет, что грамматика не сможет выполнять свою роль, пока учащиеся не приобретут достаточно большой словарный запас.

Несмотря на этот факт, что в последние десятилетия большая часть преподавания языка была основана на дихотомии грамматики и лексики, что означает «освоить систему грамматики, выучить много слов, и тогда вы сможете говорить, о чем хотите» [12], считается, что владение грамматической системой является необходимым условием эффективного общения. Как следствие, многие учителя обращают внимание своих учеников на «вероятный» язык, который не звучит естественно для носителей языка, но является грамматически правильным. В связи с этим Паули и Сайдер отмечают, что лишь небольшая часть всего набора грамматических предложений по форме аналогична родному языку в том смысле, что они являются естественной формой выражений, в отличие от выражений, которые грамматически правильны, но оцениваются как «неидиоматичные», «странные» или «иноязычные». Более того, они утверждают, что существуют сотни тысяч «лексикализованных основ предложений», которые взрослые носители имеют в своем распоряжении, и предполагают, что изучающим второй язык может понадобиться такое же количество для беглости, подобной родному языку [17].

Эти лексикализованные основы предложений или фрагментарные выражения позволяют учащимся уменьшить когнитивные усилия, сэкономить время на обработку и сделать язык доступным для немедленного использования [20]. Согласно Льюису, языковые фрагменты можно разделить на четыре основных типа:

(1) Слова и сложные слова.

(2) Сочетания или словосочетания.

(3) Устойчивые выражения.

(4) Рамочное предложения и заголовки.

Лексический подход концентрируется на развитии навыков овладения лексикой учащихся, поскольку он утверждает, что язык состоит из значимых фрагментов, по объему сходных с небольшими предложениями, которые при объединении создают связный текст, являющийся совершенно новым продуктом. В этом отношении лексический подход делает акцент на сочетаниях, которые не только возможны, но и весьма вероятны. Ведь большая часть языка, который мы используем,

состоит из знакомых комбинаций, и лишь немногие из них являются совершенно новыми. Фактически, Конклин и Шмидт признают, что вышеописанные значимые фрагменты становятся особенно важными в использовании языка, когда мы рассматриваем их прагматическую ценность, поскольку они часто используются для удовлетворения повторяющихся коммуникативных потребностей [4]. При лексическом подходе особое внимание уделяется словосочетаниям и выражениям, включающим в себя устойчивые выражения и структурированные по образцу предложения и заголовки. Фрагментированные выражения, такие как словосочетания, позволяют учащимся уменьшить когнитивные усилия, сэкономить время обработки и сделать язык доступным для немедленного использования [20]. По утверждению Льюиса, вместо слов мы сознательно пытаемся думать о словосочетаниях и представлять их в выражениях, вместо того, чтобы пытаться разбить их на еще более мелкие части, мы сознательно пытаемся увидеть все в более широком, более целостном виде [11]. Следовательно, словосочетания приобрели большое значение при обучении ESL, поскольку они помогают учащимся бегло говорить на языке и выбирать структуры, близкие к родному.

Элисон Рэй утверждает, что овладение идиоматическими формами выражений, является одним из важных компонентов успешного изучения языка. С помощью словосочетаний можно помочь своим ученикам выбирать выражения, похожие на родные, в отличие от грамматически правильных предложений, которые звучат неестественно для носителей целевого языка [23]. Льюис отмечает, что первой задачей учителя является обеспечение того, чтобы словосочетания не разбирались без необходимости в классе. Он также призывает учителей включать словосочетания, указывая на то, что преподаватели языка должны принять и усвоить, что идея разделения языка на множество отдельных слов и несколько больших структур, таких как настоящее совершенное и пассивное, представляет собой дискредитированное описание языка, любого языка, и опасное искажение его истинной природы [12]. Фактически, преподавание словосочетаний в ESL должно стать частой практикой, чтобы обогатить и укрепить уже известные учащимся слова, придав им референтное значение, которое можно легко вспомнить для конкретных целей.

В этом отношении Паули и Сайдер поясняют, что существуют сотни тысяч «лексикализованных основ предложений», которые взрослые носители языка имеют в своем распоряжении используют их нормальной разговорной речи [17]. В запасе словосочетаний имеются выражения для широкого круга знакомых понятий и речевых актов, и говорящий способен извлечь их целиком или в виде автоматической цепочки из долговременной памяти; делая это, говорящий сводит к минимуму объем работы по внутреннему кодированию предложений и освобождает себя для выполнения других задач в ходе разговора, включая планирование более крупных единиц дискурса.

Выводы. В заключение, словосочетания (chunks) приобрели большое значение при обучении ESL, так как они помогают учащимся бегло говорить на языке и выбирать структуры, близкие к родному, а также повышают точность высказываний. Беглость не является результатом знания грамматических правил и списков слов, а умением использовать в речи клише и устоявшиеся выражения, являющиеся кирпичиками, из которых мы можем быстро построить высказывание. В речи мы часто оперируем не отдельными словами, а целыми фразами. Поэтому именно лексика играет решающую роль при передаче смысла, а грамматика выполняет вспомогательную роль. Словосочетания состоят из групп двух или более слов, которые часто встречаются вместе, они не определяются логикой или частотностью, а являются произвольными, определяемыми только лингвистическими сочетаниями. Они имеют особое значение в разговорной речи, потому что встречаются гораздо чаще, чем в письменной, поскольку связаны в основном с референтным значением и являются важной частью компетенции носителя языка. По этим причинам в настоящее время широко признано, что словосочетания (chunks) должны быть включены в преподавание иностранного и второго языка.

Литература:

1. Пинкер, С. Язык как инстинкт / С. Пинкер. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 456 с.
2. Brown, H.D. Principles of Language Learning and Teaching (4th ed). San Francisco / H.D. Brown. – Addison Wesley Longman, Inc. 2000. – 347 p.
3. Coady, J. Second Language Vocabulary Acquisition / J. Coady, T. Huckin. – Cambridge: Cambridge University Press. – 1999. – 297 p.
4. Conklin, K. Formulaic Sequences: Are They processed More Quickly than Nonformulaic Language by Native and Nonnative Speakers? / K. Conklin, N. Schmitt // Applied Linguistics. – 29(1), 2008. – P. 72-89. – URL: https://journals.scholarsportal.info/details/01426001/v29i0001/72_fsatpmlbnans.xml&sub=all (дата обращения: 1.11.2022)
5. Ellis, R. The Study of Second Language Acquisition / R. Ellis. – Oxford: Oxford University Press. – 1994. – 824 p.
6. Fang, C. Language chunks and college writing / C. Fang, B. Yunliang // US English Teaching. – 5 (2). 2008. – URL: https://www.researchgate.net/publication/237228963_Language_chunks_and_college_English_writing (дата обращения: 1.11.2022)
7. Gleason, J. Psycholinguistics / J. Gleason, Berko & Ratner, N. Bernstein. – Fort Worth: Harcourt Plubishers. 1993. – 448 p.
8. Krashen, S.D. The Natural Approach: Language acquisition in the classroom / S.D. 9. Krashen, T.D. Terrell. – London: Prentice Hall Europe. 1983. – 185 p.
10. Krashen, S.D. The Input Hypothesis: issues and implications / S.D. Krashen. – New York: Longman Inc. – 1985. – 128 p.
11. Lewis, M. The Lexical Approach: The state of ELT and the way forward / M. Lewis. – Hove, England: Language Teaching Publications. 1993. – 200 p.
12. Lewis, M. Teaching Collocations: Further developments in the Lexical Approach / M. Lewis. – Hove, England: Language Teaching Publications. 2000. – 245 p.
13. Modraia, O. Lexical Approach to Second Language Teaching / O. Modraia // ERIC Digest. – 2001. – URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455698.pdf
14. Moon, R. Vocabulary Connections: Multi – word items in English. / R. Moon // In: N. Schmitt, Mclarthy (eds.): Vocabulary Description and Pedagogy. – Cambridge: Cambridge University Press. 2002. – 380 p.
15. Nattinger, J. and DeCarrico, J. Lexical Phrases and Language Teaching / J. Nattinger, J. DeCarrico. – Oxford University Press. 1992. – 218 p.
16. Nessehaulf, N. The Use of Collocations by Advanced Learners of English and Some Implications for Teaching / N. Nessehaulf // Applied Linguistics. – 2003. – № 24 (2). – P. 223-242
17. Pawley, A. Two Puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency / A. Pawley, F.H. Syder // In Richards and R. Schmidt (eds): Language and Communication. London: Longman. – 1983. – P. 191-225
18. Gleason, J. Psycholinguistics / J. Gleason, B. Ratner, N. Bernstein. (Eds.). – Fort Worth: Harcourt Plubishers. 1993. – 544 p.
19. Richards, J.C. Approaches and Methods in Language Teaching (2nd ed) / J.C. Richards, T.S. Rodgers. – New York: Cambridge University Press. 2001. – 169 p.
20. Shin, D. Beyond Single Words: the most frequent collocations in spoken English / D. Shin, P. Nation // ELT Journal. – 2007. – № 64 (4). – P. 339-348
21. Thornbury, S. The lexical Approach: A Journey Without Maps? / S. Thornbury // MET. – 1998. – № 7 (4). – P. 7-13. – URL:

http://nebula.wsimg.com/9129eed8a13130f4ee92cf2c3ce5b13e?AccessKeyId=186A535D1BA4FC995A73&disposition=0&alloworigin=1
22. Thornbury, S. How to teach speaking / S. Thornbury. – Harlow, England: Longman. – 2005. – 160 p.
23. Wray, A. Formulaic Sequences in Second Language Teaching: Principle and Practice / A. Wray // Applied Linguistics. – 2000. – № 21 (4). – P. 463-489

Педагогика

УДК 378.147
кандидат педагогических наук, доцент Савина Наталья Викторовна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего
образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск),
Частное учреждение высшего образования «Омская гуманитарная академия» (г. Омск)

ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ: ВЗГЛЯД СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье выделяются характеристики современного студенчества как социальной группы. Обосновываются особенности персонализации как принципа современного образования. Показано, что персонализация позволяет проявить студентам себя как субъектам учебной деятельности. Приводятся результаты исследования мнений студентов по отдельным аспектам персонализации. Выделяются различия между студентами очной и заочной формы обучения. Выявлено, что наиболее важны для студентов выбор формата обучения, доступность учебных материалов в любое время и выбор содержания учебных дисциплин. Студенты очной формы обучения чаще выбирают смешанный формат обучения. Студенты заочной формы – дистанционный формат. Доступность учебных материалов важнее для студентов заочной формы обучения. Полученные результаты могут быть использованы для организации персонализированного образовательного процесса вуза.
Ключевые слова: студенты, персонализация, субъект, аксиология, образовательный процесс вуза, формы обучения.
Annotation. The article highlights the characteristics of modern students as a social group. The peculiarities of personalization as a principle of modern education are substantiated. It is shown that personalization allows students to express themselves as subjects of educational activity. The results of a study of students' opinions on certain aspects of personalization are presented. The differences between full-time and part-time students are highlighted. It is revealed that the most important for students is the choice of the learning format, the availability of educational materials at any time and the choice of the content of academic disciplines. Full-time students often choose a mixed learning format. Correspondence students – distance format. The availability of educational materials is more important for correspondence students. The results obtained can be used to organize a personalized educational process of the university.
Key words: students, personalization, subject, axiology, educational process of the university, forms of education.

Введение. За последние два десятилетия студенчество как социальная группа несколько изменилось. Возраст студентов варьируется от выпускников школ (как правило, это студенты очной формы обучения) до пенсионеров (магистранты и аспиранты). Увеличилось количество работающих студентов на всех уровнях профессионального образования. Последние почти три года пандемии показали возможности, как гибридного обучения, так и полностью дистанционного. При этом возрастает количество студентов, желающих учиться, а затем и работать дистанционно. Вузы, в которых присутствуют эти формы обучения, наблюдают приток абитуриентов. Такие особенности студенчества требуют перестройки образовательного процесса вуза. Можно согласиться с коллегами из Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского в том, что «Новое студенчество требует новых подходов. Непонимание и непринятие факта изменения портрета современного студента приведет к заметному отдалению администраций университетов и преподавательского состава от студенчества» [1, С. 16]. Такого же мнения придерживается М.Н. Яковлева «Учет интересов молодежи сегодня является залогом будущего стабильного развития страны» [8, С. 219].

Одним из принципов современного образования на разных его этапах является персонализация. Наши исследования этого феномена, позволили заключить, что персонализация образования представляет собой «процесс «обналичивания» обучения, наделения его свойствами конкретного человека – обучающегося, а именно его потребностями (что и в каком виде я хочу) и возможностями (каким образом я могу). Образовательный процесс подстраивается под каждого конкретного человека» [6, С. 84]. «Персонализированное обучение и разработка персонализированных образовательных траекторий личностного и профессионального развития обучающихся в условиях вуза – актуальная задача, стоящая сегодня перед образованием» [3, С. 5].

Другими словами именно этот принцип позволяет учитывать интересы студенчества как субъекта образовательного процесса. Возникает вопрос, какие аспекты персонализированного образования важны для студентов?

Цель исследования: выявить значимые для студентов аспекты персонализированного образования в вузе, выделить в этом вопросе различия между студентами очной и заочной формы обучения.

Методика и организация исследования. Исследование основывается на аксиологическом подходе. Использовались методы анализа, конкретизации, сравнения, обобщения, ранжирования. На эмпирическом этапе сбор данных осуществлялся методом анкетирования (Google Форма). Эмпирическое исследование некоторых аспектов персонализации проходило в 2021-2022 гг. на факультете начального, дошкольного и специального образования Омского государственного педагогического университета. Характеристика выборки (n= 205): 81,5% студентов обучаются заочно, 18,5% – очно; 86,3% представляют студенты бакалавриата, 13,7% – студенты магистратуры; 53,2% обучаются по профилю «Дошкольное образование», 31,7% – по профилю «Психология и педагогика дошкольного образования», остальные опрошенные обучаются по профилям «Начальное образование», «Психология и педагогика начального образования», «Коррекционная психология и специальная педагогика».

Изложение основного материала статьи. В 2008 году С.Ю. Рычков, А.Р. Загирова (на примере студентов одиннадцати вузов г. Казани) определили следующие проблемы студентов: проблемы, связанные с отношением к учёбе, профессиональной реализацией; зависимость студентов от родителей, проблема с доступом информации, психологические проблемы [5, С. 32-33]. Сегодня часть этих проблем неактуальна: информация стала доступной, многие студенты работают и независимы от родителей, работа не по специальности считается почти нормой. Сравнительный анализ результатов выборок студентов в 2008 и 2016 гг. позволил М.Н. Яковлевой сделать выводы об основных ценностях студенчества. «Поколение современной молодежи отличает более прагматичный подход к жизни. Они готовы рассматривать различные варианты жизнеустройства, отвечающие их смысложизненным представлениям о благополучии и возможностях для

самореализации» [8, С. 219]. Этот же вывод делает на основе своих исследований студентов Санкт-Петербурга и А.Г. Александров «Полученные данные подтверждают описываемые многими авторами отличительную особенность современного российского общества, которая заключается в значительно большей ориентации российской молодежи на базовые материалистические ценности..» [2, С. 55]. Но при этом «главным критерием успешности любого современного человека молодежь считает высшее образование, и диплом о высшем образовании представляет большую ценность, т.к. является критерием успешной карьеры в ближайшем будущем» [там же]. В тенденциях будущего ФГОС ВО 4.0 – самооценка является одним из инструментов, который может показать сформированность отдельных компетенций. Отсюда в логике аксиологического подхода к построению образовательного процесса вуза учет мнения студентов крайне важен. Именно то, что ценно, важно, значимо для человека мотивирует его на деятельность. «Ценность – это фиксированная в сознании индивидуума характеристика его отношения к объектам окружающей его действительности, конструирующая его внутренний мир как уникально-субъективный» [4, С. 12]. При персонализированном образовании «..учащимся предоставляется большая самостоятельность в проектировании своей образовательной траектории, ставить и выбирать значимые для себя задания и способы их решения» [3, С. 8].

Мы продолжили исследование особенностей персонализации, начатое ранее [7]. Респондентам предлагалось оценить по 10 бальной шкале значимость каждого аспекта персонализации: «Проранжируйте по степени важности для Вас следующие условия обучения 1 ранг поставьте самому важному условию, 2 ранг – важному, 3 ранг – менее важному и т.д. до последнего 10 ранга. Каждому условию присвойте свой ранг, отличный от других». Общий ранг присваивался по сумме количества респондентов, поставивших конкретный показатель на 1, 2 и 3 место (таблица 1).

Таблица 1

Ранги выборов компонентов персонализации

Ранг	Компоненты	Сумма выборов по 1-3 позиции
1	выбирать формат обучения (аудиторное, смешанное, дистанционное)	148
2	получать доступ к учебным материалам в любое время	136
3	выбирать содержание дисциплин (набор тем, вопросов, форму контроля)	130
4	возможность выбирать учебные дисциплины	127
5	иметь персонального наставника (куратора) из числа преподавателей	123
6	совмещать учебу на разных направлениях и профилях подготовки в одном или нескольких вузах	121
7	возможность изучать дисциплины в своем индивидуальном порядке (не по расписанию)	120
8	принимать участие в формировании своей общей оценки по дисциплине	118
9	выбирать уровень сложности и продолжительность изучения дисциплин	117
10	выбирать преподавателей	107

Из данных таблицы видно, что некоторые показатели незначительно различаются по баллам. Однако и прошлые, и представленные здесь результаты имеют общую тенденцию. Первая, вторая позиция, а также последняя – удерживают свои места. Примечательно, что выбор преподавателя не важен для студентов. Важнее оказывается содержательная сторона обучения, а не межличностная.

Из всех показателей персонализации мы выбрали три главных. По рейтингу выборов они заняли первые три места:

1) выбор формата обучения;
2) возможность получать доступ к учебным материалам в любое время;
3) возможность выбирать содержание дисциплин (набор тем, вопросов, форму контроля).

Здесь следует заметить, что, начиная с третьего места, присутствует небольшая разница между показателями.

Далее мы провели сравнительный анализ мнения студентов очной и заочной форм обучения по первым трем позициям (таблица 2).

Таблица 2

Распределение выборов по основным показателям

Форма обучения	Ранг 1/чел	Ранг 2/чел	Ранг 3/чел	% от общего количества
	выбирать формат обучения			
очная	11	8	8	71,1
заочная	66	38	17	72,4
	получать доступ к учебным материалам в любое время			
очная	12	4	5	55,3
заочная	76	29	13	70,7
	выбирать содержание дисциплин			
очная	7	11	5	60,5
заочная	27	47	33	81,2

Разница между группами респондентов по форме обучения определялась с помощью критерия Фишера.

По первому критерию (выбор формата обучения) – $\varphi^*_{эмп} = 0{,}178$ при $\varphi^*_{кр} = 1{,}64$, $p \geq 0{,}05$. Разница во мнениях статистически не значима. Студентам обеих форм обучения одинаково важно иметь возможность выбирать формат обучения.

По второму критерию (получать доступ к учебным материалам в любое время) – φ*эмп = 1,786 при φ*кр = 2,34, p ≥0,01 и φ*кр = 1,64, p ≥0,05. Полученное значение находится в зоне неопределенности, с ошибкой в 5% можем утверждать, что разница во мнениях статистически значима. Студентам заочной формы обучения важнее получать доступ к учебным материалам в режиме «24/7».

По третьему критерию (выбирать содержание дисциплин) – - φ*эмп = 0,417 при φ*кр = 1,64, p ≥0,05. Разница во мнениях статистически не значима. Студентам обеих форм обучения одинаково важно иметь возможность выбирать содержание дисциплины (набор тем, вопросов, форму контроля).

Далее мы изучили ответы студентов на вопрос о значимости форматов обучения – аудиторном, смешанном (аудиторно+дистант) и дистанционном (таблица 3). Вопрос: «Проранжируйте по степени важности для Вас форматы обучения от 1 до 3, 1 ранг поставьте самому важному формату, 2 ранг – менее важному, 3 ранг – не важному».

Таблица 3

Распределение выборов по форматам обучения

Форма обучения	Ранг 1/чел	Ранг 2/чел	Ранг 3/чел	% поставивших 1 ранг
	аудиторное			
очная	32	43	92	19,1
заочная	7	18	13	18,4
	смешанное			
очная	20	13	5	52,6
заочная	37	98	32	22,1
	дистанционное			
очная	12	13	13	31,6
заочная	80	41	46	47,9

По первому формату (аудиторное обучение) – φ*эмп = 0,111 при φ*кр = 1,64, p ≥0,05. Разница во мнениях статистически не значима. Студентам обеих форм обучения одинаково не важен аудиторный формат обучения. Его выбрали как основной только 19,1% очников и 18,4% заочников.

По второму формату (смешанное обучение) – φ*эмп = 3,572 при φ*кр = 2,34, p ≥0,01. Полученное значение находится в зоне значимости, с ошибкой в 1% можем утверждать, что разница во мнениях статистически значима. Больше студентов очной формы обучения, чем заочной, хотят обучаться в смешанном формате.

По третьему формату (дистанционное обучение) – φ*эмп = 3,133 при φ*кр = 2,34, p ≥0,01. Полученное значение находится в зоне значимости, с ошибкой в 1% можем утверждать, что разница во мнениях статистически значима. Больше студентов заочной формы обучения, чем очной, хотят обучаться дистанционно.

Эти выводы подтверждают результаты беседы с половиной опрошенных. Студенты заочной формы обучения называют главную причину выбора дистанта: экономия времени и финансов на поездку в вуз, а также возможность совмещать учебу и работу. 80% студентов заочной формы обучения – работающие. И не всегда они могут уйти на время сессии с работы, т.к. во многих образовательных организациях есть вакансии. Руководство просит студентов совмещать учебу и работу.

Среди студентов очной формы обучения число работающих незначительно. Они называют другие причины при выборе смешанной формы обучения как желаемой: теорию по гуманитарным дисциплинам можно вполне освоить и при дистанционном обучении, часть практических занятий тоже. Важным фактором является и то, что количество практик на базах достаточное, чтобы освоить там практические навыки.

Полученные данные свидетельствуют о значимости для студентов отдельных аспектов персонализации. Выявленная разница между пожеланиями студентов очной и заочной форм обучения позволяет дифференцированно подойти к организации образовательного процесса вуза.

Выводы. Современное студенчество отчитается прагматическим подходом к жизни, и к образованию в частности. Учет мнения студентов сегодня необходим, так как они являются основными заказчиками индивидуальной траектории на образование. Персонализация образования позволяет решить вопрос о соучастии студентов в процессе своего образования. Субъектность как возможность студентов делать собственный выбор является и основой, и результатом персонализации. Для организации персонализированного процесса следует изучить мнение студентов и выделить наиболее значимые аспекты персонализации. Наиболее важным аспектом является возможность выбирать формат обучения. Здесь наблюдаются некоторые различия между студентами очной и заочной форм обучения. Студенты очной формы обучения чаще выбирают смешанный формат обучения (аудиторное и дистант), а студенты заочной формы – дистанционный формат обучения. Обучение в аудитории не имеет ценности для обеих групп студентов. Согласимся с Э.Ф. Зеером и его коллегами в том, что разрушена привычная модели коммуникации со студентами. «И можно с уверенностью сказать, что образование, каким мы его знали, никогда не будет прежним [3, С. 4]. Не менее важно для студентов получать доступ к учебным материалам в любое время. При этом студенты заочной формы обучения сильнее в этом заинтересованы, чем студенты очной формы. Еще один фактор – выбор содержания учебных дисциплин одинаково важен для всех студентов. Полученные данные позволяют наметить ориентиры для организации персонализированного образовательного процесса вуза, с отдельной дифференциацией по формам обучения.

Литература:

1. Акимова, Е.А. Воспитательная среда вуза как средство повышения социальной активности студенчества / Е.А. Акимова, К.Н. Сигеева // Вопросы педагогики. – 2021. – № 7. – С. 15-18

2. Александров, А.Г. Исследование личностных особенностей и структуры жизненных ценностей студентов как особой стратификационной группы / А.Г. Александров // Наука и социум: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международном участии (1 июня 2019): в 2 ч./ отв. ред. Е.Л. Сорокина. – Новосибирск: Изд-во «СИППППИСР», 2019. – Ч. 2. – С. 48-57

3. Персонализированное образование в проекции профессионального будущего: методология, прогнозирование, реализация: монография / [Э.Ф. Зеер и др.]; под ред. Э.Ф. Зеера, В.С. Третьяковой; Рос. гос. проф.пед. ун-т. Екатеринбург, 2021. – 120 с.

4. Роберт, И.В. Развитие аксиологии образования периода цифровой трансформации / И.В. Роберт // Человеческий капитал. – 2021. – Т. 2. – № 12 (156). – С. 9-14

5. Рычков, С.Ю. Актуальные проблемы современного студенчества / С.Ю. Рычков, А.Р. Загирова // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – №7. – С. 32-33

6. Савина, Н.В. Методологические основы персонализации образования / Н.В. Савина // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2020. – № 4 (14). – С. 82-90
7. Савина, Н.В. К вопросу о персонализированном педагогическом образовании / Н.В. Савина // Проблемы педагогического образования. – 2021. – № 72-4. – С. 238-241
8. Яковлева, М.Н. Динамика ценностный ориентаций современной молодёжи / М.Н. Яковлева // Смыслы жизни российской интеллигенции / РГГУ, социологический факультет, Центр социолог. исследований. Под общ. ред. Ж.Т. Тощенко. Редактор-составитель Д.Т. Цибикова. – М.: РГГУ, 2018. – С. 212-219

Педагогика

УДК 371.4
доктор социологических наук, кандидат педагогических наук, доцент, профессор
кафедры общей педагогики и образовательных технологий Саенко Людмила Александровна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
соискатель Юрченко Дина Викторовна
АНО ВО «Северо-Кавказский социальный институт» (г. Ставрополь)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВИРТУАЛЬНОГО МУЗЕЯ КАК ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. В статье рассматривается педагогический потенциал виртуального музея. Авторы представляют виртуальный музей как средство обучения и развития учащихся. Дана характеристика специфическим особенностям виртуального музея, определены его функции и решаемые задачи. Определены возможности использования ресурсов виртуального музея на учебных предметах в школьном и профессиональном образовании (колледж, вуз). Сделан вывод, что необходимо использовать потенциал виртуального музея в целях активизации познавательной деятельности учащихся.
Ключевые слова: виртуальный музей, процесс образования, средства виртуального музея, функции виртуального музея, музейная педагогика.
Annotation. The article discusses the pedagogical potential of the virtual museum. The authors present the virtual museum as a means of teaching and developing students. The characteristics of the specific features of the virtual museum are given, its functions and tasks are determined. The possibilities of using the resources of the virtual museum on subjects in school and vocational education (college, university) are determined. It is concluded that it is necessary to use the potential of the virtual museum in order to enhance the cognitive activity of students.
Key words: virtual museum, education process, means of a virtual museum, functions of a virtual museum, museum pedagogy.

Введение. В современных условиях использования виртуальной образовательной среды всё большее внимание уделяется виртуальным музеям, которые активно формируют в образовательных учреждениях различного типа. Педагогами-исследователями изучаются ряд вопросов:

1) обучающий потенциал виртуального музея;
2) методические основы использования средств музейной педагогики;
3) воспитательная среда виртуального музея;
4) виртуальный музей в системе образования.

Педагоги В.И. Гвазава, В.А. Нагорная, В.В. Объедкова [1, 5, 6] отмечают, что виртуальные музеи всё чаще используются при организации воспитательного процесса. Вследствие чего приходится говорить о том, что необходимо активнее использовать их педагогический потенциал в процессе организации воспитательных мероприятий современного типа.

Изложение основного материала статьи. Современное развитие информационных технологий позволило создавать виртуальные музеи на основе реального музея. Актуальность использования виртуального музея в образовательном процессе заключается в том, что современные подростки могут посмотреть материал, предоставляемый виртуальным музеем, не только в школе, но и дома, не ограничиваясь временем. Можно сказать, что подростки уже привыкли воспринимать информацию в цифровом формате, и это делает виртуальные музей доступным для изучения учениками.

По мнению Н.А. Дронова [3], виртуальные музеи можно рассматривать через призму феномена современной культуры.

По идее, виртуальные музеи – это адаптированные сайты традиционных музеев, которые используются для просмотра музейных экспозиций, находящихся в хранилищах музея.

Вследствие данной виртуальной возможности музеи стремятся наиболее полно представить в цифровом формате все предметы искусства и исторические объекты и становятся механизмом доступа к реальным историко-культурным объектам. Если нет возможности побывать в реальном музее, то виртуальный доступен для каждого. Функционирование виртуальных музеев базируется на новых формах работы с населением – информационно-коммуникационных технологиях. Данные технологии позволили музеям быть не только хранилищем экспонатов, а выступать социокультурным пространством, которое доступно для каждого человека.

Комплекс форм взаимодействия виртуальных музеев (виртуальные экскурсии, выставки, тематические видео подборки и др.), позволяет взаимодействовать со всеми возрастными категориями, быть интересными для каждого посетителя. Тем самым формируется единое культурное пространство, что весьма актуально в работе с молодежью, особенно, с учащейся молодежью.

Легкий доступ к международным музейным платформам будет стимулировать интерес молодежи, мотивировать к ознакомлению с экспонатами. Разработанные приложения для мобильных устройств предлагают обучающие программы, ознакомительные курсы, ориентированные на учащихся, что расширяет образовательные возможности.

Поскольку реальный музей не всегда доступен для посещения (удаленность, сложность транспортной доступности и др.), то его экспонаты не всегда доступны для широкого круга посетителей. Эту проблему, как раз и может решить виртуальный музей.

В.И. Гвазава [1] отмечает, что при использовании виртуального музея в образовательном процессе отрываются широкие возможности для активизации познавательной деятельности школьников, воспитания общей культуры учащихся, повышения историко-культурных знаний, формирования мировоззрения.

Т.В. Зыкова [4] указывает на положительные стороны функционирования виртуальных музеев: доступность с различных устройств, открытость в любое время, широкий выбор по интересам и направлениям, расширение культурных границ. Автором отмечается, что широкий круг мероприятий, реализуемых виртуальными музеями направлен на развитие

творческого мышления, межкультурной грамотности, повышение общего уровня культуры учащихся.

В последнее время фиксируется высокая динамика роста посещаемости мероприятий в рамках виртуальных музеев:

- Веб-трафик музея Лувра в Париже за три года увеличился с 40 тысяч до 400 тысяч посетителей в день;
- Посещаемость виртуальных музеев Национальной галереи искусств в Вашингтоне, Пушкинского музея в Москве увеличилась в восемь раз;
- Метрополитен-музей в Нью-Йорке фиксирует десятикратное увеличение посетителей сайта.

В России разработан «Виртуальный тур по музеям России», объединяющий более ста музеев по всей стране.

Исследователи (Н.А. Дронова, Т.В. Зыкова, К.Д. Савицкая, Е.С. Юдкина и др.) выделяют специфические особенности музеев данного типа:

1) они существуют в сети Интернет, основываются на реальных экспонатах;
2) доступ к данным музеям открыт постоянно и круглосуточно;
3) в музеях этого типа сохраняется архивная информация об экспонатах, предоставляется широкий доступ к уникальным экспонатам;
4) в виртуальных условиях могут располагаться экспонаты, которые редко выставляются в реальном музее, хранящиеся в запасниках;
5) музеи виртуального типа реализуют ряд функций: коммуникативную, обучающую, культурно-развивающую, мотивационную, просветительную.

В целом, можно выделит следующую практику применения потенциала музеев данного типа в образовательном процессе:

1) проведение уроков-экскурсий по известным музеям мира (мировая художественная культура, география, биология, история и др.);
2) проведение уроков, посвященных известным писателям (например, музей им. М.Ю. Лермонтова и др.);
3) в профессиональном образовании (колледж, вуз) – проведение виртуальных экскурсий по мировым музеям.

Педагогический потенциал виртуального музея широко используется: формирование чувства причастности к историческому и культурному наследию своего государства на основе музейных программ; раскрытие творческого потенциала учащихся; патриотическое и духовно-нравственное воспитание обучающихся.

Н.А. Дронова [3] отмечает, что при использовании смешанных методик, возможна реализация полноценной экскурсии по заданной теме, согласно учебной программы. Автор отмечает, что стоит учитывать возрастные особенности учащихся, для которых будет организованы виртуальные туры по музеям.

Создание виртуального музея не является самоцелью, и не может рассматриваться только как создание копии реального музея. Основная цель – предоставление возможности посетителю самостоятельно изучать коллекции музея, получать визуально-графическую и иную информацию об интерьерах музея и его экспонатах.

В.В. Объедкова и Е.С. Юдкина [6, 7] выделяют следующие педагогические функции музеев виртуального типа:

1) классификация и экспонирование предметов и материалов, хранящихся в реальном музее;
2) возможность реализации поисково-исследовательской деятельности по музейным фондам в удаленном формате;
3) воспитание, социализация, культурное развитие обучающихся музейными средствами;
4) методическое обеспечение просветительской деятельности музея.

На основе публикаций Т.П. Айсуваковой, О.С. Прилепских, О.Я. Палкевич, О.Р. Поляковой, Е.С. Юдкиной [7; 8 и др.] определим задачи цифровой образовательной среды, в том числе, виртуального музея:

- организация досуговой деятельности учащихся;
- систематизация и представление музейного фонда;
- мотивация учащихся к исследовательской самостоятельной деятельности;
- развитие познавательных интересов детей и подростков;
- овладение практическими навыками работы с поисковыми системами и с сайтом виртуального музея;
- развитие аналитических и исследовательских умений у учащихся при работе с виртуальными музейными фондами;
- развитие коммуникативных навыков учащихся;
- развитие навыков критического мышления, умений ставить и решать поисковые задачи.

Выше обозначенные позиции позволяют выделить основные направления деятельности виртуального музея в образовательном процессе: поисковое; пропагандистское; экскурсионное; лекторское; культурно-развивающее.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод, что работа виртуального музея позволяет: развивать познавательную активность учащихся; обеспечить связь поколений; реализовать поисковую, культурно-просветительскую деятельность учащихся; актуализировать патриотическое воспитание школьников.

Наиболее популярными виртуальные музеи стали в 2020 году, в период пандемии. По исследованиям ВЦОМ наиболее популярными по желанию посетить виртуально являются:

– исторические музеи (48%),
– художественные музеи (44%).

Технические музеи хотели бы посетить в виртуальном формате 30% от числа опрошенных.

Лидером среди виртуальных музеев, которые россияне желают посетить является Эрмитаж (около 30%).

Также к наиболее популярным можно отнести:

- Третьяковскую галерею (20%),
- музей А. С. Пушкина (8%),
- Русский музей (7%).

К сожалению, литературные музеи, краеведческие музеи мало известны, поэтому не пользуются спросом. Хотя экспозиции данных музеев были бы интересны широкому кругу посетителей [2].

В рамках данной статьи, нами проведен опрос преподавателей вузов и учителей школ города Ставрополь, относительно использования ими на занятиях ресурсов виртуальных музеев.

Опрос проводился в октябре 2022 года, приняли участие в опросе 64 человека. В результате опроса были получены следующие результаты:

Практически все респонденты отметили (97%), что им сложно включить материал музейных фондов и использовать его на занятиях, поскольку есть сложности с подключением в сеть Интернет и это занимает много времени.

Лишь 6% опрошенных ответили, что давали задания учащимся самостоятельно просмотреть сайты музеев и найти там необходимый материал.

Более 50% опрошенных отметили, что им необходимы дополнительные знания (название сайтов, названия музеев,

владение техникой, методические рекомендации и др.) по включению материалов виртуальных музеев в учебный процесс.

19% респондентов высказали намерение, что теперь они просмотрят сайты музеев и будут включать данный материал на занятиях по предметам.

Хочется отметить, что 14% педагогов впервые услышали и возможностях виртуальных музеев.

Следует отметить, что виртуальный музей выступает средством культурного развития и созидания личности. В образовании, виртуальный музей стоит рассматривать как инновационную технологию, которая меняет сущностную составляющую образовательного процесса. Следует пересмотреть подготовку педагога, например, на курсах повышения квалификации учителей дать информацию о возможностях виртуального музея и использование контента к практической деятельности.

Перспектива изучения возможностей музеев данного типа в образовательном процессе, нами видится в следующем:

- использование видеоконтента для проведения уроков истории, литературы, географии, биологии, физики и других учебных предметов;
- использование средств виртуальных музеев в воспитательной работе со школьниками;
- создание школьной базы материалов из различных музеев виртуального типа;
- повышение квалификации учителей, направленное на ознакомление с ресурсами музеев виртуального типа и возможностями его использования в процессе обучения и воспитания.

Выводы. В соответствии с целью и поставленными задачами исследования, сделаны ряд обобщающих выводов:

1) музеи виртуального типа – это не просто собрание уникальных экспонатов, а особая образовательная среда;
2) музеи виртуального типа предоставляет информацию для различных возрастных и образовательных категорий обучающихся;
3) высокая интерактивность, наглядность предоставляемой информации;
4) музеи виртуального типа имеют в своём арсенале широкие возможности для подготовки учебных занятий, для реализации самостоятельной работы учащихся, при проведении уроков-экскурсий.

Литература:

1. Гвазава, В.И. Виртуальный музей в вузовском образовании / В.И. Гвазава // Мир русского слова. – 2014. – № 3. – С. 99-102
2. День музеев олайн. – URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/den-muzeev-onlajn
3. Дронова, Н.А. Виртуальный музей как средство воспитания в школьной воспитательной среде / Н.А. Дронова // ЦИТИСЭ. – 2021. – № 1(27). – С. 338-345
4. Зыкова, Т.В. Культурологический анализ процессов функционирования виртуальных музеев / Т.В. Зыкова // Вестник Восточно-Сибирской Открытой Академии. – 2022. – № 45 (45). – С. 7-12
5. Нагорная, В.А. Организация проектной деятельности в учреждении начального профессионального образования по созданию «виртуального музея культуры и быта казачества на Южном Урале» / В.А. Нагорная // Инновационное развитие профессионального образования. – 2012. – № 1(01). – С. 157-159
6. Объедкова, В.В. Виртуальный музей декоративно-прикладного творчества и особенности его использования в дополнительном образовании детей / В.В. Объедкова // Современное образование: наука и практика. – 2013. – № 1(1). – С. 111-112
7. Прилепских, О.С. Возможности цифровой образовательной среды в развитии личностного потенциала студентов / О.С. Прилепских, Т.П. Айсувакова, Ю.В. Сорокопуд // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-1. – С. 353-356
8. Юдкина, Е.С. Потенциал виртуальных музеев в современных реалиях / Е.С. Юдкина // Вестник Музея археологии и этнографии Пермского Предуралья. – 2021. – № 11. – С. 18-22

Педагогика

УДК 37.017.4

кандидат педагогических наук Сафин Никита Валерьевич
Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение
«Колледж сервиса города Оренбурга» (г. Оренбург)

ГРАЖДАНСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ЛИЧНОСТИ: КОМПОНЕНТНАЯ СТРУКТУРА ПОНЯТИЯ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ УЧЕНЫХ

Аннотация. В статье представлен теоретический обзор результатов исследования по пониманию гражданской идентичности личности, идентичности, охватывающей ее знания, отношения, ценности и действия в отношении гражданской активности. Осмысление понятия гражданской идентичности в педагогике появилась относительно недавно. Причин несколько. Имеющиеся исследования по гражданской идентичности в преобладающей степени относятся к области философии, политологии и социологии. Социокультурная ситуация определила научный интерес понятия ввиду его принадлежности к понятию «национальное самосознание». Отсутствие единой точки зрения на понимание характеристики и смысла гражданской идентичности. Понимание закономерностей функционирования гражданской идентичности открывает большие возможности в изучении гражданского общества в целом и является основой для анализа и прогнозирования социального поведения людей. В стратегии социокультурной модернизации образования определены задачи по формированию гражданской идентичности. В науке предлагается рассматривать понятие по компонентной структуре. Так по мнению ряда исследователей, гражданская идентичность характеризуется как структура основных компонентов: когнитивный (знание о принадлежности к данной социальной общности), ценностный (наличие позитивного отношения к факту принадлежности), эмоциональный (принятие гражданской общности в качестве группы членства). В статье обозначены подходы российских и зарубежных ученых на понятие гражданской идентичности.

Ключевые слова: гражданская идентичность, структура гражданской идентичности, гражданское единство, гражданская активность, полиэтническое пространство.

Annotation. The article presents a theoretical overview of the results of a study on understanding the civic identity of a person, an identity that encompasses his knowledge, attitudes, values and actions in relation to civic activity. Understanding the concept of civic identity in pedagogy appeared relatively recently. There are several reasons. The available research on civic identity is predominantly in the fields of philosophy, political science and sociology. The sociocultural situation determined the scientific interest of the concept due to its belonging to the concept of «national identity». Lack of a unified point of view on understanding the characteristics and meaning of civic identity. Understanding the patterns of functioning of civic identity opens up great opportunities

in the study of civil society as a whole and is the basis for analyzing and predicting the social behavior of people. The strategy of socio-cultural modernization of education defines the tasks for the formation of civic identity. In science, it is proposed to consider the concept of the component structure. Thus, according to a number of researchers, civic identity is characterized as a structure of the main components: cognitive (knowledge of belonging to a given social community), value (the presence of a positive attitude towards the fact of belonging), emotional (acceptance of a civic community as a membership group). The article outlines the approaches of Russian and foreign scientists to the concept of civic identity.

Key words: civic identity, civic identity structure, civic unity, civic activity, multi-ethnic space.

Введение. Научная идея осмысления понятия гражданской идентичности в педагогике появилась относительно недавно. Причин несколько: в последнее двадцатилетие имеющиеся исследования по гражданской идентичности в преобладающей степени относятся к области философии, политологии и социологии; наличие разных позиций ученых на сущность и структуру понятия.

Согласно содержания нормативных документов [1] важнейшее условие становления государственности – воспитание гражданской идентичности. Данное обстоятельство явилось предпосылкой изучения данного понятия. За последнее десятилетие несколько знаковых исследований продвинули нас в научном понимании гражданской идентичности [6; 7; 9; 10; 11]: в этой статье мы обозначим эти исследования.

Изложение основного материала статьи. Практика воспитания у личности общепринятого социального поведения является одной из задач любого общества и своеобразным критерием стабильности общества. В свою очередь отсутствие у личности общепринятого социального поведения определяет серьезные проблемы как для личности, так и для общества в целом: у личности может проявляться чувство тревоги, отчуждения, фрустрации важных социальных потребностей, а у государства – угроза его национальной безопасности.

Определение содержания понятия «гражданская идентичность» и ее закономерностей функционирования создает основу для анализа и прогнозирования социального поведения людей.

Исследователи в России и за рубежом отмечают сложность и противоречивость феномена гражданской идентичности. Этот факт можно объяснить фиксированием существенных различий в трактовке понятия, отсутствием единообразия в понимании структуры, закономерностей.

Попытки толкования рассматриваемого понятия в отечественной педагогике можно отнести к современному этапу развития научной мысли. Становление чувства принадлежности к общности граждан страны впервые было обозначено в содержании стандартов образования. Именно в данном нормативном документе подчеркивается важнейшая роль образования, которое позволяет определить условия для формирования у обучающихся базовых национальных ценностей, навыков социализации; развитие универсальных навыков учебной деятельности, позволяющих успешно решать учебные задачи; укрепление здоровья подрастающего поколения, снижение уровня дезадаптации [1].

Опираясь на содержание нормативных документов, регламентирующих образовательную деятельность, выделим ряд задач, направленных на формирование гражданской идентичности:

– способствовать осмыслению обучающихся собственной принадлежности к сообществу страны;

– формировать самооценку, повышать уровень готовности и способности реализовывать обязанности гражданина, активно принимать участие в государственных мероприятиях;

– определять собственную принадлежность к социальной группе, принимать социальный статус в данной группе (г. Тэджфел) [11].

Перейдем к рассмотрению ключевого определения. Исследователи под гражданской идентичностью понимают совокупность представлений субъекта о структурных составляющих гражданского общества, осуществление оценочной функции происходящих событий [3, С. 185]; позиционирование субъектом самого себя в гражданской сфере [5, С. 15]; осмысление личностью чувства сопричастности к общности граждан определенной страны [6, С. 94]; как сознательный процесс соотношения (идентификации) человека с определенной общественной общностью в определенном социально-политическом контексте [9, С. 75]; социокультурная структура, воплощенная в социокультурных характеристиках (менталитет, мировоззрение, социокультурные ценности, нормы, типичное поведение) [2, С. 12; 12, С. 10]; как определение субъектом собственного статуса гражданина страны, как определение личностью прав, обязанностей, стремления вести активную общественную жизнь [13, С. 15].

Таким образом, анализ нормативных и научных исследований за последнее десятилетие позволяет определить структуру гражданской идентичности: знаниевый компонент (создание образа политического устройства государства, знание основных тезисов нормативных актов, определяющих его функционирование, знание и представление о родном народе, знание государственного устройства и механизмах его функционирования, институтах власти, этнической принадлежности, ценностей, культурного наследия страны); ценностный компонент (проявление положительного/отрицательного отношения к определенной общности граждан страны, уважительное отношение к достоинству личности, уважение к общепринятым ценностям, высокий уровень моральных чувств и самооценки); эмоциональный компонент (выраженное отношение личности, выражающееся в принятии/непринятии гражданской общности страны). Однако, на наш взгляд, в структуру понятия обязательно должен быть включен деятельностный компонент, предполагающий активное включение субъекта в общественные мероприятия, реализацию собственной образовательной траектории, направленной на повышение уровня знаний собственных прав в обществе и готовности реализовывать обязанности гражданина, а также развитие способности выстраивать коммуникацию и сотрудничество на основе равноправных отношений, использование родного языка для общения, конструктивное разрешение конфликтных ситуаций, реализация здорового образа жизни.

Подчеркнем результаты экспериментальной работы отечественного ученого А.А. Логиновой, которая рассматривает особенности формирования рассматриваемого процесса [7]. Автором предложена характеристика структуры понятия, выделены критерии (когнитивный, ценностный, деятельностный) и компоненты. Другой подход предлагают исследователи ярославской педагогической школы (Л.В. Байбородова, М.И. Рожков, Т.Н. Сапожникова). Исследователи подчеркивают необходимость формирования мотивационно-ценностного, когнитивного, эмоционально-оценочного и практического компонентов [10].

Таким образом, в подавляющем большинстве исследований не отражены особенности влияния гражданской активности на личность. Чаще, вместо этого, внимание сосредоточено на отдельных результатах, связанных с гражданской активностью (например, поведением, отношением или знаниями), в отличие от целостной конструкции, объединяющей эти различные значения. Следовательно, исследователям важно рассматривать гражданскую идентичность личности как самостоятельный статус идентичности, который будет неотъемлемой частью индивидуальной идентичности.

Исследователи имеют четкое представление о влиянии различных усилий гражданской активности на различные результаты формирования чувства принадлежности к общности граждан государства. Непонимание факторов, треков ее

развития остается тревожным показателем в современных исследованиях. Однако ряд авторов определяют гражданскую идентичность как конструкт, их работа не позволяет составить стратегию того, как происходит ее развитие. Предположим, что если рассматривать кумулятивный эффект гражданского опыта, то тогда можно будет лучше понять, как развивается гражданская идентичность и организовать более эффективную окружающую среду, чтобы поддержать ее развитие.

К факторам, влияющим на формирование данного процесса, отнесем: повышенный интерес и характер участия личности в общественных событиях, особенности реализации субъектом гражданских ролевых моделей. Результаты проведенного педагогического эксперимента, проводимого на базе образовательных организаций при участии более 400 обучающихся, позволяют нам утверждать, что опыт гражданской активности личность может получить, участвуя в работе различных общественных организаций. Отметим важную особенность: отсутствие сформированной гражданской идентичности личности влекут за собой проблемы, связанные с принадлежностью, защитой, с самореализацией гражданина, тогда как отсутствие сформированной гражданской идентичности у обучающихся вызывает психологическую толерантность к различным видам внешней агрессии.

Выводы. Приобретенный опыт гражданской активности: волонтерство, обучение по основной образовательной программе и обучение по альтернативным программам и курсам, акции поддержки, забота об одиноких людях и т.д. позволяет специалистам сферы образования создавать и эффективно реализовывать условия для формирования чувства принадлежности личности к общности граждан на знаниевой, ценностной и деятельностной основе. Это согласуется с общим пониманием развития идентичности, концептуализируя его как происходящее в следующих направлениях: эпистемологическом (способность к созданию смысла), внутриличностном (чувство собственного достоинства) и межличностное (отношения с другими). Цель состоит в том, чтобы сохранить положительный эффект педагогической работы с обучающимися – сформировать у них осознанную гражданскую позицию, потребность в коммуникации со сверстниками и взрослыми, активно участвовать в важных общественных событиях.

Реализуя миссию образования, которая определяет необходимость активного включения обучающихся в общество, построенное по законам демократии, педагоги должны рассматривать и учитывать условия, влияющие на становление гражданской идентичности. Благодаря этому пониманию педагоги смогут оптимально осмыслить когнитивное и межличностное развитие личности.

Литература:

1. Образовательные стандарты второго поколения. – URL: http://www.standart.edu.ru/doc.aspx?DocId=754 (дата обращения: 10.10.2013).
2. Гришина, Е.А. Гражданская идентичность российской молодежи: опыт мониторинговых исследований 90-х гг.: автореферат дис. ...д-ра социол. наук: 22.00.04 / Гришина Елена Александровна. – Москва, 2000. – 48 с.
3. Даниленко, В.И. Современный политологический словарь / В.И. Даниленко. – М.: Издательство: NOTA BENE, 2000. – 1016 с.
4. Конода, И.В. Формирование гражданской идентичности в процессе политической социализации: автореферат дис. канд. полит. наук: 23.00.02. / Конода Иветта Владимировна. – Москва, 2007. – 24 с.
5. Кравченко, Н.Ю. Кризис концепта гражданской идентичности: таксиологическое измерение / Н.Ю. Кравченко // Новости Саратовского университета. Серия Социология. Политология. – 2015. – №3 (15). – С. 14-18
6. Кречетова, В.А. Построение теоретической модели гражданской идентичности студента / В.А. Кречетова // Альманах современной науки и образования. – 2013. – №9 (76). – С. 91-97
7. Логинова, А.А. Формирование гражданской идентичности школьников средствами интернет-проектов: автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Логинова Александра Александровна. – Самара, 2010. – 27 с.
8. Малюченко, Г.Н. Социально-психологический анализ целостного представления мира: монография / Г.Н. Малюченко, В.М. Смирнов. – Саратов: Издательство Саратовского университета, 2006. – 155 с.
9. Панкратов, С.А. Специфика гражданской идентичности в условиях российской политической модернизации / С.А. Панкратов, Н.А. Тельнова // Новости Саратовского университета. Серия: Социология. Политология. – 2011. – №11(4). – С. 75-79
10. Рожков, М.И. Формирование у школьников гражданской идентичности и межэтнической толерантности в поликультурном пространстве: методическое пособие / М.И. Рожков, Т.Н. Сапожникова. – Ярославль: Канцлер, 2013. – С. 32-34
11. Талджунайте, М. От этнической и гражданской идентичности к государственной идентичности / М. Талджунайте // Философия. Социология. – 2013. – 24 (4). – С. 187-192
12. Шикова, Р.Ю. Гражданская идентичность современной молодежи: социокультурный анализ: автореферат дис. ...канд. социол. наук: 22.00.06 / Шикова Расита Юриевна. – Майкоп, 2010. – 20 с.
13. Юшин, М.А. Политические механизмы формирования гражданской идентичности молодежи в современной России: автореферат дис. … канд. полит. наук: 23.00.02 / Юшин Михаил Анатольевич. – Тула, 2007. – 24 с.

Педагогика

УДК 372.881.111.1

кандидат психологических наук Седова Екатерина Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Волжский государственный университет водного транспорта» (г. Нижний Новгород);
кандидат филологических наук Орлова Людмила Георгиевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Волжский государственный университет водного транспорта» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕТНОСТИ У МАГИСТРАНТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ 08. 04.01. «СТРОИТЕЛЬСТВО»)

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос о формировании профессиональной компетентности у магистрантов средствами иностранного языка, в частности посредствам комплексного пособия, разработанного авторами для магистратуры по специальности 08.04.01. «Строительство». Пособие включает в себя профессионально ориентированный аутентичный текстовый материал, в котором прослеживаются междисциплинарные связи, и который способствует расширению вокабуляра магистрантов по специальности, содержит различные коммуникативные упражнения, моделирующие ситуации профессионального общения, а также творческие задания, стимулирующие научный поиск магистрантов. Наряду с этим, авторы внедрили в пособие раздел, в котором отражены правила деловой переписки,

поскольку умение вести деловую переписку необходимо магистрантам для общения с зарубежными коллегами, представлены упражнения и шаблоны писем (основное внимание уделено двум видам письма: письмо- запрос и письмо - ответ на запрос). Один из разделов посвящен теоретическим и практическим аннотирования и реферирования профессионального текста. В процессе формирования профессиональной компетентности у магистрантов в неязыковом вузе авторы пытаются решить важные задачи: методические, психолого- педагогические и дидактические.

Ключевые слова: магистранты, иностранный язык, неязыковой вуз, пособие, методы обучения, профессиональная компетентность, коммуникативные упражнения, профессиональное общение.

Annotation. This article considers the problem concerning the professional competence formation among the Master students by means of the foreign language, in particular through a comprehensive manual developed by the authors for the Master students in the specialty 08.04.01. "Hydroengineering construction". The manual includes professionally oriented authentic textual material, which traces interdisciplinary connections, and which contributes to the expansion of the Master students' vocabulary in the specialty, contains various communicative exercises that simulate professional communicative situations, as well as creative tasks that stimulate the Master students' scientific research. Besides, the authors introduced into the manual a special section that reflects the rules of business correspondence, since the ability to conduct business correspondence is necessary for Master students to communicate with foreign colleagues, exercises and letter samples are presented (the main attention is paid to two types of letters: an inquiry letter and a reply to an inquiry). One of the manual's units is devoted to the theoretical and practical aspects of a professional text abstracting and referencing In the professional competence forming process concerning Master students in a non-linguistic university, the authors are trying to solve important objectives: methodological, psychological, pedagogical and didactic.

Key words: Master students, a foreign language, a non-linguistic higher educational establishment, a manual, methods of teaching, professional competence, communicative exercises, professional communication.

Введение. Основополагающей задачей преподавателя вуза, как языкового, так и неязыкового, является формирование и воспитание грамотного, компетентного, конкурентоспособного специалиста. Несомненно, основу профессиональной компетентности магистранта, уже завершившего обучение по программе бакалавриата, составляют знания, навыки и умения, приобретенные им на учебных занятиях по предметам профессионального цикла. Авторы статьи полагают, что формирование профессиональной компетентности магистранта возможно и средствами иностранного языка и, в данной связи, приходят к выводу о создании комплексного учебно-методического пособия, отражающего современные методы обучения иностранному языку. Учебно-методические пособия, разработанные в предыдущие годы, являются информативными, в них в полной мере представлен материал по специальности, однако опираются на классический грамматико-переводный метод. Однако, с точки зрения авторов, в основе современного учебно-методического пособия по иностранному языку, в частности для магистрантов специальности 08.04.01. «Строительство», должны лежать коммуникативные методы обучения, которые в конечном итоге будут способствовать формированию у магистрантов профессиональной компетентности.

Изложение основного материала статьи. Необходимо отметить, что в Волжском государственном университете водного транспорта обучаются специальностям конвенционной направленности, составляющим специалитет («Судовождение», «Эксплуатация судовых энергетических установок», «Эксплуатация судового электрооборудования», «Эксплуатация радиооборудования») и специальностям неконвенционной направленности, соответственно, составляющим бакалавриат (юридические и экономические специальности, кораблестроение, управление водным транспортом, гидротехническое строительство). Как правило, в дальнейшем, подавляющее большинство студентов, обучающихся по программам бакалавриата планируют поступление в магистратуру с целью продолжить образование и в полной мере овладеть профессиональными компетенциями, что способствует развитию и формированию профессиональной компетентности [1, С. 172].

На наш взгляд, наиболее исчерпывающее определение понятие «профессиональная компетентность» дал Э.Ф. Зеер. Автор представляет профессиональную компетентность в виде иерархической пирамиды, в основании которой личностные качества, далее следуют знания, навыки умения, и на вершине пирамиды -компетенции [5, С. 49].

Магистранты, обучаясь как в языковом, так и в неязыковом вузе переходят на новую ступень образования , у них уже сформированы определенные личностные качества , свойственные профессионалам, в частности, ответственность, внимательность, дисциплинированность, , исполнительность, они уже обладают определенными знаниями, навыками и умениями , полученными в процессе обучения по программе бакалавриата, из этих ЗУН складываются профессиональные компетенции [2, С. 133]

В качестве примера авторы взяли специальность 08.04.01. «Строительство». Что касается данной специальности, магистрант обладает следующими профессиональными компетенциями:

– инженерно-техническая компетенция. В случае с выбранной авторами в качестве примера специальностью – это проектирование и эксплуатация гидросооружений (дамб, плотин, каналов), гидросилового оборудования насосных станций, ГЭС что позволяет им работать в проектных организациях, на гидроузлах, в морских и речных портах;

– математическая компетенция. Данная компетенция, с точки зрения авторов лежит в основе полученных магистрантами инженерно-технических навыков. Это умение грамотно производить расчеты, структурировать данные, создавать математическую модель конкретной ситуации, определенным образом анализировать и интерпретировать эту модель и полученные результаты;

– информационная компетенция. Данная компетенция связана с хорошим знанием ПК, владением необходимыми программами (определенные программы используются для создания чертежей на компьютере) и современными информационными технологиями [11, С. 185];

– лингвистическая компетенция. Срок обучения иностранному языку, согласно программе бакалавриата (08.03.01. «Строительство») составляет два года. На данном этапе обучения студент овладевает определенными грамматическими и лексическими навыками как по разговорно-бытовым, так и по профессиональным темам [10, С. 135]. Однако важной задачей преподавателя на этапе обучения по программе магистратуры (08.04.01 «Строительство») является дальнейшее совершенствование и развитие упомянутой выше компетенции, так как в процессе формирования и воспитания профессионально компетентного специалиста необходимо придерживаться принципа всестороннего гармоничного развития личности [5, С. 52].

В процессе обучения магистрантов специальности 08.04.01. «Строительство» иностранному языку преподаватели руководствуются Федеральным государственным образовательным стандартом по соответствующему направлению подготовки (ФГОС 08.04.01. Строительство от 31.05.2017 № 482). Согласно данному стандарту, у магистранта должна быть сформирована компетенция УК-4 [12]. В данной связи магистрант должен уметь применять современные коммуникативные технологии на иностранном языке для академического и профессионального взаимодействия, осуществлять поиск информации на родном и иностранном языках, использовать информационно-коммуникативные технологии для поиска ,

обработки и представления информации, составлять и переводить тексты академической и профессиональной направленности, вести профессиональные дискуссии как на родном, так и на иностранном языках, выбирать стиль делового общения, в соответствии с ситуацией и уметь вести деловую переписку с иностранными партнерами.

Как упоминалось ранее, целью исследования авторов является формирование профессиональной компетентности магистрантов средствами иностранного языка, в частности, посредством комплексного учебно-методического пособия. В этой связи следует подчеркнуть, что в процессе создания пособия для магистрантов по выбранной в качестве примера специальности, авторы руководствовались требованиями к обучению иностранному языку, изложенными в стандарте.

Пособие по иностранному языку для магистрантом является современным, содержит актуальную информацию [7, С. 63]. Пособия по иностранному языку , создаваемые для магистратуры и студентов старших курсов, обучающихся по программам специалитета в предыдущие годы, также являлись насыщенными и информативными, однако содержали исключительно текстовый материал и вопросо-ответные упражнения, и основополагающим методом в данной связи, являлся грамматико-переводной метод.

Создавая новое пособия для магистрантов по специальности 08.04.01. «Строительство» авторы старались использовать самую актуальную информацию о последних достижениях в данной отрасли. В каждом разделе пособия излагается не только текстовый материал, но и представлены иллюстрации, что способствует более эффективному восприятию магистрантами предложенной информации [8, С. 87]. Что касается структуры пособия, в нем представлено три раздела, Первый раздел содержит различные аутентичные, профессионально-ориентированные тексты по специальности с соответствующими иллюстрациями к ним, магистранты продолжают развивать и совершенствовать навыки чтения и понимания прочитанного. После каждого текста представлены лексико-грамматические упражнения, наиболее интересными, на взгляд авторов являются упражнения на соответствие коллокации, например, Match English and Russian words or word combinations (Соотнесите русские и английские эквиваленты). Упражнение состоит из двух пунктов: “a” и “b”, в пункте “a” в произвольном порядке представлены слова и словосочетания из текста на английском языке, в пункте “b”, соответственно, русский эквивалент этих словосочетаний. Также в качестве послетекстовых упражнений представлены упражнения на сопоставление синонимов или антонимов (Match the synonyms, Match the opposites). Упражнения подобного рода способствуют развитию у магистрантов лексических навыков, в частности, расширению словарного запаса магистрантов, эффективному овладению профессионально лексикой. Владение лексикой по специальности также позволяет магистрантам выполнять различные коммуникативные упражнения, строить монологические высказывания по той или иной профессиональной теме, грамотно осуществлять перевод профессионального текста, качественно выполнять аннотирование и реферирование профессионального текста . Как было упомянуто ранее, в пособии содержатся соответствующие разделы, где подробно описывается схемы аннотирования и реферирования, магистранты практикуют данный вид работы и в дальнейшем, на зачете выполняют соответствующие кейс-задачи.

Данные пособие отличается от пособий предыдущих лет еще и тем, что содержит более усовершенствованные коммуникативные упражнения, активизирующие мыслительную деятельность магистрантов, в частности упражнение Agree or disagree with the following statements (Согласитесь или не согласитесь с утверждениями). В данной связи, магистранту необходимо не просто отметить, верны предлагаемые утверждения или неверны, а развернуто обосновать, почему он не соглашаются с предложенным утверждением, приводя аргументы из текста и показывая собственное видение проблемы. Аналогичным образом магистранты дают аргументированные ответы на вопросы после текста.

Также на основе прочитанного текста, авторы пособия предлагают коммуникативные упражнения, моделирующие реальные ситуации общении. Например, в пособие включен текст Dams Failure (Разрушение плотин), после текста магистрантам дано задание Discuss with your partner the ways of reconstructing dams (Обсудите с партнером пути восстановления дамб). Предлагаются различные речевые образцы, позволяющие магистрантам грамотно строить высказывания.

Очень эффективным является использование аутентичных видеоматериалов на занятиях по иностранному языку с магистрантами. Использование видеоматериалов на занятиях по иностранному языку является относительно новым приемом обучения иностранному языку, способствует погружению в языковую среду. Просматривая видеофрагмент, обучающиеся слышат и учатся воспринимать речь носителей языка, что в дальнейшем может поспособствовать успешному общению с зарубежными партерами [9, С. 211]. Разработанное авторами статьи пособие содержит ссылки на видео, которые просматриваются магистрантами, и в дальнейшем активно ими обсуждаются. По просмотренным видеоматериалам, магистранты ведут устные дискуссии, также в некоторых случае им предлагается написать эссе относительно проблемы, которая поднимается в видеофрагменте.

Пособие содержит и иные творческие задания, связанные с использованием современных технологий и сети Интернет, подобные задания представлены после каждого текста. Магистрантам предлагается найти дополнительную информацию по той или иной проблеме, воспользовавшись интернет-ресурсами, и представить презентацию в формате PowerPoint [3, С. 22]. Необходимо отметить, что преподавателями кафедры иностранных языков Волжского государственного университета водного транспорта на занятиях очень часто используются интерактивные средства обучения [6, С. 314].

Раздел «Деловая переписка», помимо общих правил и шаблонов писем, содержит коммуникативные упражнения, эффективно формирующие навыки написания деловых писем двух видов: письма-запроса и письма -ответа на запрос.

Выводы. На основании вышеизложенного авторы статьи приходят к выводу о том, что возможно успешное формирование у магистрантов специальности 08.04.01. «Строительство» профессиональной компетентности средствами иностранного языка. С помощью созданного в соответствии с ФГОС по указанной выше специальности, авторам удалось совершенствование и дальнейшее развитие профессиональных компетенций, которые составляют основу профессиональной компетентности специалиста, в частности, инженерно-технической компетенции, магистранты успешно овладевают терминологией по специальности и в дальнейшем будут иметь возможность, в некоторой степени и математической компетенции, поскольку, высказываясь по той или иной профессиональной теме, магистрант в состоянии выстроить и проанализировать математическую модель исходя из конкретной ситуации, информационной компетенции, магистранты эффективно используют информационные технологии , осуществляя поиск информации, создавая презентации в формате PowerPoint, и, соответственно, лингвистической, на профессиональном уровне происходит формирование всех видов речевой деятельности. Наряду с этим решаются важные психолого-педагогические задачи, совершенствуются профессиональные личностные качества, в частности, ответственность, сознательность, аккуратность, а также задачи методические, пособие содержит современные коммуникативные упражнения, эффективно развивающие профессиональную компетентность. Помимо этого, реализована важная дидактическая задача, создан системный, хорошо структурированный УМК, оказывающий существенное на формирование личности будущего профессионала.

Литература:

1. Volkova, V.V. Characteristics of Strategies for Teaching Marine Engineers Professional Communication at English Lessons / V.V. Volkova, O.I. Koval, O.B. Soloveva // Актуальные вопросы обучения профессионально ориентированному

иностранному языку в морском вузе: проблемы и перспективы: Материалы I Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 09-10 июня 2021 года / Под общей редакцией С.С. Соколова. – Санкт-Петербург, 2021. – Р. 165-174

2. Гуро-Фролова, Ю.Р. Психолого-педагогические аспекты организации дистанционного обучения по дисциплине «Иностранный язык» / Ю.Р. Гуро-Фролова, В.Ю. Новик // В сборнике: Актуальные вопросы обучения профессионально ориентированному иностранному языку в морском вузе: проблемы и перспективы. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции. Под общей редакцией С.С. Соколова. – Санкт-Петербург, 2021. – С. 127-135

3. Гуро-Фролова, Ю.Р. Мультимедийная презентация как средство повышения продуктивности образовательного процесса / Ю.Р. Гуро-Фролова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2021. – № 3 (78). – С. 21-25

4. Зеер, Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – М. – 2005. – 347 с.

5. Коваль, О.И. Обучение профессиональному иностранному языку магистрантов в техническом вузе / О.И. Коваль // Совершенствование методики преподавания в техническом вузе. Сборник научных трудов по материалам Всероссийской научно-методической конференции. Отв. редактор О.Р. Дорняк. – Воронеж, 2021. – С. 50-53

6. Орлова, Л.Г. Использование активных и интерактивных образовательных технологий на занятиях по иностранному языку // Л.Г. Орлова, Е.С. Корнилова // Великие реки 2013 Труды конгресса 15-ого Международного научно-промышленного форума. В 3-х томах. – 2014. – С. 313-316

7. Пахомова, О.В. Игровые технологии в процессе обучения иностранному языку студентов не профильных направлений / О.В. Пахомова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2021. – Т. 4. – № S (82). – С. 62-64

8. Седова, Е.А. К проблеме формирования инструментальной мотивации студентов старших курсов технического вуза (на примере механического факультета) / Е.А. Седова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2018. – Т. 12. – № 8. – С. 86-87

9. Соколова, Е.Г. Применение аутентичных аудио- и видеоматериалов в процессе формирования умений межкультурного профессионального общения студентов неязыковых вузов / Е.Г. Соколова // Развивающие аспекты лингвистического образования: проблемы и перспективы: Сб. науч. тр. – Н. Новгород: НГЛУ, 2016. – С. 209-215

10. Соловьева, О.Б. Предметно-языковое интегрированное обучение в неязыковом вузе: за и против / О.Б. Соловьева // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2020. – Т. 3. – № S. – С. 136-138

11. Степанова, А.С. Цифровое обучение на современном этапе: вызовы и последствия / А.С. Степанова // Русский язык и культура в международном образовательном пространстве. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Иваново, 2021. – С. 183-189

12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 08.04.01. Строительство от 31.05.2017 г. № 482. – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-08-04-01-stroitelstvo-482 (дата обращения 23.11.2022)

Педагогика

УДК 373.33

руководитель научно-образовательного центра,
научный сотрудник Семенов Юрий Иванович
Академия наук Республики Саха (Якутия) (г. Якутск);
студент Давыдова Анна Дмитриевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный Федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЯКУТСКИХ НАСТОЛЬНЫХ ИГР В РАЗВИТИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье обсуждаются результаты исследования по решению проблемы развития у детей младшего школьного возраста исследовательских умений путем приобщения к якутским настольным играм. Целенаправленное развитие исследовательских умений у учащихся на основе применения методов самостоятельного исследовательского поиска имеет огромную роль. Вовлечение школьников в якутские настольные игры дает возможность совершенствовать творческие способности, логическое мышление, желание самому открывать новые знания, умение проявлять их в современной действительности, ценить и уважать культуры своего народа. Целью исследования было выявить эффективность педагогических условий в развитии исследовательских умений младших школьников. Предметом исследования являются педагогические условия развития исследовательских умений у младших школьников. Практическая часть исследования была проведена в Муниципальном бюджетном образовательном учреждении «Майинская средняя общеобразовательная школа им. Ф.Г. Охлопкова» Мегино-Кангаласского улуса Республики Саха (Якутия). В ходе исследования нами использованы следующие методы: наблюдение, изучение и анализ психологической и педагогической литературы, творческие задания, опытно-поисковая работа, сравнение, классификация, обобщение. В измерении динамики развития исследовательских умений младших школьников нами были использованы специальные методики. В ходе формирующего этапа нами апробирован комплекс занятий с использованием якутских настольных игр. Результатами контрольного этапа явились положительная динамика развития исследовательских умений у детей младшего школьного возраста, проявление интереса к исследовательской деятельности, обладание ярко выраженной внутренней мотивацией к познанию нового.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, исследовательская деятельность, младший школьник, начальное образование, якутские национальные игры.

Annotasion. The article discusses the results of a study to solve the problem of developing research skills in children of primary school age by introducing them to Yakut board games. The purposeful development of research skills in students through the use of methods of independent research search has a huge role. The involvement of schoolchildren in Yakut board games makes it possible to improve creative abilities, logical thinking, the desire to discover new knowledge themselves, the ability to manifest them in modern reality, to appreciate and respect the cultures of their people. The purpose of the study was to identify the effectiveness of pedagogical conditions in the development of research skills of younger schoolchildren. The subject of the study is the pedagogical conditions for the development of research skills in younger schoolchildren. The practical part of the study was conducted at the Municipal Budgetary Educational Institution "Mayinskaya Secondary School named after F.G. Okhlopkov" of the Megino-

Kangalassky Ulus of the Republic of Sakha (Yakutia). In the course of the study, we used the following methods: the study and analysis of psychological and pedagogical literature, creative tasks, experimental search work, comparison, classification, generalization. In measuring the dynamics of the development of research skills of younger schoolchildren, we used special techniques. During the formative stage, we tested a set of classes using Yakut board games. The results of the control stage were the positive dynamics of the development of research skills in children of primary school age, the manifestation of interest in research activities, the possession of a pronounced internal motivation to learn new things.

Key words: extracurricular activities, research activities, children of primary school, primary education, Yakut national games.

Введение. Период обучения в начальной школе – это важный этап в жизни ребенка, так как ведущий вид деятельности переходит от игровой к учебной деятельности, вместе с тем меняется взаимодействие с окружающим миром и социальный статус ребенка. У него возрастает потребность к изучению социальных ценностей, в том числе научных знаний и исследование окружающего его мира. Современное обучение отходит от знаниевой парадигмы и постепенно переходит на уровень исследовательских умений, обеспечивающих способность интерпретировать и обобщать приобретенный опыт, исследовать, анализировать и оценивать, рассуждать логически, с применением причинно-следственных связей.

Изучением системы исследовательской деятельности посвящены труды Аркадьева А.В., Бычкова А.В., Поддьякова А.Н., Савенкова А.И., Гилева Е.А., Разагатова Н.А., Семенова Н.А., Сергеева И.С., Слободчикова В.И., Шишова С.Е., Якуимова Н.А. и др. В их трудах отмечается, что в основе психологии и педагогики лежит целенаправленное развитие исследовательского поведения ребенка путем построения образовательного процесса на основе использования методов самостоятельного исследовательского поиска. Более того, усиленно проводятся исследования в области педагогической психологии и педагогики, где развитие исследовательских умений рассматривается как один из действенных инстурментов, позволяющий модифицировать процесс становления личности в процесс саморазвития.

Исследовательская деятельность дает преимущество развивать творческие способности, логическое мышление, желание самому добывать новые знания и умение осуществлять их в современной действительности [4]. В свою очередь, якутские национальные настольные игры для детей, которые можно использовать во внеурочной деятельности приобретает все большую популярность за счет приобщения их к культуре народа Саха и возрастания интереса детей к социальному миру, истории и культуре.

Изложение основного материала статьи. Под исследовательской деятельностью понимаются действия поисковой отрасли, связанные с обнаружением проблемы, выдвижением гипотезы и ее обоснованием, наблюдением, проведением эксперимента, прогнозированием, формулированием выводов. Следовательно, педагогические условия развития общих исследовательских умений должны быть направлены на открытие неизвестных для учащихся фактов теоретических знаний и методов деятельности [2].

Исследовательская работа расширяет кругозор, развивает искусство неординарно мыслить, наблюдать, анализировать, обобщать, классифицировать. Наряду с этим, осуществлять изучение необходимой информации из разных источников литературы, ИКТ-технологий, сети Интернет, социальных сетей, энциклопедий, словарей, справочников.

В работах Н.А. Семеновой обучение имеет проблемно-исследовательский характер, при этом упор делается на развитие личностных, познавательных универсальных учебных действий учащихся. Также, учитываются их индивидуальные, возрастные особенности при проведении исследовательской деятельности. Целью педагога в сопровождении исследовательской деятельности учащихся является развитие мотивации школьника и создание творческой образовательной среды в процессе обучения [2].

Уже в начальных классах учащиеся начинают разрабатывать собственные проекты, презентации с использованием мультимедиа, ИКТ-технологий и квест-технологий с учетом возрастных особенностей. Младшим школьника даются варианты исследований, соответствующий их психофизиологическим особенностям развития, тем самым учитываются педагогические принципы природосообразности и доступности – от простого к сложному. Простота проектов обеспечивает успешность их выполнения и тем самым, активизируются интерес к учению и получению необходимых навыков учащимися, повышается мотивация к учению и исследовательской деятельности [5, С. 49].

Известный психолог, педагог и философ В.С. Мухина отмечает, что ребенок может акцентировать свое внимание на изучение окружающего мира и заниматься самостоятельно исследовательской деятельностью на протяжении долгого времени. Однако, необходимым условием формирования детской любознательности, потребности самопознания мира, исследовательской инициативности в начальной школе является создание развивающей образовательной среды. В этом большая роль отводится педагогу, который организуя исследовательскую деятельность ребенка таким образом, чтобы ученик в дальнейшем мог самостоятельно продолжить заниматься исследовательской деятельностью [1, 4].

С древних времен, жители Якутии на досуге играли в разные игры: в семейные, сезонные, культовые, сенсомоторные, адаптивные, игры-забавы, тихие игры. Якутские национальные настольные игры представляют своеобразный жанр народного творчества, раскрывают национальную культуру и быт якутского народа. В общей системе исследовательского навыка существуют игры для развития наблюдательности, поисковой деятельности, расширения кругозора, познания нового. В последнее время якутские национальные настольные игры стали активно использоваться во внеурочной деятельности и приобрели популярность за счет приобщения к духовной культуре народа и возрастания интереса детей к социальному миру, истории и культуре [3].

В современных условиях настольные игры успешно развиваются и приобретают положительный характер благодаря рациональному сочетанию теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных задач. Настольные игры во внеурочной деятельности выполняют важную образовательную роль, например, их регулярное использование повышает качество воспитательной работы, улучшает продуктивность работы учащихся, активизирует познавательную деятельность, также настольные игры способствуют повышению самостоятельности учащихся при изучении нового материала, а нестандартные задачи, заданные во время занятий, помогают расширить сознание детей и активизирует творческий подход [4].

Практическая работа по изучению формирования и развития исследовательских умений у младших школьников третьего класса проводилась в муниципальном бюджетном образовательном учреждении «Майинская средняя общеобразовательная школа им. Ф.Г. Охлопкова» села Майя Мегино-Кангаласского улуса Республики Саха (Якутия). В ходе измерения потенциала, имеющихся у детей исследовательских умений нами были использованы методы беседы, опроса, рассуждений с детьми по заданным темам.

Приведем несколько фрагментов занятий, посвященных изучению якутских национальных настольных игр. Так, на одном из проведенных занятий с детьми разбирали метод наблюдения с помощью диагностической карты А.И. Савенкова «Выявление исследовательских умений». Использование этого метода способствовало учащимся выдвигать гипотезы, видеть проблему, задавать вопросы, наблюдать и уметь экспериментировать. Для выявления уровня сформированности умений выражать свои мысли и рассуждать на основе, имеющихся знаний и кругозора младших школьников, было

предложено задание: опираясь на свои наблюдения, пожалуйста, изложите свою точку зрения и заданы следующие вопросы: Ребята, какие традиции и обычаи имеются у народа Саха? Как вы думаете, какими основными видами деятельности занимались жители Якутии? Кто знает, какие игры проводятся на национальном празднике Ысыах? В какие традиционные игры можно играть и зимой, и летом? Отвечая на вопросы, каждый ученик высказал свое мнение и при обсуждении некоторых из них за счет разделения мнений на более крупные фракции возникала дискуссия, в ходе которого дети приводили весомые доводы в пользу своего ответа, демонстрируя свои знания.

Наряду с этим, было задание для групповой работы. Учащиеся соревнуются между собой в национальной настольной игре «Хабылык» (с якут. Лучинки) и во время игры отвечают на разнообразные вопросы по теме обычаев и традиции народа Саха. Игра «Хабылык» начинается с удерживания на ладони палочек, и затем их кидают вверх. В то время как палочки падают, их должны резко поймать. Потом снова подбрасывают вверх и, поворачивая кисть, стараются поймать пальцами одну палочку. До 25-ти улавливается по одной лучинке. Оставшиеся пять позволено уловить по 5 или по 3. Поймав нечетное количество, ученик берет себе один, который засчитывается ему в баллы. Заключительную палочку слегка подбрасывают и ловят мизинцем и безымянным пальцами. Следовательно, во время игры «Хабылык» у учащихся младших классов развивается мелкая моторика, активизируется быстрота реакции, его движения, а также умение анализировать, сравнивать и классифицировать. Также на основе, полученных ответов ребята приходят к единому мнению и выводу. Такого рода задания развивают у ребят умения работать в группе, повышают командный дух, нахождение необходимой информации по теме обсуждения, воспитывают и повышают чувства патриотизма.

В настольной игре задействуется одновременно и интеллект участников, и творческий подход. Школьники учатся самостоятельно определять проблему, разрабатывать планы по их разрешению и реализовывать их, работая в группе. С этой целью в задании «Отонньуттар» (с якут. Сбор ягод) учащиеся по очереди бросают кубики с цифрами. Затем поочередно передвигают фигуры, совершая ход. В игровом поле представлены множество заданий на смекалку, на логику, на широту мышления и т.д. Например, детям следовало найти как можно больше информации про национальные игры народа Саха, таких как «Ойуоккалааһын» (с якут. кочки), «Ойбонтон уулааһын» (водопой), «Огустар кыргыһыылара» (бой быков), «Өһөс торбос» (упрямый теленок), «Мас тардыһыыта» (перетягивание на палках), «Мохсо5ол уонна саһыл» (сокол и лиса). На основе собранного ребятами информационного материала следовало составить стенд и выступить. Таким образом, мы развиваем у учащихся умение работать в исследовательском режиме, способствуем повышению инициативности, изобретательности, смекалке и способности к генерации идей.

Также нами использовалось задание «А что, если…». Задание подразумевает ответы на поставленные учителем вопросы и оформлять свои мысли в стройную и гармоничную устную речь. Дети отвечали на следующие вопросы: что бы произошло, если бы исчезли национальные игры? Что бы произошло, если бы традиции народов перемежались? Что бы произошло, если бы на национальном празднике Ысыах включили другие игры народов?

Задание «Назовите как можно больше признаков национальных настольных игр». В выполнении этого задания детьми предпринималась попытка выдвигать гипотезу для решения какой-либо проблемы, связанное с данным заданием. Постановка и формулировка гипотезы является частью исследовательского умения, также развивает речь учащихся, так как требует от них грамотного изложения своих мыслей. Целью этого задания было развитие у учащихся аналитического мышления, средствами определения наибольшего количества разных признаков одной игры. Детям при выполнении данного задания следовало находить и называть наибольшее количество признаков к играм. Например, такие игры как «перепрыгивание через сухую травинку», «кто сможет встать», «мастер вращений», «замок», «встань на одну ногу», «вращение вокруг палки, урони полено».

В ходе проведения исследования младшими школьниками учитель направлял их, показывал примеры, консультировал и контролировал за процессом, в целях развития исследовательских умений, детям давалось достаточно времени для самостоятельной работы и подготовки исследовательского материала или учебного проекта.

У ребенка, который с малых лет активно проявляет интерес к познанию нового для него, обнаруживаются первичные задатки исследовательских умений и их следует развивать, не ограничиваясь только рамками уроков школьных предметов, но и активно использовать внеурочное время для дальнейшего его развития. В этом процессе важным для ребенка является поддержка познавательного интереса его родителями, своим отношением к его интересам, мотивацией и стимулированием ребенка к занятиям по исследованию нового, расширением его кругозора путем приобретения жизненного опыта. Дети в этом возрасте активно приобретают собственный жизненный опыт в процессе социализации и посещением внеурочных занятий, кружков, мастер-классов, экскурсий, выездов в походы на природе, в большей мере которые могут обеспечивать его родители.

Результаты, полученные в ходе исследования, привели нас к мысли, что якутские настольные игры частично включают в себя исследовательскую деятельность и могут быть использованы на внеурочных занятиях школьников разного возраста. Как и во время занятий, проводившихся в формирующем этапе исследования, детям было очень интересно играть в различные игры, соревноваться командами, а также сотрудничать друг с другом и иметь единый командный дух, так и другим детям будет увлекательно играть в эти игры.

Выводы. Якутские национальные настольные игры в развитии исследовательских умений играют важную роль, так как они создают благоприятные условия эффективного развития детской любознательности, заинтересованности, способствуют изучению окружающего мира, повышают познавательную активность и инициативность учащихся начальной школы. Вовлечение школьников в якутские настольные игры дает возможность совершенствовать творческие способности, логическое мышление, желание самому открывать новые знания и умение проявлять их в современной действительности, развивать исследовательские умения. А также их использование в образовательном процессе соответствует требованиям ФГОС НОО в реализации регионального компонента.

Литература:

1. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студентов. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. – М.: Издательский центр «Академия», 2022. – 320 с.
2. Виноградова, Л.П. Приобщение младших школьников к учебно-исследовательской деятельности в процессе развивающего обучения: Автореф. дис. канд. пед. наук / Л.П. Виноградова. – Комсомольск на Амуре, 2009. – 21 с.
3. Гоголева, С.В. Дидактические игры «Хамсаныылаах оонньуулар, эрчиллиилэр» / С.В. Гоголева, Л.П. Лепчикова, М.Н. Саввина. – Якутск: Книжное издательство, 2002. – 43 с.
4. Павлова, Е.П. Формирование исследовательских умений младших школьников посредством проектной технологии на уроках окружающего мира / Е.П. Павлова, С.П. Григорьева // Современное образование: традиции и инновации. – 2020. – №3. – С. 68-71.
5. Якимов, Н.А. Проектно-исследовательская деятельность младших школьников / Н.А. Якимов // Исследовательская работа школьников. – 2003. – №1. – С. 48-51

УДК 378

старший преподаватель Сизова Ольга Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
преподаватель Угренинова Мария Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Низова Марина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород),
преподаватель
Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования
«Линдовская детская школа искусств городского округа город Бор Нижегородской области» (г. Бор)

АНАЛИЗ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СФЕРЫ КУЛЬТУРА И ИСКУССТВО

Аннотация. Статья посвящена обсуждению проблем качества образовательных программ высшего образования сферы культура и искусство. В статье проводится обзор и анализ образовательных программ высшего образования по специальностям и направлениям подготовки предметной области культура и искусство. Современные актуальные проблемы высшего образования обусловили изменения в подходах к реализации образовательного процесса. В последнее время, по данным приемных комиссий вузов, наблюдается определенное снижение интереса у абитуриентов к образовательным программам сферы культура и искусство. Высказывается предположение о том, что реальные динамично развивающиеся условия современного мира являются мощнейшим фактором, влияющим на смысл образовательных программ, а также указывается на необходимость проведения комплексной оценку и анализа содержательной и формальной сторон образовательных программ.

Ключевые слова: образовательная программа, качество, показатели, профессиональная деятельность, обучающиеся, анализ.

Annotation. The article is devoted to the discussion of the problems of the quality of educational programs of higher education in the field of culture and art. The article provides a review and analysis of educational programs of higher education in the specialties and areas of training in the subject area of culture and art. Modern topical problems of higher education have caused changes in approaches to the implementation of the educational process. Recently, according to the admissions committees of universities, there has been a certain decrease in the interest of applicants in educational programs in the field of culture and art. It is suggested that the real dynamically developing conditions of the modern world are the most powerful factor influencing the meaning of educational programs, and also indicates the need for a comprehensive assessment and analysis of the content and formal aspects of educational programs.

Key words: educational program, quality, indicators, professional activity, students, analysis.

Введение. Современные актуальные проблемы высшего образования обусловили изменения в подходах к реализации образовательного процесса. В последнее время, по данным приемных комиссий вузов, наблюдается определенное снижение интереса у абитуриентов к образовательным программам сферы культура и искусство. Мы полагаем, что реальные динамично развивающиеся условия современного мира являются мощнейшим фактором, влияющим на смысл образовательных программ. Мы считаем, что необходимо провести комплексную оценку и анализ содержательной, а также формальной сторон образовательных программ. Также хотелось бы особенно отметить, что сейчас все более актуальным становится проблема развития креативных индустрий, так как долгое время не уделялось должного внимания специальностям творческой сферы.

Изложение основного материала статьи. Для проведения данного исследования мы провели анализ образовательных программ сферы культура и искусства в Мининском университете. Данный анализ мы полагаем целесообразным проводить с целью определения стратегии развития образовательных программ сферы культура и искусство. Стратегию мы считаем уместным подразделить на две основные составляющие: глобальную и частную.

Под глобальной стратегией развития образовательной программы мы понимаем внесение изменений в содержание учебного плана, кадрового состава, а также изменение профиля образовательной программы. Также мы хотели бы отметить, что важно внести в содержание образовательной программы, так скажем, более частные изменения, касающиеся форм учебных занятий, а также применения специальных учебных средств и методов.

Хотелось бы отметить, что развитие факультета в целом, а также его основных компонентов (образовательных программ) возможно лишь с учетом основных особенностей и стратегических тенденций развития системы образования и пространства искусства. В настоящее время сложились особенные условия развития факультета. Мы отмечаем ряд внешних и внутренних вызовов.

Внешние вызовы:

– снижение общего культурного уровня молодежи;

– снижение престижности профессий в области образования, культуры и искусства;

– стереотип общественного мнения о низкой оплачиваемости профессий области образования, культуры и искусства.

Внутренние вызовы:

– в связи с жестко регламентированными правилами на рынке труда затрудняется процесс трудоустройства выпускников, готовых осуществлять творческие проекты в системе креативных индустрий;

– специфические черты творческих направлений, характеризующихся индивидуализацией, вызывают сложности при осуществлении профессиональной деятельности в условиях командной работы;

– излишние традиционность и консерватизм программ сферы культуры и искусства, затрудняющие внедрение инноваций.

Собственно, заказчиками или потребителями образовательных услуг являются обучающиеся на данных специальностях и направлениях подготовки студенты. Мы считаем, что важно учитывать мнение указанных сторон образовательного процесса.

Основной тенденцией последние два года, в частности из-за ограничений развития образовательных программ Нижегородской области, вызванных пандемией 2020 года, является рост недовольства заказчиков образовательных услуг

уровнем качества образовательных программ сферы культура и искусство в высшем образовании. В первую очередь существует неудовлетворенность уровнем стоимости и постоянным повышением цен на образовательные услуги. За период двух последний лет выросло недовольство заказчиков образовательных услуг уровнем качества, обусловленное дистанционным форматом обучения. Также у потребителей существует недовольство качеством дистанционного обучения.

Здесь хотелось бы отметить миссию факультета, которая заключается в формировании уникального центра профессиональной подготовки нового поколения специалистов сферы искусства, обладающих необходимыми компетенциями для будущей динамично меняющейся профессиональной реальности, способствующих развитию культурного пространства региона в части генерации интеллектуальных и творческих ресурсов.

В Мининском университете реализуются образовательные программы сферы культура и искусство, среди них: программа специалитета 55.05.04 Продюсерство, специализация «Продюсер телевизионных и радиопрограмм», программы бакалавриата: 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Музыка», профиль «Музыкальное образование», профиль «Изобразительное искусство», 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) профиль «Декоративно-прикладное искусство и дизайн», 54.03.01 Дизайн, профили «Графический дизайн» и «Дизайн среды».

В рамках деятельности факультета также реализуются программы магистратуры: 54.04.01 Дизайн, профиль «Дизайн-педагогика», 44.04.01 Профессиональное обучение (по отраслям) «Стилизация и декорирование интерьеров», а также «Театральная педагогика и медиа-образование».

Данные образовательные программы реализуются в точном соответствии с ФГОС ВО по указанным специальностям и направлениям подготовки.

Мы провели анализ учебных планов, содержание описания основных профессиональных образовательных программ, содержания аннотация дисциплин и практик учебных планов, анализ требований к освоению образовательной программы. Анализ образовательных программ мы проводили по следующим показателям:

Таблица 1

	Наименование критерия
1.	Соответствие перечня специальных дисциплин профилю образовательной программы.
2.	Соответствие перечня компетенций.
3.	Наличие индикаторов достижения компетенции.
4.	Наличие соответствующих декомпозиций компетенций.
5.	Кадровое обеспечение образовательной программы.
6.	Наличие работодателей, работающих в профильной организации.

Также подвергся изучению такой компонент образовательной программы, как кадровое обеспечение. С нашей точки зрения данный компонент и показатель уровня качества образовательной программы является одним из ключевых.

Анализ кадрового обеспечения всех перечисленных образовательных программ, представленного на официальном сайте образовательной организации, соответствует требованиям ФГОС ВО. Хотелось бы подчеркнуть, что особое внимание уделяется процессу привлечения педагогов-практиков и потенциальных работодателей к реализации данных образовательных программ.

Стоит особо отметить, что привлеченные работодатели осуществляют профессиональную деятельность в профильных организациях, деятельность которых соответствует содержанию образовательной программы.

Уточним, что учебно-методическая документация располагает широким перечнем индикаторов достижения компетенций, декомпозиция компетенций включает в себя специфику творческих профилей, определяет предметную направленность, что является определенным преимуществом. Перечень профильных дисциплин в учебном плане полностью соответствует наименованию профиля образовательной программы.

Направления подготовки, соответствующие УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки, реализуются в условиях универсального бакалавриата, что позволяет обучающимся на третьем курсе обучения беспрепятственно изменить профиль, а это, с нашей точки зрения, является определенным конкурентным преимуществом образовательной программы. Появляется дополнительная вариативность в выборе индивидуальной образовательной траектории обучающимся.

Все учебные планы спроектированы по модульному принципу. С точки зрения логики построения учебного плана важно подчеркнуть, что данный принцип обеспечивает целостность и последовательность освоения довольно широкого и разнообразного перечня дисциплин.

Исследователи Худолей Г.С. и Стебляева Т.В. справедливо отмечают, что «организация образовательного процесса на основе применения модульного принципа повышает уровень самостоятельности обучаемых и открывает для них дополнительные возможности самореализации за счет повышения их мотивации к обучению. кроме того, подобный принцип позволяет каждому обучаемому гарантированно усвоить объемы новых знаний в соответствии с основными требованиями новых образовательных стандартов» [16].

Однако существует некоторый спад интереса у молодежи к творческим профилям и специальностям, которые, конечно же, обусловлен перечисленными нами вызовами ранее, в тексте статьи.

Выводы. Таким образом, несмотря на то, что все требования нормативно-правовой документации полностью соблюдены разработчиками образовательных программ и руководством факультета и кафедры, возможно, стоит раскрыть и предложить дополнительные возможности абитуриентам. Что мы имеем ввиду: это и предложение новых более современных профилей подготовки, соответствующих содержанию современной цифровой эпохи, это, возможно, предложение дополнительной квалификации, что в данный момент является также одним из требований нормативных документов в сфере образования. Касательно модернизации профилей подготовки, мы полагаем, что уместно было бы внедрить названия, которые бы включали в себя компоненты наиболее актуальных сфер профессиональной деятельности: медиасфера, цифровые технологии, VR-технологии. В связи с этим становится закономерным процесс изменения и трансформации универсальных и профессиональных модулей в составе основной образовательной программы.

Также мы полагаем, что необходимо расширение географии среди потенциальных работодателей, привлечение которых к реализации программы необходимо и проведение практики на базе профильных организаций.

Литература:

1. Воробьев, А.Е. К оценке эффективности деятельности кафедр вуза / А.Е. Воробьев, А.К. Мурзаева // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – Том 5. – Номер 5. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/37PDMN517.pdf

2. Канов, Г.Л. Введение в основы творчества / Г.Л. Канов. – Дн-ск, 2009. – 102 с.

3. Кибанов, А.Я. Основы управления персоналом: учебник / А.Я. Кибанов. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 304 с.

4. Кулеева, Н.М. Управление развитием творческого потенциала постоянного состава высшего учебного заведения: диссертация ... канд. соц. наук: 22.00.08 / Кулеева Наталья Михайловна. – Москва, 2007. – 173 с.
5. Маркова, С.М. Инновационное развитие кафедры в структуре вуза / С.М. Маркова // Вестник Мининского университета. – 2014. – №1 (5). – https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/460/436
6. Медведева, Т.Ю. Возможности сетевого взаимодействия в процессе профессиональной подготовки специалиста сферы культуры и искусства / Т.Ю. Медведева, В.Б. Марик // Вестник Мининского университета. – 2016. – №1-1 (13). – С. 24.
7. Мялкина, Е.В. Система оценки деятельности факультетов в условиях реализации стратегии развития вуза / Е.В. Мялкина // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 1. – С. 135-139
8. Мялкина, Е.В. Моделирование ключевых показателей эффективности деятельности в образовательной организации высшего образования: опыт Мининского университета: учебно-методическое пособие / Е.В. Мялкина, Е.П. Седых, В.А. Житкова. – Н. Новгород, 2015. – 68 с.
9. Мялкина, Е.В. Моделирование системы управления индивидуальными траекториями развития научно-педагогических работников в вузе [Электронный ресурс] / Е.В. Мялкина, В.А. Житкова // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 1. – URL: http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/ modelirovanie-sistemy-upravleniya-individualnymi-t/ (дата обращения: 19.08.2016).
10. Онищенко, Л.А. Анализ образовательной программы на соответствие обязательным требованиям ФГОС ВО / Л.А. Онищенко, И.Ю. Матушкина // Евразийский Союз Ученых. – 2015. – https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-obrazovatelnoy-programmy-na-sootvetstvie-obyazatelnym-trebovaniyam-fgos-vo
11. Пилилян, Е.К. Менеджмент культуры: учеб. Пособие / Е.К. Пипилян. – Владивосток: Изд-во ДВГТУ, 2007. – 81 с.
12. Приказ Минобрнауки России об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 педагогическое образование от 22 февраля 2018 г. – № 121. – https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/
13. Приказ Минобрнауки России Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.04 профессиональное обучение (по отраслям) от 22 февраля 2018 г. – № 124. – https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-04-professionalnoe-obuchenie-po-otraslyam-124/
14. Приказ Минобрнауки России Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.04 профессиональное обучение (по отраслям) от 22 февраля 2018 г. – № 129. – file:///D:/Downloads/FGOS 44 04 04 22 02 2018 N 129.pdf
15. Резник, С.Д. Участие преподавателей в управлении кафедрой: анализ вузовских практик / С.Д. Резник, О.А. Сазыкина // Университетское управление: практика и анализ. – 2018. – №22(3). – С. 100-112. – https://doi.org/10.15826/umpa.2018.03.030
16. Синяк, Н.Г. Стратегия развития факультета и кафедры как необходимый фактор повышения эффективности их функционирования / Н.Г. Синяк, С.А. Касперович // Высшее техническое образование. – 2009. – №8.
17. Франсуа Колбер. Маркетинг культуры и искусства: перевод с англ. / при участии Жака Нантеля, Сюзанн Билодо, Дж. Дэнниса Рича. – СПб.: Издатель Васин А.И.: Арт-Пресс, 2004. – 256 с.
18. Худолей, Г.С. Модульное построение образовательного процесса / Г.С. Худолей, Т.В. Стебляева // Международный научно-исследовательский журнал. – № 03 (57). – Ч. 1. – file:///D:/Downloads/modulnoe-postroenie-obrazovatelnogo-protsessa.pdf
19. Чернявская, О.С. Концептуализация принципов управления творческим проектом: арт-менеджмент / О.С. Чернявская, Л.А. Малекова // Управление экономическими системами: электронный научный журнал. – 2013. – №12 (60). – С. 92. – https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualizatsiya-printsipov-upravleniya-tvorcheskim-proektom-art-menedzhment
20. Medvedeva, T.Yu. Network event as a tool for shaping the readiness for professional activity of a music teacher / T.Yu. Medvedeva, V.V. Nikolina, O.A. Sizova, S.A. Tsyplakova, L.P. Depsames, S.I. Yakovleva // AD ALTA: Journal Of Interdisciplinary Research – 2019. – № 09/01-VI. – pp. 61-63. – URL: http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/090106/papers/A_15.pdf

Педагогика

УДК 373.3

кандидат педагогических наук, доцент Шергина Туйаара Алексеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
студентка Хатылаева Юлия Семеновна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОСНОВАНИЙ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается создание условий для свободного формирования мировоззрения, развития способностей, раскрытия задатков, этнокультурного воспитания нравственных ценностей саморазвития личности. Организация саморазвивающей среды ребенка основывается в региональной программе «Эркээйи эргиирэ» и на возрастной периодизации по авторской технологии педагогики олонхо СЭДИП – это образовательная технология целостного целенаправленного процесса социализации подрастающего поколения по системе педагогики олонхо в духовно-нравственном саморазвитии личности.

Ключевые слова: этнокультурное воспитание, ценностные основания, саморазвитие, личность, СЭДИП, педагогика олонхо.

Annotation. The article considers the creation of conditions for the free formation of a worldview, the development of abilities, the disclosure of inclinations, ethno-cultural education of moral values of self-development of the individual. The organization of the child's self – developing environment is based on the regional program "Erkeei ergiire" and on age periodization according to the author's technology of olonkho pedagogy, SADIP is an educational technology of a holistic purposeful process of socialization of the younger generation according to the Olonkho pedagogy system in the spiritual and moral self-development of the individual.

Key words: ethno-cultural education, value foundations, self-development, personality, SEDIP, olonkho pedagogy.

Введение. Современная Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года определяет приоритетной задачей развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные

ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины.

Стратегические ориентиры воспитания сформулированы Президентом Российской Федерации В.В. Путиным: «…создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [1, 4].

В Республике Саха (Якутия) одним из перспективных направлений этнокультурного образования и семейного воспитания в течение последних двух десятилетий стало внедрение системы педагогики олонхо-якутского героического эпоса. За это время педагогика олонхо не потеряла ни глубины, ни злободневности, наоборот, с каждым годом растет интерес детей, молодежи и взрослых к неистощимым богатствам родного языка и родной культуры. Об этом свидетельствует неуклонное повышение качества использования потенциала эпоса в различных сферах жизнедеятельности общества. Якутский героический эпос олонхо – древний жанр устного народного творчества.

Программа «Эркээйи эргиирэ: создание среды саморазвития детей и молодежи», одобренная научно-методическим советом и рекомендованная Министерством образования и науки РС(Я), направлена на приобщение детей и молодежи к духовным ценностям, культурному наследию, обычаям и традициям народов, проживающих на территории Якутии. Основная цель программы – воспитание гармонично развитой личности, достойного гражданина и патриота своей Родины, где ядром этнокультурного воспитания становится педагогика Олонхо.

В целях достижения основных задач программы определены пилотные образовательные организации по 9 территориальным образовательным зонам. По итогам конкурсного отбора статусы «пилотных площадок» присвоены 36 образовательным организациям из 17 муниципальных районов и городских округов. Кроме того, в список пилотных организаций вошла сетевая модель учреждений дошкольного образования «Арылы кустук».

Ключевая идея концепции – наличие региональной экосистемы воспитания для гармоничного развития и профессиональной ориентации детей и молодежи в сочетании традиционной и цифровой среды, оказании содействия в развитии и реализации потенциала каждого ребенка в едином воспитательном пространстве российского общества.

Изложение основного материала статьи. Смысл жизни состоит в психологическом плане в повышении привлекательности собственной жизни, чтоб человек знал как можно раньше, что хочет в этой жизни, как к этому стремиться и какие ценности составят удовлетворение собственной жизнью. Человек хочет, чтобы все вложенное было бы по справедливости реализовано им. Есть социальный принцип вклада и справедливости.

Современное общество превращается в многообразие личностей. Былой родовой человек исчезает на глазах даже в селах. Ныне в селах социологи насчитывают более 20 социальных страт: мощно идет процесс дифференциации по самым разным критериям. Сколько в классе детей, столько и представителей страт. Так что дифференциация и индивидуализация – это скорее даже не педагогические подходы, а социальная реальность, создающая стартовые базы конкурентоспособности ученика. Человек как никогда становится единицей социального воспроизводства. Потому так стали остро востребованными продвинутые школы как создающие стартовый капитал, человеческий ресурс ребенка. В каких социально-педагогических условиях ребенок воспитывается – такую степень конкурентоспособности и накопит. На такой же образ референтной группы и будет нацелен. Например, ребенок, растущий в социально деградирующей среде, будет ориентирован на криминальное воспроизводство [3].

Индивидуализация – это стиль современности. Основные права, соблюдаемые и защищаемые законами, это права личности, а не групп, коллективов, социумов и этносов. Упор воспитания лежит в обучении правилам конкурентоспособности. Только тот ребенок, который как можно раньше поймет правила самоорганизации своей жизни по правилам и предписаниям множества обществ, в которых ему предстоит интегрироваться, будет вооружен необходимыми знаниями, навыками и умениями. Притом знаниевый подход, довлеющий над традиционной педагогикой, заменяется научением ребенка формировать свою биографию, научить его раскрыть свой потенциал самооформления в условиях предстоящих рисков.

Жизнь человека не свободна от фундаментальных институтов общества, начиная от синдрома предков и кончая мировым правительством. При участии авторского коллектива программы «Эркээйи эргиирэ» Т.М. Ильиной, В.Е. Степановой, Г.С. Поповой, Е.П. Чехордуной, Н.П. Карповой, В.Р. Шишигиной и т.д. ведущих педагогов-организаторов Т.А. Шергиной, А.А. Кожуровой составляются методические, учебные пособия, коллективные монография, программы курсов повышения квалификации «Эркээйи эргиирэ: создание среды саморазвития детей и молодежи», «Организация этнокультурного образования и воспитания младших школьников в условиях поликультурной среды», онлайн-семинары, факультативы для студентов Педагогического института СВФУ, проведен Международная научно-практическая конференция «Создание среды саморазвития личности: вызовы и тенденции», различного рода мероприятия, на платформе СВФУ разработан авторский онлайн курс в рамках региональной программы «Эркээйи эргиирэ».

В коллективной монографии Т.А. Шергиной, А.П. Бугаевой, А.А. Кожуровой «Этнокультурное воспитание младших школьников в условиях Арктики» раскрываются теоретические аспекты этнокультурного воспитания младших школьников в условиях Арктики. Рассмотрены этнокультурное и поликультурное воспитание как научно-педагогическая проблема, экодуховность народов Севера в контексте индигенного подхода, психолого-педагогические механизмы и региональные особенности этнокультурного воспитания младших школьников в условиях Арктики. Рассмотрены этнопедагогические особенности и процесс формирования этнокультурных компетенций студентов в рамках модульной организации образовательного процесса бакалавриата и магистратуры [6].

В коллективной монографии Ф.И. Алексеевой, Т.А. Шергиной, А.А. Кожуровой «Психолого-педагогическая безопасность образовательной среды школы в условиях Арктики» раскрываются теоретические методологические основы психолого-педагогической безопасности образовательной среды школы; технологии сопровождения психолого-педагогической безопасности образовательной среды; психолого-педагогическое сопровождение и помощь учителю в профессиональной деятельности. В монографии рассмотрены теоретические и практические вопросы обеспечения психолого-педагогической безопасности образовательной среды школы в условиях Арктики. Особую практическую значимость имеют вопросы, посвященные психолого-педагогической диагностики безопасности образовательной среды. Теоретические и практические положения сопровождаются практико-ориентированным материалом – рекомендациями по организации психолого-педагогической безопасности образовательной среды школы [1].

Представленная программа «Эркээйи эргиирэ» разработана, с одной стороны, в рамках реализации Стратегии развития воспитания детей в Российской Федерации на период до 2025 года, а с другой, в продолжение действующей программы воспитания путем приобщения к родной культуре «Эркээйи», которая была принята в 1995 году. Программа «Эркээйи» за годы ее реализации выполнила свою цель, в частности, системе образования удалось объединить усилия общественности в деле приобщения детей к процессу возрождения и дальнейшего развития традиционной культуры, а также доказать, что воспитание подрастающего поколения – дело всех и каждого.

Цель: раскрыть в ребенке с малых лет природные способности, оказать детям помощь в развитии их способностей, создать условия для обогащения ребенка умениями и навыками; способствовать становлению гражданина. Задачи:

1. Создание среды для саморазвития личности ребенка, его самореализации в социальной и творческой деятельности, в которой ребенок с малых лет мог бы самообучаться духовности, восприятию и оцениванию людей, наций.

2. Способствовать становлению и развитию ребенка как природосообразного человека, олицетворяющего доброе начало, который, благополучно повзрослев, может созидать устойчивую, изобильную жизнь людей.

3. Общественные организации, гражданское общество, семья, детские сады, школы, учреждения дополнительного образования, средние и высшие учебные заведения призваны обеспечить условия для раскрытия у детей и молодежи их потенциальных возможностей для построения успешной жизни.

Программа Эркээйи эргиирэ строится на трех основных понятиях: «Человек – Айыы киһитэ», «Здоровье – Үс кут бөҕөх туруга», «Путь жизни человека – Күрүөлэнии», заложенных в основу разработки программы развития начальной школы-лаборатории «Сэргэлээх» (НШЛ).

1. «Человек» «Айыы киһитэ». По учению саха составляющие человека три кут – буор кут, ийэ кут, салгын кут – предполагают понимание человека как постоянно развивающееся единое информационно-энергетическое образование. Таким образом, новое знание о человеке и его природе, исходящей из учения саха, дает возможность предположить иную форму организации образовательного процесса через «саха-диалог» в самом широком смысле, суть которого жить в гармонии с духовными законами Вселенной и осознание «дыхания духа» времени и человека, где «Я» человека в иной форме организации образовательного процесса будет раскрываться во всех палитрах краски его души и духа.

2. «Здоровье» «Үс кут бөҕөх туруга». Человек – духовное информационно-энергетическое существо. Он приходит в мир, чтоб жить и развиваться, и он сам может контролировать свое здоровье, жизнь, благополучие. В этом физическом проявленном мире у человека есть друг – его тело, его буор кут. Буор кут – зеркало духовного развития, а болезнь – это состояние, при котором происходит искажение информационно-энергетического поля человека. Реализации данной идеи в школе-лаборатории способствует единый код организации образовательного процесса – развитие «Мышления» и «Деятельности». Код требует иного нового типа содержания образования, во что должны быть включены все субъекты образовательного пространства, впитывающие «дыхание духа» человека и откликающиеся на него. Он – новый тип образования – изменяет цель, изменяет содержание, изменяет технологию, изменяет результат, изменяет в целом отношение человека к человеку: возвращает отобранную системой ценность человека самому человеку, а этнос – этносу.

3. «Путь жизни человека» «Күрүөлэнии». Любой народ (этнос) имеет свое собственное восприятие об устройстве мира и обогащает нашу общую культуру именно этим своим собственным восприятием мира. Народ саха согласно своему восприятию об устройстве мира выстраивает свой индивидуальный способ организации жизнедеятельности, который представляет собой его путь жизни: «Күрүөлэнии». «Күрүөлэнии» включает в себя «саха-предметность», которую можно расшифровать как «сахамышление» (сахалыы көрүү), «саха-знание» (сахалыы билии), «саха-диалог» (сахалыы алтыһыы), «саха-рефлексия» (бэйэҕэ сахалыы эргиллии). Путь жизни саха – Күрүөлэнии – Үөрэҕэ – его индивидуальный способ проживания жизни – очень сжато представлен «в виде годового солнечного календаря», регламентирующего в древности жизнь народа саха в течение года и совпадающего с его хозяйственной деятельностью. «Чтение» данного способа организации собственного пути жизни саха может быть положено в основу создания нового типа пространства образования – «Биһик уйа» – через «сахамышление», в котором заложена система исконно материнских понятий (төрөөбүт төрүт өйдөбүллэр ситимнэрэ) в поле годового солнечного календаря, рождая систему духовного развития детей, учащих себя не нарушать свое информационно-энергетическое поле: буор кут, ийэ кут, салгын кут. Данное понимание об организации жизнедеятельности саха было апробировано в школе «Айыы кыһата» в 2006-2014 гг. под названием «Саха үөрэҕэ» на основе идеи «Айыы үөрэҕэ» Л.А. Афанасьева-Тэрис и «Саха үөрэҕэ оскуолаҕа» (Степанова В.Е.). Позже в 2016-2017 гг. подтверждение о правомерности идеи «Саха үөрэҕэ» мы находим в трудах А.И. Кривошапкина-Айыҥа о годовом солнечном календаре народа саха и о системе духовного развития человека, в течение всей его жизни, сущностью и функцией 13 чакр – 13-месячного годового солнечного календаря. Опыт работы опубликован в книге «Сэргэлээх оскуолата: бэйэни күрүөлэнии» (Степанова В.Е.) [2, 4, 5].

Выводы. Организация развивающей среды требует создания условий для свободного формирования мировоззрения, развития способностей, раскрытия задатков, воспитания нравственных ценностей. Это достигается во взаимосвязи трех составляющих: социальный заказ – целевые ориентиры деятельности – реализация. Организация развивающей среды ребенка основывается на возрастной периодизации по технологии педагогики олонхо СЭДИП – это технология целостного целенаправленного процесса социализации подрастающего поколения по системе педагогики олонхо в духовно-нравственном развитии личности.

Литература:

1. Алексеева, Ф.И. Психолого-педагогическая безопасность образовательной среды школы в условиях Арктики: монография / Ф.И. Алексеева, Т.А. Шергина, А.А. Кожурова. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2022. – 184 с.

2. Ильина, Т.М. «Эркээйи эргиирэ»: создание среды саморазвития детей и молодежи: региональная программа / Т.М. Ильина, Г.И. Охлопков. – Якутск: Дани-Алмас, 2021. – 108 с.

3. Семенова, А.Д. Современная этнодидактика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.Д. Семенова, У.А. Винокурова. – Якутск : Издательский дом СВФУ, 2015. – 166 с.

4. Степанова, В.Е. В пространстве мышления и деятельности (саморазвитие педагогического коллектива) / В.Е.Степанова. – Якутск: Изд-во ИПКРО, 2007. –164 с.

5. СЭДИП как образовательная технология педагогики Олонхо: коллективная монография / Е.П. Чехордуна, Н.Д. Неустроев, А.Н. Неустроева [и др.]. – Москва: Издательство Московского университета, 2022. – 223 с.

6. Шергина, Т.А. Этнокультурное воспитание младших школьников в условиях Арктики: монография / Т.А. Шергина, А.П. Бугаева, А.А. Кожурова. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2021. – 172 с.

УДК 373.3

кандидат педагогических наук, доцент Шергина Туйаара Алексеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
студентка Яковлева Акулина Валерьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛАХ ЯКУТИИ

Аннотация. В статье рассматривается механизм реализации нового типа содержания этнокультурного образования и воспитания «Бэйэҕэ эргиллии» – «выращивание» рефлексивного пространства саморазвития детей и молодежи в рамках региональной программы Эркээйи эргиирэ. Основной ориентир для реализации данной концепции и программы – это добиться понимания того, что в мире нет ничего более ценного чем человек, который должен стать мерой всего. Это и есть новая ценностная ориентация, основания, в основе которой – перестройка личностных установок самого педагогического коллектива, родителей, учащихся, тоже оборачивающихся к себе. Сделан анализ ценностного основания этнокультурного образования и воспитания в школах Якутии.

Ключевые слова: этнокультурное образование, ценностные основания, воспитание, школа, саморазвитие.

Annotation. The article discusses the mechanism of implementation of a new type of content of ethno-cultural education and upbringing of "Baye ergillia" – "cultivation" of a reflexive space for self-development of children and youth within the framework of the regional program Erkeei ergiire. The main guideline for the implementation of this concept and program is to achieve an understanding that there is nothing more valuable in the world than a person who should become the measure of everything. This is a new value orientation, the basis of which is the restructuring of the personal attitudes of the teaching staff itself, parents, students, who also turn to themselves. The analysis of the value basis of ethno-cultural education and upbringing in schools of Yakutia is made.

Key words: ethno-cultural education, value foundations, upbringing, school, self-development.

Введение. Обновленная региональная программа «Эркээйи эргиирэ», утвержденная в 1995 г. Правительством Республики Саха (Якутия) в качестве государственной программы этнокультурного воспитания и действующая до сих пор в некоторых в учреждениях образования республики. Назначение региональной программы — координация деятельности и объединение усилий учреждений дошкольного, общего школьного, дополнительного образований, средних и высших учебных заведений, детских общественных объединений, семьи, микросоциума в создании благоприятных условий для саморазвития ребенка. При разработке содержания этапов саморазвития ребенка (с 0 лет до 24 лет) использованы достижения отечественной психологической и педагогической наук, традиции народной педагогики. Работа организуется по традиционным истокам, жизнь: семья – детский сад – школа – микросоциум – семья; мальчик – мужчина – отец; девочка – женщина – мать [1].

Проблема становления ценностно-смыслового образования и воспитания волновала ученых современной науки. В педагогике данной вопрос стал предметом изучения Е.В. Бондаревской, Н.Д. Никандрова, Н.В. Селезнева, В.А. Сластенина, М.Г. Казакиной, В.А. Караковского и др. Рассмотрим различные трактовки понятия «ценность»:

– мир ценностей – мир культуры, сфера духовной жизнедеятельности человека (Мир, Земля, Отечество, Культура, Знание, Труд, Семья, Человек) (В.А. Караковский);

– основные исторически сложившиеся группы ценностей: материальные, научно-познавательные, художественно-эстетические, физической культуры и гигиены (Н.В. Селезнев);

– важнейшая группа ценностей: индивидуальность, труд, Родина, здоровье, отец, мать, семья, дружба, мир (В.А. Сластенин);

– общечеловеческие ценности (принципы, идеалы, правила), национальные ценности (язык, традиции, самобытность, уважение, любовь), ценности учения (уважение к себе и другим людям, ответственность) (П.Д. Никандров);

– наивысшие ценности (мир, жизнь, красота, труд, познание, общение, игра, счастье, свобода, совесть, справедливость, богатство) (Н.Е. Щуркова);

– ценности, направленные на воспитание свободной личности, духовной культуры (самоуважение, честность, самодисциплина, гражданственность, чувство собственного достоинства); способствующие воспитанию гуманной личности (альтруизм, скромность, сострадание, сопереживание, милосердие, доброта, терпимость, добрососедство) (Е.В. Бондаревская);

– социально-нравственные, нравственные, эстетические и интеллектуально-культурные ценности (М.Г. Казакина) [4, 5].

Таким образом, что в педагогической классификации ценности выступают как особые детерминанты учебно-воспитательного процесса, как системообразующие линии воспитательнообразовательной и развивающей работы.

Изложение основного материала статьи. Региональная программа «Эркээйи эргиирэ» направлен на формирование здоровой среды для этнокультурного воспитания успешных, гармонично развитых детей и молодежи. Программа отвечает всем основным образовательным стандартам XXI века, о чем свидетельствует и название «Эркээйи эргиирэ: создание среды для саморазвития детей и молодежи». Это значит, что понятие «воспитание» заменено на «саморазвитие». «Эркээйи эргиирэ» решает следующие актуальные вопросы. Во-первых, замедлился процесс создания среды саморазвития в каждом микрорайоне, школе, семье. Не налажено рефлексивное образование, направленное на самоопределение ребенка по концепции «Я – личность». Родители, воспитатели, учителя пока не осознают себя в качестве «наставника». Во-вторых, не получили широкого распространения инновационные технологии, развивающие личность ребенка. Настораживает то, что население, особенно горожане, не заботясь о будущем детей, живут повседневными буднями, довольствуясь только этим. Сейчас упор сделан на формальные мероприятия, не создана среда для духовного развития.

Основная идея и философско-методологическое, ценностное основание духовного роста требуют разработки нового логико-методологического подхода к обеспечению предполагаемого нового типа деятельности, способствующего повороту, «оборачиванию» человека (учащегося, учащего себя) к самому себе как предмету изучения, и тем самым строить «динамику» собственного пространства саморазвития. У каждого народа свое восприятие мира и свое отношение к миру, в зависимости от которых он строит свою жизнедеятельность. Ниже предлагаем подход к самостроительству жизнедеятельности на примере этноса народа саха, при этом не забывая уникальность каждого этноса, живущего на Земле. Каждый этнос, возрождая свое этническое мировоззрение, откуда мы все родом, может разработать свое видение на

создание нового содержания духовного самообразовывания себя как человека этноса, понимая своей сутью, своим нутром, что разнообразие народов и языков – это главное богатство нашей страны, да и всего мира. Народ саха согласно своему восприятию об устройстве мира выстраивает свой индивидуальный способ организации жизнедеятельности, который представляет собой его путь жизни.

Путь жизни саха – «Күрүөлэнии». Корни «Күрүөлэнии» мы видим в далеком прошлом наших предков. Изучая и обращаясь к учению предков, как к истории пути их жизни, бережно переданное из поколения в поколение, можно предположить, что есть «саха-предметность», которую можно «расшифровать» как «сахазнание», «саха-мышление», «саха-диалог» и «саха-рефлексия», т.е. присущий только данному этносу уникальное понимание и принятие триединого мира – Үөһээ дойду, Орто дойду, Аллараа дойду – и соответственно этому – философское видение и философский подход к смыслу жизни на земле. Любой народ (этнос) имеет свое собственное восприятие об устройстве мира и обогащает нашу общую культуру именно своим собственным восприятием мира. Народ саха, согласно своему восприятию об устройстве мира, выстраивает свой индивидуальный способ организации жизнедеятельности, который представляет собой его путь жизни. Путь жизни саха – «Күрүөлэнии» – очень сжато представлен в виде системы понятий в «годовом солнечном календаре», регламентирующей в древности (уклад жизни) жизнь народа саха в течение года и совпадающей с его хозяйственной деятельностью (олохторуттан төрөөн тахсыбыт). «Чтение» данного способа организации собственного пути жизни саха, мы предполагаем, может быть основой создания нового типа пространства образования и этнокультурного воспитания – «Биһик уйа» – через «саха-мышление», в котором заложена система исконно материнских понятий – «төрөөбүт төрүт өйдөбүллэр ситимнэрэ» – в поле годового солнечного календаря, рождая внутреннюю культуру духовной связи и защиты детей, учащих себя не нарушать, не расплескивать свое информационно-энергетическое поле: буор кут, ийэ кут, салгын кут. Каждый месяц имеет свое содержание и свою функцию, т.е. сконцентрированное душевно-духовно-нравственное содержание, представляющее собой духовное наследие народа саха.

Рассмотрим на примере педагогическими коллективами школ «Айыы кыһата» и начальной школой-лабораторией «Сэргэлээх» в организации самообразовывания себя как творцов своей судьбы трех субъектов образовательного процесса и этнокультурного воспитание — учащихся, родителей, учителей.

Предлагаем «чтение» пути жизни саха «Күрүөлэнии» – «Саха үөрэҕэ», действующего одиннадцатый год как ценный дар предков, оборачивающее нас самих себя к себе в обретении своей саха-предметности: по вере саха есть еще один, тринадцатый месяц всего в пять дней – это 20-25 июня, «саха саһыарара» то, что прячет саха [1, 5], смысловая нагрузка которого – умение жить «по законам согласия» [1, 5] в триедином мире: Үөһээ дойду, Орто дойду, Аллараа дойду. Если рассмотреть в духе күрүөлэнии, то это можно прочесть как «Введение себя в учащегося», учащего себя жить в гармонии с самим собой под защитой «Солнца» – Любви, всеобъемлющей силы Вселенной. Сила духовной мощи – Любви – тринадцатого месяца распределена по всем двенадцати месяцам, думаем, окружая и оберегая, каждый месяц ореолом Любви. Бережное отношение к своему духовному этническому наследию – это залог того, что образование и этнокультурное воспитание возвращает отобранную системой ценностное основание человека к самому человеку, а этноса – к этносу. Современное образование и воспитание строит образовательный процесс на ошибочном понимании об источниках активности человека (ребенка), которого ищут в человеке, в его психике, что противоречит его природе. Согласно природе человека (ребенка) содержание образования и этнокультурное воспитание должно рассматриваться и анализироваться с точки зрения процессов открытия, усвоения и освоения структур человеческой деятельности в ее культурно-историческом аспекте. В связи с вышеизложенным, суть и сущность содержания образования и воспитание в новом их понимании – это развитие «Мышления» и «Деятельности», где человек (ребенок) будет развиваться по сопричастности к процессу открытия, усвоения, освоения и присвоения систем «Мышления» и «Деятельности» на лоне «Биһик уйа» – через саха-мышление.

Новое понимание содержания образования и этнокультурного воспитания – «Өй-санаа уонна дьарык эйгэтин тэрийии» – предполагает проектирование саморазвития человека (ребенка) как обретение себя и обретение собственного пути в мире культуры в следующих его компонентах:

I компонент: образовательно-рефлексивное пространство, поворачивающее человека к себе, к своим корням, и тем самым, представляющее собой духовную внутреннюю составляющую содержания деятельности с самим собой, что и есть собственно образовательное пространство и этнокультурное воспитание. Данное образовательно-рефлексивное, образовательное пространство создается через: – «выращивание» «Я – позитивной концепции» – концепции сохранения «саха-предметности», которое может выступить и основой, и содержанием, и направленностью деятельности, утверждающей единство духовной сущности этнического мировоззрения и всеобщей духовной сущности общечеловеческой культуры; – «выращивание» отношения благодарности к тому, что я (ты, он) есть, т.е. умения радоваться жизни, умения верить в собственные силы и умения жить в этом мире – мире испытаний себя; – «выращивание» новых, цементирующих деятельность педагогического коллектива принципов, встраивающихся в логику развития детей – учащихся, учащих себя; – «выращивание» «совместности» как нового типа отношений в общем поле «Мышления» и «Деятельности»; – «выращивание» присвоения в себе культуры диалога с самим собой, с другим «Я» и с миром. Функция данного первого компонента с его «выращиваниями» представляет собой процесс создания нового логико-методологического подхода, обеспечивающего рождение нового типа содержания деятельности как новой онтопрактики «Мышления» и «Деятельности», в основе которой положения онтопсихологии, способствующие «держать» в себе собственно внутреннее позитивное ядро «быть» в своей «природе».

II компонент: социально-практическое образовательное пространство, обеспечивающее выход образовательных проектов, создаваемых самими участниками образовательного пространства в социальную сферу. Функция данного компонента – учить умению жить и «служить» смыслу жизни в дополнение к первому компоненту содержания образования и воспитания. III компонент: образовательное пространство, реализующее ФГОС; «пространство», внедряющее инновационную модель информатизации образовательного процесса; пространство, расширяющее языковую подготовку – это все то обычное наше традиционное понимание содержания образования и этнокультурное воспитания в ЗУНовском ключе, а, именно, его внешняя сторона, служащая в нашем случае как средство, реализующее первые два компонента, представляющие собой фундамент образования и воспитания становящегося человека, личности, гражданина [1, 2, 3].

Выводы. Таким образом, на смену содержания традиционного обучения и воспитания приходит новый способ организации образовательного процесса и этнокультурного воспитания – новая практика на основе онтопсихологии – с его изучением сути изучаемого объекта, в силу которого субъект деятельности включает себя «Я» в мир людей, в мир вещей, в мир отношений, в мир деятельностей, вырабатывая собственную субъектность и субъективность, при этом реализуя общий принцип существования человеческого самобытия.

Литература:

1. Ильина, Т.М. «Эркээйи эргиирэ»: создание среды саморазвития детей и молодежи: региональная программа / научный руководитель Ф.В. Габышева; инициаторы и координаторы программы: Т.М. Ильина, Г.И. Охлопков / Министерство образования и науки Республики Саха (Якутия) [и др.]. – Якутск: Дани-Алмас, 2021. – 108 с.

2. Степанова, В.Е. В пространстве мышления и деятельности (саморазвитие педагогического коллектива). – Якутск: Изд-во ИПКРО, 2007. – 164 с.
3. Степанова, В.Е. Образование и саморазвитие личности (общество и власть). Вып. 14. Общество, власть и идеология (социально-философский анализ). – Якутск, 2003. – С. 48-56
4. Шергина, Т.А. Этнокультурное воспитание младших школьников в условиях Арктики: монография / Т.А. Шергина, А.П. Бугаева, А.А. Кожурова. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2021. – 172 с.
5. Этнопедагогика любви и национального спасения: коллективная монография / М-во образования и науки Респ. Саха (Якутия); под общ. ред. У.А. Винокуровой. – Якутск: Медиа-холдинг «Якутия», 2017. – 480 с.

Педагогика

УДК 37.09

ассистент Шилова Нина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждения высшего образования
«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Преподаватели и методисты всего мира прибегают к различным методикам для стимулирования интереса у учащихся к изучению иностранного языка, но как показывает практика, наблюдается снижение мотивации к его изучению. Одним из эффективных и увлекательных методов преподавания иностранного языка является игровой метод. В его основе лежит мотивация. Игровое обучение, интегрированное в учебный процесс, может предоставить учащимся идеальную возможность овладеть определенными языковыми умениями и навыками. Игра способствует более быстрому усвоению фонетического, лексического и грамматического материалов и употребление их в практической деятельности. При использовании игровых методов на занятии учащийся учится развиваться в социальной среде, в которой он использует изучаемый язык, учится проявлять инициативу, следовать правилам, искать решения, работать в группе, развивать терпимость. Игра стимулирует познавательный интерес, активизирует активность учащихся, помогает им чувствовать себя увереннее в изучении иностранного языка. Игровые формы работы способствуют созданию благоприятного психологического климата на занятиях. Несмотря на очевидную привлекательность игровых методов, они недостаточно используются на занятиях иностранного языка, так как специалисты в области образования испытывают ряд трудностей. В данной статье рассматриваются причины и пути их преодоления, а также как с помощью определенных игровых технологий преподаватель может привлечь внимание учащихся к тем элементам или компетенциям, которые он считает центральными в процессе обучения, что в свою очередь способствует повышению мотивации учеников.
Ключевые слова: игра, игровой метод, игровое обучение, дидактический элемент игры, иностранный язык, мотивация, средство повышения мотивации.
Annotation. Teachers and methodologists all over the world resort to various methods to stimulate students' interest in learning a foreign language, but as practice shows, there is a decrease in motivation to study it. One of the most effective and fascinating methods of teaching a foreign language is the game method. It is based on motivation. Game-based learning integrated into the learning process can provide students with an ideal opportunity to master certain language skills and abilities. The game promotes faster assimilation of phonetic, lexical and grammatical materials and their use in practical activities. When using game methods in the classroom, a student learns to develop in a social environment in which he/she uses the language being studied, learns to take initiative, follow the rules, look for solutions, work in a group, develop tolerance. The game stimulates cognitive interest, activates the activity of students, helps them feel more confident in learning a foreign language. Game forms of work contribute to the creation of a favorable psychological climate in the classroom. Despite the obvious attractiveness of gaming methods, they are not used enough in foreign language classes, as specialists in the field of education experience a number of difficulties. This article discusses the causes and ways to overcome them, and how with the help of certain game technologies a teacher can draw students' attention to those elements or competencies that he considers central in the learning process, which in turn helps to increase students' motivation.
Key words: game, game method, game training, didactic element of the game, foreign language, motivation, a means of increasing motivation.

Введение. Как известно, проблема мотивации в образовательном процессе стоит сегодня на первом месте. Педагоги и психологии отмечают, что качество выполнения той или иной деятельности на занятиях по иностранному языку и ее результат зависят, прежде всего, от побуждения и потребностей индивида, его мотивации. Следует отметить, что именно мотивация является тем «запускным механизмом», который вызывает целенаправленную деятельность, определяющую выбор средств и приемов, их упорядочение для достижения целей.

На современном этапе развития методических наук игра понимается как сложный социокультурный феномен, который изучается с различных философских, культурологических, психологических и методологических позиций.

Обучение с помощью игр во всем мире становится все более распространенным во всех культурах и идеологических течениях и дает положительные результаты. Так, например, в Финляндии с самого начала обучения дети погружаются в очень увлекательную систему образования, и это продолжается до окончания средней школы. Китай внедряет инициативу по организации игр на открытом воздухе в дошкольных учреждениях по всей стране под названием Anji Play. В Сингапуре Министерство образования пытается сместить акцент с достижений в образовании на принятие нового подхода, ориентированного на исследования в детстве и «целенаправленную игру».

Изложение основного материала статьи. Впервые системы игр были разработаны для дошкольного обучения Ф. Фребель и М. Монтессори и для начального обучения О. Декроли. В отечественной педагогике с середины XX века и до 1970-х годов на занятиях иностранного языка применялся грамматико-переводной метод обучения, цель которого была изучение грамматики, чтобы через нее научиться читать и понимать тексты на иностранном языке. Но, несмотря на это, в 1940-1950 годах игру как форму работы стали включать в образовательный процесс дошкольного образования и с приходом коммуникативного метода игровые упражнения стали заменять механически воспроизводящие. В 1960-1970 годы игры начали применяться как в начальных, так и в средних классах [8].

Широкое распространение обучающие игры получили в 80-х годах. По мнению психолога Ж. Пиаже игра облегчает обучение, знакомя человека с новым опытом и новыми способами восприятия его отношений с миром [7, С. 179-181]. Л.С. Выготский рассматривает игру как деятельность, необходимую для развития интеллектуальной и физической зрелости людей [2; 3; 4]. Отдельного упоминания заслуживает Д.С. Брунер, который считает, что игра может быть средством разрешения желаний и конфликтов, и, следуя идеям Л.С. Выготского, утверждает, что действие, мышление и язык

развиваются через игру. Иными словами, это может быть руководством к развитию и обучению человека. Более того, Д.С. Брунер высказывает мнение, что с помощью игры можно не только усвоить культурные ценности, но и улучшить интеллект, так как во время игры язык используется как инструмент мышления и действия [1]. Следовательно, можно утверждать, что игра способствует развитию языка и мышления, поскольку с помощью игры также можно изучать грамматически более сложные формы языка. Д.С. Брунер считает, что игра имеет преимущества для человека, поскольку способствует развитию терпимости к ошибкам, совершаемым во время игры. Кроме того, облегчая различие между целями и средствами, процессу придается большее значение, и когда препятствия, которые может создавать игра, преодолены, она позволяет испытывать удовольствие от достижения [9, С. 109-113].

Преподаватели и методисты всего мира прибегают к различным методикам для стимулирования интереса у учащихся к иностранному языку, но как показывает практика, наблюдается снижение мотивации к изучению иностранного языка. Таким образом, представляется крайне необходимым найти причины и пути преодоления данной проблемы.

Игровые методы обучения используют различные способы мотивации:

1) коммуникативные мотивы – групповое решение игровых задач побуждает к межличностному общению между учащимися, а также укрепляет их отношения в коллективе;

2) моральные мотивы – в процессе игры учащиеся могут постоять за себя, свои знания и свою точку зрения;

3) познавательные мотивы – в игре есть неизвестный ответ, который толкает учащегося на поиск его решения, активизируя мыслительную деятельность.

Для создания игровых ситуаций на занятиях широко используются инструкции, карточки, описания ситуаций, рисунки, настольные игры, а также дискурс художественных произведений, которые, как известно, является сложным коммуникативным явлением, включающий в себя экстралингвистические факторы, такие как, знания о мире, интересы, цели коммуникатора [6, С. 269-273].

Все игры можно разделить на несколько групп, каждая из которых служит определенной педагогической цели и имеет свою специфику.

Дидактические игры – ориентированы на конкретную цель обучения (язык, культура, содержание и т.д.); включают в себя планирование, правила, возможность оценки.

Языковые игры – ориентированы на четкую лингвистическую постановку целей; они служат, прежде всего, для закрепления словарного запаса, структуры, фраз и языковых навыков (говорение, аудирование, чтение, письмо). К языковым играм относятся:

– настольные игры, карточные игры, игры в кости (например, домино, бинго, игры на память и т.д.);

– игры на угадывание, комбинирование и запоминание (например, личности, профессии, предметы, ситуации и т.д.);

– игры на говорение и чтение (например, слова, предложения, цепочки ассоциаций, головоломки с буквами, ребусы и т.д.);

– дискуссионные игры (например, «Что, если ... ?»);

– игры с хлопками (например, «Когда вы слышите глаголы будущего времени, вы хлопаете в ладоши»).

Творческие игры. В творческих играх цель состоит не в том, чтобы воспроизвести учебный материал, найти конкретное решение или сделать что-то правильно, а в том, чтобы создать что-то новое из известных компонентов. Особое внимание уделяется использованию языка, творческому письму, творческому рассказыванию историй и рисованию, а также импровизации.

Подвижные игры ориентированы на активных двигательных действиях, направленных на достижение условной цели, оговоренных в правилах. Подвижные игры можно проводить как в помещениях, так и на свежем воздухе.

Интерактивные игры. В этих играх основное внимание уделяется взаимоотношениям между людьми, где требуется множество навыков. На занятиях их можно использовать в следующих ситуациях:

– для знакомства;

– для расслабления, повышения концентрации внимания;

– для планирования и обдумывания групповой работы;

– для разрушения стереотипного поведения;

– для подготовки театрального спектакля.

Правила игры в интерактивные игры могут быть изменены по мере необходимости учащихся во время игры. Нет победителей или проигравших. Все заинтересованные стороны должны исправить свои ошибки на целевом языке, поэтому между учениками нет конкуренции и учащиеся сами решают, что они хотели бы внести в игру по собственному усмотрению.

Деловые игры – метод имитации принятия решений руководящих работников или специалистов в различных производственных ситуациях, осуществляемый по заданным правилам. Они моделируют и отражают решения, принимаемые в конфликтных случаях. Деловые игры требуют высокий уровень знаний словарного запаса, так как они предполагают свободное высказывание учащихся.

В ходе игры различают три этапа:

1) подготовительный этап – объяснение проблемы, правила игры, цели, назначение и распределение ролей;

2) этап игры – учащиеся действуют в группах в соответствии с правилами игры;

3) этап оценки – обсуждается ход игры, ошибки.

Деловые игры требуют тщательной подготовки преподавателя, организаторского таланта и достаточного времени. Тема должна соответствовать действительности. Языковые ошибки можно обсудить в перерывах во время игры.

Поисковые игры – это игры, в которых ищут, находят, наблюдают и исследуют что-то неизвестное. Примеры поисковых игр:

– задачи по ориентированию (найти дорогу к банку или аптеке);

– задачи поиска (утерян паспорт – что мне делать?);

– задачи по сбору (сбор и принесение определенных материалов / предметов);

– творческие задания (например, создание фотоколлажа, видео, стихотворения и т.д.).

Поисковые игры могут проводиться как в классе, так и на открытом воздухе (в городе, на территории школы).

Игра обладает множеством образовательных и дидактических преимуществ в изучении языка:

– мотивирует учащегося, помогает сосредоточиться и стимулирует его память;

– игра делает из пассивного учащегося активным – он работает в группе и делится со своими идеями с одноклассниками, расширяя при этом возможности социального взаимодействия и общения на целевом языке;

– изменяет и демократизирует отношение к обучению: учащийся меньше подвержен стрессу, страху перед ошибкой, так как игра основана на правилах, известных всем, а иногда и на случайности;

– игра побуждает учащегося выражать свои мысли словами, аргументировать свой выбор и, таким образом, помогает ему совершенствовать свой язык;

– поощряет учащихся взаимодействовать и общаться;

– позволяет учащемуся развивать методы работы, следовать логике, рассуждениям;

– позволяет одновременно стимулировать различные навыки: словесные, умственные, логические и т.д.;

– дает учащемуся конкретную цель, которой он должен достичь, и побуждает его принять в ней участие;

– делает уроки разнообразными.

Помимо всех этих образовательных аспектов, игра, прежде всего, позволяет учащимся совершенствовать язык с удовольствием, создавая иллюзию того, что они не прилагают никаких реальных усилий, кроме как участвует в текущей игре.

Несмотря на то, что игру можно рассматривать исключительно как занятие, при правильном использовании она может стать важнейшим элементом успеха в обучении учащихся.

Процесс включения игры на занятиях иностранного языка должен строго соблюдаться, чтобы сохранить образовательную направленность. Игры должны быть тщательно отобраны и применяться как часть достижения образовательных целей и овладения языковыми навыками.

В дошкольных образовательных учреждениях изучение иностранного языка лучше всего начинать с помощью тактильных игр, детских стишков и рассказов, чтобы привыкнуть к произношению и ударениям в словах.

Учащимся начальной школы понравятся карточные и настольные игры, в которых они взаимодействуют друг с другом. В обществе, которое становится все более цифровым, где социальные связи становятся все более редкими, встреча за карточной игрой или игровым столом становится настоящим моментом подлинного счастья. Это способствует усвоению новых словарных слов на целевом языке и способствует устному общению. Акцент в этих играх делается на повторении, чтобы проработать фонетику и улучшить разговорную речь, а также максимально запомнить словарный запас.

Начиная со средней школы для привлечения внимания школьников к иностранным языкам, в учебный процесс необходимо включить цифровые инструменты: планшеты, онлайн-игры, дополненную реальность для полного погружения, многочисленные средства массовой информации. Многие сайты и приложения также помогу помочь добавить цифровую идентификацию в программу преподавателя [10, С. 296-301; 11, С. 122-124].

Внедрение элементов игры на занятиях иностранного языка делится на пять этапов:

1) выбор игры, в которую будет играть учащиеся;

2) обозначение конечной цели, которую необходимо достичь (важно, чтобы каждый учащийся с самого начала осознал конечную цель);

3) чёткое объяснение правил игры;

4) начало игры и наблюдение за ходом игрового процесса;

5) ведение игры, оказывая при этом надлежащую поддержку учащимся, когда у них появляются очень креативные идеи и их потребности трудно удовлетворить. Если у учащихся возникают вопросы и им становится скучно, то необходимо вмешаться в игру, чтобы ответить на вопросы и побуждать их играть далее.

Несмотря на преимущества дидактических игр, специалисты в области образования указывают, что обучение с помощью игр также может сопровождаться рядом трудностей, поэтому необходимо учитывать некоторые условия, чтобы игру можно было использовать на занятиях:

– игра должна проводиться в установленное для нее время. При этом следует подчеркнуть, что занятия, основанные на играх, не должны использоваться для заполнения оставшегося времени на занятии;

– правила игры должны быть понятны всем учащимся, поэтому преподаватель должен четко указать, что можно и что нельзя делать во время занятия;

– предпочтительно, чтобы игра способствовала формированию позитивного отношения к совместной работе. Во время занятий следует избегать выделение определенных учеников. Необходимо заранее подумать роли для тех, кто по разным причинам не может участвовать в игре, такие как судьи, помощники или наблюдатели;

– преподаватель должен готовить разнообразные игры, чтобы не всегда выделялись одни и те же ученики, таким образом у учеников будет повышаться мотивация [5, С. 62-65].

Любая игра может быть использована в начинающей и продвинутой группе, дело не в самой игре, а в грамотном подборе материала, который может быть простым или достаточно сложным. Игры позволяют действовать преподавателю в различных направлениях: можно тренировать употребление неправильных глаголов, можно выбрать трудные случаи употребления, например, того или иного правила английского языка и самому разобрать их с учениками, использовать типичные ошибки учащихся и на основе этого отбирать игровой материал.

Выводы. Таким образом, подводя итоги всему вышесказанному можно сделать вывод о том, что мотивация играет фундаментальную роль в успехе учебного процесса, так как именно она побуждает учащегося эффективно управлять своим учебным процессом. Необходимо также отметить, что игра дает учащимся возможность сотрудничать, развивать социальные навыки, решать проблемы, практиковать свои языковые и цифровые навыки. Игра позволяет учащимся иметь право голоса в процессе обучения, развивать их самостоятельность и уверенность в себе.

Литература:

1. Брунер, Д.С. Игра, мышление, речь / Д.С. Брунер // Перспективы: Вопросы образования. – 1987. – №1.

2. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – №6.

3. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский // Москва: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2005. – 512 с.

4. Выготский, Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка / Л.С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. / Гл. ред. А.В. Запорожец / Т. 6. Научное наследство / Под ред. М.Г. Ярошевского. – Москва: Педагогика, 1984. – С. 5-90

5. Купцов, А.Е. Дидактические игры как средство обучения иностранному языку в высших учебных заведениях / А.Е. Купцов, Н.В. Шилова // Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы: Сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции, Ярославль, 20-21 мая 2022 года. – Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2022. – С. 62-65

6. Купцов, А.Е. Дискурсивы и синтаксические конструкции как средства формирования прагматического эффекта акта коммуникации в англо- и испаноязычном художественном дискурсе / А.Е. Купцов, Н.В. Шилова // Когнитивные исследования языка. – 2022. – № 3(50). – С. 269-273

7. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – Москва: Просвещение, 1969. – 659 с.

8. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол. М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с.

9. Тишко, А.Б. История преподавания иностранных языков в России / А.Б. Тишко, Н.В. Шилова // Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы: Сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции, Ярославль, 20-21 мая 2022 года. – Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2022. – С. 109-113

10. Шилова, Н.В. Интернет-технологии на занятиях по иностранному языку в вузе / Н.В. Шилова // Язык и общество. Диалог культур и традиций: Сборник материалов научной конференции, Ярославль, 01-31 марта 2022 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2022. – С. 296-301

11. Шилова, Н.В. Преимущества и недостатки использования Интернета на занятиях по иностранному языку в вузе / Н.В. Шилова, А.Е. Купцов // Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе: сборник статей XVI Международной научно-практической конференции, Красноярск, 19 мая 2022 года. – Красноярск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева", 2022. – С. 122-124

Педагогика

УДК 372.881.1

кандидат педагогических наук, доцент Шишмолина Елена Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск);
старший преподаватель Николаева Ольга Олеговна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИНСТРУМЕНТЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: КОНКУРС ДРАМАТИЗАЦИЙ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей. Целью статьи является описание практического опыта проведения конкурса драматизаций на иностранном языке как одного из педагогических инструментов формирования данной компетенции у студентов нелингвистических специальностей. Авторы анализируют преимущества различных подходов к обучению иностранному языку и делают вывод о необходимости их комбинирования в интересах достижения поставленных целей обучения. Обосновывается важность поиска эффективных инструментов формирования иноязычной коммуникативной компетенции, способствующих также повышению мотивации студентов к изучению иностранных языков. Выявляются возможности личностно ориентированного подхода к обучению иностранному языку, приводится классификация личностно ориентированных концепций. Отмечается актуальность и результативность применения модели обучения на основе сочетания данного подхода с технологиями проектного и проблемного обучения. В качестве методологической основы организации обучения иностранному языку в вузе предлагается использовать концепцию, предполагающую расширение границ малой социальной группы, выход студентов за рамки ограниченного количества собеседников в общении и создание нового языкового пространства, условия которого моделируют максимально приближенные к реальной профессиональной или академической жизни ситуации. Практическая значимость проведенного исследования заключается в описании данной модели обучения на примере проведения конкурса драматизаций на иностранном языке. Представлены этапы работы студентов, а также показан потенциал и многоаспектность содержания их деятельности. Отмечена роль самостоятельной работы студентов при подготовке проекта драматизации. Полученные в ходе многолетнего использования данного педагогического инструмента в обучении студентов данные позволили авторам сделать вывод о его эффективности для формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Указывается на широкие возможности данного педагогического инструмента, позволяющего студентам оказаться в ситуации успеха, для студентов, которые демонстрируют невысокие результаты в учебной деятельности на практических занятиях.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, конкурс драматизаций на иностранном языке.

Annotation. The article is devoted to the problem of non-linguistic students foreign language communicative competence shaping. The aim of the article is to describe the practical experience of a drama competition in a foreign language as one of the pedagogical means of forming this competence among students of non-linguistic specialties. The article analyzes the advantages of different approaches to foreign language teaching and makes a conclusion about the necessity of combining them in order to achieve the goals of teaching. The article highlights the importance of searching for the most effective means of foreign language communication competence building, which would increase students' motivation for learning foreign languages. The possibilities of student-centered approach to foreign language teaching are identified and the classification of personality-centered concepts is given. The relevance and effectiveness of the model based on the combination of this approach with the technologies of project and problem-based learning are noted. The methodological basis of foreign languages teaching in higher education is the concept of expanding the boundaries of a small social group; students go beyond the limited number of interlocutors in communication and create a new language community, the conditions of which simulate as close to real professional or academic life situations. The practical significance of the conducted research lies in the description of the teaching model with a drama competition in a foreign language. The stages of students' work are presented; the potential and multidimensionality of their activities content are shown. The role of students' independent work in preparing a drama project is highlighted. The data obtained in the course of many years of using this pedagogical tool in teaching students allows the authors to make a conclusion about its effectiveness in forming foreign language communicative competence. It is noted that this pedagogical tool allows students who show poor results in learning activities in practical classes to find themselves in a situation of success.

Key words: foreign language communication competence, foreign language drama competition.

Введение. Глобальные вызовы, стоящие перед обществом на современном этапе, определяют чрезвычайно высокие требования, предъявляемые к уровню профессиональной компетенции выпускника вуза. Востребованы не только профессиональные знания, умения, инструменты и компетенции, которыми владеет человек (так называемые «жесткие навыки» / Hard Skills), но и универсальные для любой профессии навыки, которые зависят от личных качеств личности («гибкие навыки» / Soft Skills). К ним, в первую очередь относятся умение организовывать общение с другими людьми, эффективно управлять своим временем, креативно мыслить, нести ответственность за принятые решения, а также лидерство и способность работать в команде. Основу гибких навыков составляют коммуникативные умения, в формировании которых большой потенциал имеет дисциплина «Иностранный язык». Поскольку основной задачей методики обучения иностранным

языкам является реагирование на изменения, происходящие в обществе, исследователи ведут постоянный поиск эффективных инструментов достижения стоящих перед системой образования задач. Актуальность данного исследования определяется тем, что, согласно наблюдениям за организацией практического иноязычного обучения студентов нелингвистических направлений подготовки, до сих пор преподавателями зачастую используется грамматико-переводной метод с опорой на чтение, перевод, подробный анализ грамматических явлений и активное применение печатных учебных пособий. Данный подход, при котором преподаватель – не носитель языка в аудитории студентов-нелингвистов опирается только на учебник, словарь и аудиозаписи носителей языка, имеет свои преимущества и может использоваться на начальном этапе обучения неродному языку, поскольку позволяет значительно экономить время при обучении грамматике, семантизации лексики, а также при чтении текстов на языке оригинала. Тем не менее, нельзя не отметить его недостатки, к которым можно отнести сухость преподавания, однообразный, стандартный характер упражнений, зачастую пассивная роль обучающихся, а также полное отсутствие интерактивности и индивидуального подхода. Кроме того, в ситуации чрезмерного увлечения преподавателя грамматико-переводным методом не только редко представляется возможным достижение ощутимого эффекта, но может привести к формированию негативного отношения студента к предмету и снижению мотивации его изучения. В этой связи анализ многолетнего практического опыта, накопленного российскими педагогами в области обучения иностранному языку студентов высших учебных заведений, позволяет сделать вывод о необходимости комплексного применения традиционных и личностно-ориентированных методик. Цель статьи – представить описание личностно ориентированного обучения иностранному языку с использованием проектной технологии на примере участия студентов в конкурсе драматизаций и проанализировать потенциал данного обучения для развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Изложение основного материала статьи. Для организации иноязычного обучения с позиций личностно ориентированного подхода релевантными являются выделяемые И.С. Якиманской следующие концепции существующих направлений личностно-ориентированного образования:

1. Согласно культурологическому подходу (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич и др.): главная задача состоит в воспитании человека культуры через обращение к его внутреннему миру. Процесс воспитания реализует систему принципов, которые способствуют целостной социализации личности, овладевшей накопленной в процессе развития человечества культурой познания и поведения.
2. В соответствии с аксиологической концепцией (И.А. Колесникова, И.А. Зимняя, А.В. Петровский, И.Б. Котова и др.) в качестве основы для изучения социальных явлений рассматривается аксиологический подход, являющийся источником становления ЛОО. Первоочередную важность имеет способность к ценностному мышлению, которое дает возможность осознать ценности мира в целом и каждого человека в отдельности.
3. В рамках позиционно-дидактической концепции (В.В. Сериков, В.А. Петровский и др.) изучается природа индивидуума, способного занять определённую позицию, отражающую его отношение к явлениям окружающего мира, в том числе к самому себе. Базовым принципом обучения является моделирование личностно значимой для студента учебной, познавательной или жизненной ситуации.
4. Личностно-деятельная концепция (В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, В.В. Рубцов и др.) предусматривает разработку содержания образования, помогающего формированию теоретического мышления и его основных элементов (целеполагание, планирование, рефлексия). Работа обучаемых строится как «квазиисследовательская», выполняемые студентами роли распределяются с учетом личностных индивидуальных особенностей [5].

Выбор подходящей для организации обучения в вузе стратегии личностно ориентированного обучения определяется, в первую очередь, особенностями учебной дисциплины и направлением обучения студентов конкретной группы. Для формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов-нелингвистов большие возможности представляет личностно-деятельное направление. Обучение иностранному языку, в том числе в сфере профессиональной коммуникации, отличается особенностями условий неконтактного билингвизма, что выражается в сужении сферы общения на иностранном языке по сравнению с русским языком, уменьшении количества речевых партнёров, коммуникативных контактов и объёма продуцируемого высказывания в каждом из них. В этой связи возникает острая необходимость моделирования на занятиях условий, приближенных к естественным условиям языковой среды.

Достижение поставленной цели может обеспечить активное применение технологии проектного обучения, поскольку, во-первых, ее рамки позволяют обеспечить приближенные к условиям реального общения ситуации, в которых формируются и прочные и устойчивые речевых навыков и совершенствуются речевые умения. Во-вторых, в организации учебной деятельности учитывается ее «квазиисследовательский» характер, что определяет цели, мотивы, средства, и итоговые продукты деятельности. В-третьих, при распределении ролей учитываются индивидуальные особенностями и мотивы каждой отдельной личности. Немаловажным достоинством проектов на иностранном языке является достаточно большая доля самостоятельной индивидуальной или групповой работы студентов, что способствует развитию их умений самоорганизации, командной работы, соблюдения сроков предоставления проекта. Выбор профессионально значимой для обучающихся темы, языкового материала, типов и видов заданий, а также последовательность работы и форма наглядного представления результата осуществляется в соответствии с целью проекта.

К достоинствам использования проектов в иноязычном обучении относится также представление речевого материала в проблемном аспекте, что способствует активизации речемыслительной деятельности студентов и создает более естественную мотивированность общения. Отобранные в качестве содержания обучения проблемные задания, становятся личностно значимой содержательной основой общения, касаясь различных областей жизни и деятельности человека и отражая его внутренний мир [3]. Различные взгляды участников проекта на пути решения какой-либо проблемы обеспечивает развитие обсуждения и поиск общего результата. Кроме того, использование проблемных заданий в организации речевого материала и выполнение студентами групповых проектов помогает сформировать у них целый ряд необходимых и востребованных в современном мире компетенций, например, умение построения структурированных, логически верных и аргументированных речевых произведений в устной и письменной форме; стремление и готовность воспринимать особенности менталитета, культуры, обычаев и традиций других стран и народов, проявлять толерантность по отношению к различиям национального, расового, конфессионального характера; умение организовывать межкультурную коммуникацию; овладение культурой мышления, проявляющейся в способности воспринимать информацию и выполнять такие операции, как обобщение и анализ, а также умение ставить перед собой цель и выбирать наиболее эффективные пути ее достижения.

Следует отметить, что идеи проектного обучения в современной отечественной педагогике на протяжении долгого времени активно разрабатываются авторами (Е.С. Полат, В.В. Гузеев и др.) [2; 4], а основная цель технологии состоит в том, чтобы создать обучающимся условия для самостоятельного добывания знаний в ходе решения практических задач или проблем на основе интеграции знаний из различных предметных областей.

Конкретными примерами реализации личностно ориентированного подхода к обучению через применение технологии проектного обучения на занятиях по иностранному языку в вузе являются видеофильмы, снятые студентами гуманитарных факультетов ПетрГУ в формате документального репортажа, игрового или исследовательского сюжета, экскурсии по городу, судебного заседания, постановки произведений англоязычных писателей для конкурса драматизаций и т.д. Данные проекты обладают многоцелевой и многофункциональной направленностью, интегрируются в целостный процесс профессионального образования, обеспечивая наряду с овладением системными базовыми знаниями и ключевыми компетенциями возможность многостороннего развития личности.

Моделирование иноязычной обучающей среды в русле концепции личностно-ориентированного подхода к обучению имеет своей конечной целью обеспечить студентам нелингвистических специальностей более стрессовые и одновременно более естественные условия социализации на иностранном языке через систему регулярных внешних и внутренних конкурсов и экзаменов на английском языке. Достоинством данной модели является необходимость выхода студентов за рамки общения лишь во время занятия со своим преподавателем и одногруппниками, следовательно, покидают пределы привычной в психологическом плане малой социальной группы закрытого типа [1]. Кафедральная модель обучения предполагает выступление с докладами и презентациями на английском языке перед малознакомой или незнакомой аудиторией (например, во время проводимых с определенной периодичностью объединённых занятий, на которых студенты младших курсов выступают перед учащимися из других групп, или во время открытых общекафедральных экзаменов в формате междисциплинарной конференции). В этом случае студенты оказываются в ситуации, когда должны отвечать на вопросы малознакомых людей или отстаивать свою позицию (во время экзаменов в формате интервью или дебатов), а, значит, пользоваться языком в сугубо прагматичных целях: быть понятым, суметь убедить или проинформировать. Кроме того, преподаватели организуют для работы над различными проектами смешанные группы, включающие студентов разных курсов одного направления подготовки (магистранты и бакалавры), что позволяет развивать технологию наставничества, формировать компетенции командной работы, предоставляет возможность проявить лидерские качества.

В рамках описываемой модели обучения кафедра иностранных языков гуманитарных направлений ПетрГУ ежегодно проводит ряд межинститутских мероприятий, особой популярностью среди которых пользуется конкурс драматизации, который проводится в самом начале первого семестра их обучения в университете, традиционно в октябре. Данная технология представляет широкие преимущества при обучении иностранному языку, так как, будучи групповым взаимодействием, театрализованная постановка создаёт предпосылки для совместной деятельности студентов на изучаемом языке. Коллективная подготовка к выступлению предполагает деятельность студентов в соответствии с классической схемой этапов работы над проектом:

- этап 1 – погружение в проект: выбор темы, работа с текстом произведения, распределение ролей.
- этап 2 – написание сценария, проведение репетиций, подбор реквизита, музыкального сопровождения.
- этап 3 – презентация постановки на Фестивале.
- этап 4 – рефлексия, анализ полученных результатов, выводы для будущих проектов.

Несомненным плюсом включения в иноязычное обучение в вузе проекта по подготовке к конкурсу драматизаций является возможность для студентов лучше узнать самих себя, выявить свои скрытые потенции, переосмыслить свою роль и место в социальной группе. Кроме того, данный проект позволяет сформировать мотивацию к кооперации, воспитывает ответственность за себя и своих коллег по социальной группе и слаженную работу коллектива. Учет личностных особенностей каждого студента при распределении ролей обеспечил их участие в наиболее психологически комфортных формах групповой деятельности, например, отбор музыки, реквизита, создание причёсок и т.д. Изначально менее активные студенты постепенно попали под влияние энтузиазма своих однргруппников и включились в решение более сложных для себя задач, например, помощь в написании сценария, репетиция отдельных ролей в постановке и т.д.

Выводы. В заключение необходимо отметить, что вышеописанные методики не только повышают интерес студентов неязыковых направлений подготовки к английскому языку, но и формируют универсальные компетенции, крайне востребованные среди специалистов новой формации: коммуникативность, самоорганизованность, креативность, стрессоустойчивость, эффективность в выполнении поставленных задач, конкурентоспособность. Особо следует подчеркнуть, что социальный заказ современного общества на подготовку высококвалифицированных кадров приводит к неизбежной трансформации не только требований к студентам, но и к преподавателям, которые должны быть творческими, социально активными и конкурентоспособными, а также к применяемым методикам преподавания иностранных языков.

Результаты опроса, проведённого после конкурса драматизации среди студентов направления «Туризм», показали, что 25% первокурсников изначально были настроены скептически по отношению к данной форме творческой деятельности, испытывая неуверенность в себе, своих языковых знаниях и произношении, и, как следствие, чувство тревоги из-за боязни осуждения одногруппниками. После участия в конкурсе они отметили возросшую уверенность и выразили желание повторно участвовать в подобном мероприятии. Еще одним немаловажным результатом участия студентов в конкурсе постановок стало приобретение участниками уверенности в своих силах, появление желания к дальнейшей работе благодаря использованию личностно-ориентированной технологии. Студенты, которые демонстрировали довольно средние результаты в учебной деятельности на практических занятиях, получили возможность проявить себя, раскрывшись с неожиданной стороны, получив значительную мотивацию для изучения иностранного языка, пережив ситуацию успеха.

Таким образом, личностно ориентированное обучение иностранному языку студентов гуманитарных направлений подготовки с использованием технологии проектного обучения показало его эффективность для формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов, а также для повышения мотивации к изучению иностранного языка для профессиональных целей и осознания значимости своих компетенций для будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Абрамова, И.Е. Фонетическая вариативность вне естественной языковой среды: дис. … докт. филол. наук: 10.02.19 / Абрамова Ирина Евгеньевна. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет, 2013. – 404 с.
2. Гузеев, В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В.В. Гузеев. – Москва: Народное образование, 2000. – 240 с.
3. Пассов, Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур: 5-11 кл. / Е.И. Пассов. – Москва: Просвещение, 2000. – 172 с.
4. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов педагог. вузов. системы повышения квалификации педагог. кадров / Е.С. Полат. – Москва: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
5. Якиманская, И.С. Концепция личностно ориентированного образования / И.С. Якиманская // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. Серия: общественные и гуманитарные науки. – Петрозаводск: Издательство ПетрГУ. – №5 (110) – 2010. – С. 36-40

УДК 372.881.1

кандидат педагогических наук, доцент Шишмолина Елена Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме применения аутентичных материалов в практике иноязычного обучения. Целью статьи является описание практического опыта организации профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов нелингвистических специальностей с использованием материалов научно-исследовательского палеографического практикума на примере студентов направления «История». Автор анализирует роль и потенциал дисциплины «Иностранный язык» для формирования профессиональной компетентности студентов, рассматривает роль содержания обучения. Обосновывается важность использования аутентичных материалов, способствующих усилению заинтересованности студентов в изучении иностранного языка. Выявляются основные характеристики и особенности аутентичных материалов. Отмечается актуальность и результативность их применения в процессе обучения. В качестве методологической основы организации профессионально ориентированного обучения иностранному языку в вузе предлагается использовать концепцию модульного обучения через включение в программу научно-исследовательского палеографического практикума на основе уникального исторического документа, что помогает создать учебную ситуацию, максимально приближенную к реальной профессиональной и академической жизни. Практическая значимость проведенного исследования заключается в описании этапов практикума, содержания работы студентов и оформления ее результатов. Отмечена роль самостоятельной работы студентов в подготовке индивидуальных профессионально ориентированных заданий. Данные, полученные в ходе апробации применения данного учебного модуля в обучении студентов гуманитарных направлений подготовки, позволили автору сделать вывод о его эффективности не только для формирования иноязычной коммуникативной компетенции, но и отдельных компонентов профессиональной компетенции, а также повышения мотивации к изучению иностранного языка для профессиональных целей и осознания значимости своих компетенций для будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: аутентичные материалы, иноязычное обучение, профессионально ориентированное обучение.

Annotation. The article deals with the problem of using authentic materials in foreign language teaching practice. The aim of the article is to describe the practical experience of including materials of research paleography workshop in professionally oriented foreign language teaching students of non-linguistic specialties on the example of students of "History" direction. The author analyses the role and potential of the "Foreign Language" discipline in shaping students' professional competence and considers the importance of teaching content. The author substantiates the importance of authentic materials that enhance students' interest in foreign language learning. The main characteristics and features of authentic materials are identified. The relevance and effectiveness of their use in the learning process is noted. The author proposes using the concept of modular learning through the inclusion of research paleography practice on the basis of a unique historical document as a methodological basis for professionally-oriented foreign language teaching. This helps to create the learning situation which is close to the real professional and academic life. The practical significance of the research lies in the description of the stages of the workshop, the content of students' work and the presentation of its results. The role of students' independent work in the preparation of individual professionally oriented assignments is highlighted. The data obtained in the course of testing the application of this training module in teaching humanities students allowed the author to make a conclusion about its effectiveness not only in forming foreign language communicative competence, but also individual components of professional competence, as well as increasing motivation to learn a foreign language for professional purposes and awareness of the significance of their competences for future professional activities.

Key words: authentic materials, foreign language teaching, vocational education and training.

Введение. Современные реалии предъявляют самые высокие требования к уровню профессиональной подготовки выпускников высшей школы. Поэтому одной из актуальных проблем российского образования продолжает оставаться формирование профессиональной компетентности студентов. В образовательных программах вузов на достижение этой цели направлены усилия всего комплекса образовательных дисциплин, среди которых иностранному языку отводится важная роль. В этой связи методика обучения иностранным языкам, имея одновременно теоретический и прикладной характер, в рамках научно обоснованных целей и содержания обучения предлагает набор наиболее эффективных методов, приемов и форм обучения [3, С. 37]. Содержание обучения понимается специалистами как «специально отобранный и в определённом порядке организованный учебный материал» [6], обладающий большим потенциалом в решении различных образовательных, воспитательных и развивающих задач. В профессионально ориентированном обучении оно призвано стимулировать способность студентов к свободному и творческому мышлению, формировать целостную картину мира, развивать способствующие саморазвитию свойства и качества личности (мотивацию, рефлексию и др.) [5, С. 95]. Одним из вариантов решения данной задачи может служить использование в практике обучения аутентичных материалов, имеющих реальную научную ценность, позволяющих создавать условия для применения иностранного языка в реальной жизни и совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Цель данной статьи заключается в представлении практического опыта организации профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов направления «История» с использованием материалов научно-исследовательского палеографического практикума на немецком языке.

Изложение основного материала статьи. Современная методика обучения иностранным языкам считает использование аутентичных материалов одним из эффективных средств формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Известно, что данный английский термин переводится на русский язык как «естественный» и применяется в методике для характеристики материалов, включаемых в содержание обучение иностранному языку. Под методической аутентичностью понимается такое их качество, как максимальная приближенность к естественным условиям речевого взаимодействия носителей языка. Другими словами, методически аутентичные учебные материалы характеризуются не только ориентированностью на естественную коммуникацию, но и методической эффективностью [4, С. 26].

Кроме того, к аутентичным материалам относятся, по мнению исследователей, реальные речевые продукты носителей языка в устной или письменной форме, не рассчитанные для использования в целях обучения и не адаптированные под них, ориентируясь на уровень владения иностранным языком студентов [1, С. 34].

Включая аутентичные тексты в содержание обучения, следует обращать внимание студентов на их особенности и отличительные черты, выражающиеся в ряде лексических, грамматических и стилистических аспектов. К ним относятся, в

первую очередь, ситуативная адекватность языковых средств, естественность и своеобразие вокабуляра, употребление фразовых глаголов, грамматических форм и художественных средств для создания образных ассоциаций (метафоры, сравнения, эмоционально окрашенная лексика и т.д.). Во-вторых, синтаксис аутентичных текстов характеризуется распространенностью предложений, тесной связью между отдельными предложениями, наличием разнообразных грамматических конструкций и синтаксических художественных средств (таких, как инверсия, парцелляция и т.д.). Важной моментом включения аутентичных материалов в обучение иностранному языку является также их социокультурная составляющая, выражающаяся в выборе используемых носителями языка слов и присутствие реалий, составляющих основу языкового общения и несущих информацию о культуре общества [2].

Одним из вариантов актуализации содержания обучения через использование аутентичных материалов в обучении профессионально ориентированному иностранному языку студентов направления «История» является использование уникального исторического документа на немецком языке. В нем представлены данные, относящиеся к описанию Олонецкой губернии, и содержащие наблюдения автора, Вильгельма фон Тизенгаузена, (конец XVIII – начало XIX в.в.), касающиеся вопросов политического и экономического устройства региона. Оригинальный источник значительно отличается от других описаний истории Карелии. Содержательная ценность материалов, которые будущие историки получают на иностранном языке, заключается в проведенном автором уникальном исследовании: немецкоязычная рукопись содержит шесть разделов и отображает такие аспекты, как геологические особенности области, описание мест расположения обнаруженных в Карелии горных пород, изложение своего взгляда на проблему добычи железосодержащих руд и купоросных залежей, идеи по модернизации деятельности предприятий; а также комментарии о полезных ископаемых, добыче речного жемчуга, организации солеварения на побережье Белого моря и, наконец, рекомендации о переустройстве русско-шведской границы. Основная задача разработанной модели обучения с использованием уникального аутентичного источника на немецком языке, состоит в том, чтобы обеспечить педагогические условия, необходимые для формирования профессиональной и иноязычной коммуникативной компетенций студентов, а также для усиления их мотивации к изучению иностранного языка, в том числе, в профессиональной и академической сфере.

Разработанный автором учебный модуль представляет собой научно-исследовательский палеографический практикум, состоящий из четырех последовательных этапов: погружение в проблему (включает интенсивный аудиторный обучающий тренинг под руководством преподавателя); выполнение задания (самостоятельная работа студентов по транслитерации и переводу текста рукописи, индивидуальные консультации с руководителем практикума); представление результата в группе, рефлексия. Более подробное описание данных этапов представлено ниже, в Таблице 1.

Таблица 1

Этапы и содержание работы студентов в учебном модуле «Научно-исследовательский палеографический практикум»

Этап	Содержание работы студентов
1. Погружение в проблему. Интенсивный тренинг по транслитерации текста.	1. Знакомство с текстом рукописи, анализ его общей задачи. 2. Информирование о документе, его авторе, месте хранения. 3. Изучение титульного листа и оглавления рукописи. 4. Обучающий тренинг: изучение образцов слов, отдельных символов и их сочетаний, знакомство с неоготическим курсивом, распространенным в немецких письмах и официальных бумагах восемнадцатого века. Изучение таблицы форм букв немецкого курсива. 5. Групповая работа: чтение и запись информации, содержащейся на титульном листе и в оглавлении документа.
2. Работа с текстом рукописи.	Самостоятельное выполнение задания для индивидуальной работы: 1. чтение и транслитерация (запись на немецком языке) текста; 2. перевод текста на русский язык; редактирование перевода (консультации руководителя).
3. Представление результата работы в группе.	Выступление в группе: представление транслитерации, перевода, анализ топонимов, имен собственных и иной фактической информации.
4. Рефлексия.	Анализ результатов деятельности, путей преодоления трудностей, обмен мнениями.

На первом этапе анализируются трудности, с которыми сталкиваются студенты. Они вызваны, прежде всего, наличием нескольких вариантов написания ряда символов и лигатур, а также тем, что орфографическое оформление слов неоготического курсива восемнадцатого века во многих случаях не совпадает с написанием в современном немецком языке (двойная буква n в современном написании вместо буквы n с чертой вверху в рукописи; отсутствие в современном немецком языке h в буквосочетании th, например, слове Bestandtheilen и др.). В процессе групповой работы студенты постепенно учатся распознавать и понимать рукописные символы.

На втором этапе студенты работают самостоятельно, для этого подготовлены специальные шаблоны, содержащие титульный лист с информацией об авторе транслитерации и перевода, номере страницы рукописи и упоминаемых в данном отрывке топонимах, именах собственных и другой фактической информации. Кроме того, шаблон включает листы с оригинальным текстом рукописи, листы для записи транслитерации (на немецком языке) и перевода на русский язык. Результатом работы группы является текст рукописи, прочитанный, записанный и переведенный на русский язык. Таким образом, содержанием деятельности обучающихся на втором этапе является чтение текста аутентичного исторического источника; письменное фиксирование оригинального текста, перевод на русский язык и запись перевода в шаблоне практикума.

На этом этапе предусмотрены также индивидуальные консультации с преподавателем, в ходе которых студенты обычно задают вопросы, связанные с транслитерацией отдельных символов и слов. Наибольшей трудностью для участников практикума является перевод текста на русский язык. Среди наиболее частых причин, вызвавших затруднения, можно назвать рамочную конструкцию предложения, свойственную немецкому языку, и порядок слов в сложноподчиненном предложении. Следует отметить, что работа с манускриптом стимулирует развитие у студентов целого комплекса иноязычных навыков и умений, необходимых для развития коммуникативной компетенции (например, фонетические, лексические, грамматические, орфографические навыки, а также речевые умения говорения, чтения, письма и аудирования). Кроме того, во время практикума формируются компоненты профессиональной компетенции, студентов, а также

активизируется развитие их учебно-познавательной компетенции, подразумевающей владение общими и специальными умениями, способами и приемами работы с информацией, поиска специальной терминологической лексики в словарях.

Выступление с презентацией результатов выполненной работы на третьем этапе является обязательным пунктом научно-исследовательского практикума. Студенты представляют последовательность своих действий, демонстрируют записанный текст, перевод, отмечают встретившиеся орфографические и грамматические особенности, отвечают на вопросы группы по содержанию текста и этапам работы.

Четвертый этап: после выступления всех студентов наступает этап рефлексии, в ходе которого участники практикума обмениваются своими впечатлениями от проделанной работы, анализируют полученные в процессе работы с рукописью навыки и встретившиеся трудности. Студенты отмечают, что на них оказало сильное впечатление задача перевода на русский язык с целью дальнейшего введения в научный оборот рукописного источника по истории Карелии, датируемого концом восемнадцатого века, который ранее еще не был никем изучен.

В дальнейшем результаты данного учебного модуля являются основой для совершенствования навыков говорения (в монологической и диалогической форме).

Выводы. Использование учебного модуля «Научно-исследовательский палеографический практикум» позволяет включить в образовательный процесс аутентичные материалы в качестве содержания профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов гуманитарных направлений. Привлечение уникального, имеющего научную значимость, исторического источника, способствует усилению интереса студентов к сфере своей профессиональной деятельности, а также пониманию роли иностранного языка как средства получения релевантной информации и осознанию значимости своих компетенций для будущей профессиональной деятельности. Наблюдение за результатами обучения студентов позволяет проследить положительную динамику в развитии иноязычной коммуникативной компетенции каждого студента. Кроме того, рефлексия, проведенная после окончания практикума, позволила констатировать, что около половины студентов (49, 3%) пришли к осознанию важности иноязычной компетенции в работе историка, а 86% студентов указали, что задания Практикума способствовали повышению интереса к изучению иностранного языка для профессиональных целей и улучшению их способности организовывать свою самостоятельную работу по иностранному языку.

Таким образом, использование в процессе обучения профессионально ориентированному иностранному языку студентов гуманитарных направлений подготовки модуля «Научно-исследовательский палеографический практикум», показало его эффективность не только для формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов, но и отдельных компонентов их профессиональной компетенции, а также повышения мотивации к изучению иностранного языка для профессиональных целей и осознания значимости своих компетенций для будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Азимов, Э.Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Санкт-Петербург: Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – Москва: Книга по требованию, 2013. – 608 с.
3. Гришанова, Н.А. Компетентностный подход в обучении взрослых / Н.А. Гришанова // Материалы к третьему заседанию методологического семинара, 28 сентября 2004 г. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.
4. Носонович, Е.В. Параметры аутентичного учебного текста / Е.В. Носонович, Г.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999 – № 1. – С. 18-23
5. Пассов, Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур: 5-11 кл. / Е.И. Пассов. – Москва: Просвещение, 2000. – 172 с.
6. Стефанская, А.В. Обучение профессиональному общению на русском языке иностранных интернов в условиях их производственной деятельности: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.02. / Стефанская Алла Викторовна. – Москва, 1999. – 188 с.

Педагогика

УДК 372.881.1

кандидат педагогических наук, доцент Шишмолина Елена Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей. Целью статьи является описание опыта практической реализации модели формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции при обучении английскому языку на основе взаимосвязанного обучения чтению, говорению, аудированию и письму с учетом принципов коммуникативного и личностно ориентированного обучения. Автор анализирует существующие подходы к обучению иностранному языку, отмечая полиподходность в качестве основной характеристики современной методики. Исследуются понятия коммуникативной компетенции и иноязычной коммуникативной компетенции, понимаемой как набор взаимосвязанных личностных качеств (знаний, умений и навыков, а также способов деятельности), для осуществления эффективного иноязычного общения в сфере профессиональной коммуникации в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности. Выявляются структурные компоненты данной компетенции: языковая, предметная, прагматическая и стратегическая компетенции. В качестве методологической основы формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов автор использует концепцию модульного обучения, включая в курс обучения специально разработанный модуль, состоящий из шести разделов. Коммуникативная и личностно ориентированная направленность модуля способствует созданию значимых для студентов учебных ситуаций, воспроизводящих условия их реальной профессиональной деятельности. Автор указывает на важность внутренней мотивации обучающихся, а также на необходимость создания эффективных условий для формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Практическая значимость исследования состоит в описании модели поэтапного формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся в результате их систематической деятельности в разных видах речевой деятельности, направленной на изучение профессионально значимой информации с помощью иностранного языка. Отмечена важная роль использования комплекса языковых, условно-коммуникативных и коммуникативных упражнений в

различных режимах парной и групповой деятельности. Данные, полученные в ходе апробации данного учебного модуля в обучении студентов гуманитарных направлений подготовки (на примере первокурсников студентов направлений «Социология» и «Социальная работа»), позволили автору сделать вывод о его эффективности для формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Кроме того, было отмечено улучшение их способности к самоорганизации и соблюдению сроков при выполнении заданий по иностранному языку.

Ключевые слова: взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, иноязычная коммуникативная компетенция.

Annotation. The article is devoted to the problem of foreign language communicative competence developing by students of non-linguistic specialties. The aim of the article is to describe the practical experience of implementing the model when interconnected reading, speaking, listening and writing teaching taking into account the principles of communicative and student-centered learning. The author analyses the existing approaches to foreign language teaching, noting poly-approach as the main characteristic of modern methodology. The concepts of communicative competence and foreign language communicative competence understood as a set of interrelated personal qualities (knowledge, abilities and skills as well as activity methods) to provide effective foreign language professional communication in productive and receptive speech activity types are studied. The structural components of this competence are identified: linguistic, subject, pragmatic and strategic competences. The author uses the module training concept as a methodological basis for developing the foreign-language communicative competence of students including a specially designed module consisting of six sections. The communicative and student-oriented module contributes to the creation of relevant for students learning situations, reproducing conditions of their real professional activity. The author points out the importance of students' intrinsic motivation, as well as the need to create effective conditions for the shaping of foreign language communicative competence. The practical significance of the research lies in the description of the staged model aimed at developing foreign-language communicative competence of students as a result of their systematic different types speech activity focused on learning professionally relevant information in a foreign language. The important role of using a complex of linguistic, conditional-communicative and communicative exercises in paired and group activities is noted. The data obtained during the testing of this training module in teaching humanities students (on the example of first-year students of "Sociology" and "Social work") allowed the author to make a conclusion about its effectiveness in forming foreign language communicative competence and individual components of students' professional competence. In addition, it was noted that their ability to self-organize and meet deadlines in foreign language learning assignments has improved.

Key words: interconnected learning of speech activities, foreign language communicative competence.

Введение. Требования, предъявляемые современным обществом к уровню профессиональной подготовки выпускников вузов, диктуют российской системе образования необходимость поиска новых подходов, способов и приемов формирования профессиональных компетенций студентов. Одним из наиболее важных и востребованных качеств будущих специалистов является универсальная для всех направлений обучения коммуникативная компетенция, в том числе на иностранном языке. Её формирование продолжает оставаться актуальной задачей, особенно в условиях происходящей трансформации общественной, политической и хозяйственной сфер жизни, что обусловливает необходимость подготовки кадров, способных решать стоящие пред ними задачи и адекватно отвечать на современные вызовы. В качестве одного из возможных решений данной задачи может служить использование в практике обучения иностранному языку модели на основе взаимосвязанного обучения чтению, говорению, аудированию и письму с учетом принципов коммуникативного и личностно ориентированного обучения. Цель данной статьи заключается в представлении опыта практической реализации модели формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции при обучении английскому языку студентов гуманитарных направлений подготовки.

Изложение основного материала статьи. Характерной чертой современной методики является полиподходность. Так, с точки зрения И.А. Зимней, анализ компетентностного подхода с позиций четырех уровней методологического анализа (философский, общенаучный, конкретно-научный и методический уровни) позволяет констатировать его системность, междисциплинарность, наличие личностного и деятельностного аспектов, то есть имеет практическую, прагматическую и гуманистическую направленность [3]. Такая позиция позволяет сочетать для достижения максимальных результатов наиболее значимые элементы разных подходов при организации иноязычного профессионально ориентированного обучения в вузе. Современные методические подходы ориентированы, главным образом, на развитие у обучающихся коммуникативной компетенции [11; 2], понимаемой в широком контексте как способность организовать свое речевое и неречевое поведение в соответствии с ситуацией общения.

Данная компетенция приобретает особую значимость в структуре профессиональной компетентности студентов гуманитарных направлений и представляет собой способность индивидуума организовывать свою продуктивную и рецептивную речевую деятельность в соответствии с ситуацией общения, выбирая адекватные ситуации языковые средства и способы [4]. По мнению О.Л. Королевой, важно отметить связь данного умения с видами речевой деятельности и трактовать понятие как умение «осуществлять согласуемые с нормой и узусом продуктивные и рецептивные виды речевой деятельности» [6]. В современном профессионально ориентированном иноязычном обучении можно говорить об иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности (ИЯПКК) как одном из компонентов профессиональной компетентности будущего специалиста. В данном контексте ИЯПКК понимается как набор взаимосвязанных личностных качеств (например, знаний, умений и навыков, а также способов деятельности), для осуществления эффективного иноязычного общения в сфере профессиональной коммуникации в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности.

В исследованиях российских авторов (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, В.Н. Зыкова, А.В. Стефанская, Н.В. Лаврова, И.В. Михалкина и др.) в составе профессиональной компетентности специалиста выделяются несколько компонентов. И.Л. Бим и И.А. Зимняя среди них отмечают языковую (лингвистическую), речевую, тематическую, социокультурную, компенсаторную, учебную [1]. В рамках данного исследования важную роль играют языковая, предметная, прагматическая и стратегическая компетенции.

Под языковой компетенцией понимаются языковой потенциал коммуниканта, направленный на решение конкретной коммуникативной задачи, его знания и умения оперирования языковыми единицами, а также сформированность способности строить неограниченное количество коммуникативных единиц определенной семантики [7]. Авторы также указывают на такие черты сформированной языковой компетенции, как избирательность и вариативность в выборе используемых языковых средств, точное владение языковой нормой, способность реализовывать в речи на иностранном языке его отличия от родного языка, адекватный сознательный и автоматический перенос языковых средств в другие ситуации и виды речевой деятельности [9].

Прагматическая компетенция предполагает способность говорящего не только употреблять высказывания адекватно своим коммуникативным интенциям и ситуации общения, а также умение находить для этого наиболее эффективные языковые средства с целью оказания необходимого воздействия на собеседника в соответствии с целью коммуникативного

акта, но и выбирать необходимую интенцию и речевую тактику. В некоторых исследованиях выделяется речевая компетенция, понимаемая как способность использования языка в речевом акте, обеспечивающая возможность организовать и осуществлять своё речевое действие [12].

Предметная компетенция представляет собой способность ориентироваться в содержательном плане общения, основанная на знаниях определенной сферы деятельности в данном языковом социуме; умение воспринимать, воспроизводить и производить высказывания, адекватные нормам, принятым в языковом социуме гуманитарной сферы. В основе этого умения лежит владение системой терминов, которое предполагает как заложенное в них предметное знание, так и понимание сущности механизма профессиональной деятельности [7]. Предметная компетенция играет важную роль при обучении профессиональному общению Это содержательная сторона обучения, отражающая знания в определенной специальной области и те знания о стране изучаемого языка, которые необходимы для адекватного решения профессиональных задач [8]. С учетом предметной компетенции определяются сферы, темы, ситуации общения, коммуникативные намерения в речевой деятельности. Стратегическая компетенция предполагает способность определять цель общения, оценивать его результаты и планировать его тактику [5].

Важно отметить, что успешность формирования ИЯПКК студентов в значительной степени зависит от уровня их познавательной мотивации, наличия желания и потребности к изучению иностранного языка, владения спецификой терминологической системы, а также от интенсивности и разнообразия условий для тренировки в общении. В качестве одной из главных задач формирования данной компетентности можно определить как достижение базового, среднего или продвинутого уровня владения английским языком в профессиональной сфере, обеспечивающего решение практических задач, используя необходимые знания, умения и навыки адекватно условиям коммуникации. Для решения поставленной задачи следует тщательно отбирать содержание обучения в зависимости от направления обучения студентов. Например, область профессиональной коммуникации гуманитариев достаточно разнообразна и состоит их научно-исследовательской; культурно-просветительской; экспертно-аналитической; организационно-управленческой сфер. Следовательно, молодой специалист в результате освоения основной образовательной программы высшего образования по специальности «История», в соответствии с фундаментальной и специальной подготовкой способен осуществлять эффективную профессиональную деятельность в должности преподавателя, научного сотрудника, работника музея, библиотеки или архива, консультанта или эксперта. Соответственно, на выбор средств, методик и технологий обучения будут оказывать влияние виды будущей профессиональной деятельности специалиста: умение осуществлять как деловое общение на иностранном языке в процессе участия в работе конференции, круглого стола, диспута, дискуссии, обсуждения профессиональных проблем, фактов, так и неформальную коммуникацию, например, во время кофе-брейка конференции или при личной встрече с коллегами.

Одним из способов формирования профессионально-коммуникативной компетенции на иностранном языке может служить применяемая в Петрозаводском государственном университете модель иноязычного обучения в сфере профессионального общения. Формирование рассмотренных выше компонентов ИЯПКК студентов гуманитарных направлений происходит в тесной взаимосвязи всех видов иноязычной речевой деятельности (чтения, говорения, слушания, письма) и основывается на предложенных Е.И. Пассовым принципах: речемыслительной активности (постоянная внутренняя готовность к речевому поступку); индивидуализации при ведущей роли личностного аспекта; связь обучения с другими формами деятельности; мотивированность и целенаправленность всех действий студентов (ведущую роль играют внутренние побуждения, а не внешнее стимулирование) [10].

Главная задача модели заключается в поэтапном формировании ИЯПКК обучающихся в процессе взаимосвязанного обучения чтению, говорению, аудированию и письму на основе коммуникативного и личностно ориентированного обучения. Данная задача может быть достигнута в результате систематической деятельности студентов в разных видах речевой деятельности, направленной на изучение профессионально значимой информации с помощью иностранного языка. Основные виды заданий и содержание систематической деятельности студентов в процессе их выполнения отражены в Таблице 1 (на примере студентов направлений «Социология» и «Социальная работа»).

Таблица 1

Виды заданий и содержание деятельности студентов
(на примере студентов первого курса направлений «Социология» и «Социальная работа»)

Раздел модуля	Содержание деятельности студентов
Написание профессионально ориентированного академического эссе.	1. Участие во вводном тренинге, изучение правил написания академического эссе: Тезис (thesis). Критерии хорошего и плохого тезиса. Модель классического академического эссе. Эссе «пять абзацев» (five-paragraph essay). Структура академического абзаца (paragraphing): заглавное предложение абзаца (topic sentence) – аргументация (supporting sentences) – заключительное предложение (concluding sentence) Международные стили оформления библиографии. 2. Работа с информацией.3. Написание эссе. 4. Редактирование эссе.
Выступление с профессионально ориентированной презентацией	1. Участие во вводном тренинге (типы презентаций, правила подготовки презентации). 2. Самостоятельная подготовка продукта. 3. Презентация продукта в аудитории. 4.Рефлексия
Выполнение групповых профессионально ориентированных проектов (например, видеоролик).	1. Мозговой штурм (выбор темы). 2. Самостоятельная подготовка продукта группой студентов. 3. Презентация продукта в аудитории. 4. Рефлексия.
Участие в работе профессионально ориентированных круглых столов, дискуссиях.	1. Погружение в тему, определение списка основных проблем и вопросов. Распределение ролей (ведущий, эксперт и т.д.). 2. Самостоятельная подготовка выступления. 3. Проведение мероприятия. 4. Рефлексия.
Подготовка индивидуального профессионально ориентированного проекта в формате Digital Story.	1. Участие во вводном тренинге (структура итогового цифрового продукта, технические средства, анализ примеров). 2. Самостоятельная подготовка продукта (выбор темы, поиск информации, структурирование, выполнение в выбранном программном средстве, редактирование). 3. Презентация продукта в аудитории. 4. Рефлексия.
Ведение языкового Портфолио.	1. Оформление выполняемых работ в электронном Портфолио с приемами эффектной визуализации. 2. Защита портфолио в группе.

Формирование и совершенствование компонентов ИЯПКК в рамках данной модели происходит в результате системной аудиторной и самостоятельной работы студентов, предусматривающей включение комплекса языковых, условно-коммуникативных и коммуникативных упражнений в различных режимах парной и групповой деятельности. Для обеспечения педагогического сопровождения деятельности студентов специалистами кафедры опубликован ряд учебных пособий, содержащих подробные инструкции для выполнения каждого задания и каждого этапа работы, а также критерии их оценивания (Academic Essay Writing / Написание академического эссе, Language Portfolio / Языковое портфолио, Как снять видеофильм на иностранном языке FILMMAKING, Подготовка презентации на английском языке). Данные учебные пособия используются при обучении всех студентов гуманитарных направлений ПетрГУ. В качестве обязательного элемента описываемой модели обучения является регулярное проведение совместных мероприятий в рамках единого языкового образовательного пространства (конкурсы, Олимпиады, экзамен в формате междисциплинарной конференции студентов разных направлений подготовки), в которых участвуют студенты разных групп, курсов, специальностей.

Выводы. Обучение иностранному языку в рамках используемой модели позволяет создавать для студентов условия, требующие систематической работы, направленной на изучение профессионально значимой информации с помощью иностранного языка. Формированию необходимых компонентов ИЯПКК специалиста гуманитарного профиля способствует взаимосвязанное обучение чтению, говорению, аудированию и письму при выполнении предлагаемых обучающимся заданий. Эффективность модели обеспечивается учетом принципов коммуникативного и личностно ориентированного обучения: речемыслительной активности, индивидуализации исходя из личностных особенностей студентов, связь обучения с другими формами деятельности, а также мотивированность и целенаправленность выполняемых студентами действий. Система заданий данной модели помогает повысить заинтересованность студентов в изучении иностранного языка через осознание ими роли английского языка как инструмента получения значимой профессиональной информации, о чем свидетельствуют результаты трехлетней апробации данной модели, в которой в общей сложности приняли участие 90 бакалавров направлений обучения «Социология» и «Социальная работа». Экспертное оценивание и самооценивание студентов позволяют сделать вывод о положительной динамике развития у них ИЯПКК. По мнению 52,2% участников обучения, достижение такого результата стало возможным, в первую очередь, благодаря систематическому выполнению профессионально ориентированных заданий, в которых задействованы все виды речевой деятельности. Значительная часть респондентов (52,3%) отметила, что у них улучшились навыки, необходимые для монологического и диалогического говорения, способность анализировать информацию и структурировать своё высказывание на неродном языке. Согласно мнению 56,6% студентов, задания в рамках предложенной модели способствовали повышению их заинтересованности в изучении иностранного языка и его применения в профессионально ориентированной сфере. Кроме того, 77,7% участников заявили об улучшении их способности самоорганизации и тайм-менеджмента при выполнении заданий по иностранному языку.

Таким образом, иноязычное обучение студентов неязыковых направлений с использованием описываемой модели является эффективным инструментом формирования компонентов ИЯПКК (языкового, прагматического, предметного и стратегического), а также способствует развитию таких личностных качеств, как умение планировать свое время, распределять усилия, выбирать наиболее эффективный путь достижения поставленной цели.

Литература:

1. Бим, И.Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования (ИЯ) / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2005, № 8. – С. 4.
2. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – Москва: Аркти-Глосса, 2000. – 165 с.
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
4. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного) / И.А. Зимняя. – Москва: Просвещение, 1989. – 219 с.
5. Зыкова, В.Н. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов судоводительских факультетов: дисс. …канд. пед. наук: 13.00.02 / Зыкова Вероника Николаевна. – Санкт-Петербург, 2002. – 159 с.
6. Королёва, О.Л. Методическое обеспечение профессионально-ориентированного обучения иностранных студентов-медиков в процессе подготовки к клинической практике: дисс. канд. пед. наук: 13.00.02. / Королева Ольга Леонидовна. – Москва, 2000. – 175 с.
7. Лаврова, Н.В. Тестирование как средство измерение сформированности коммуникативной компетенции в русском языке как иностранном в сфере профессионального образования: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.02. – Лаврова Нина Викторовна. – Москва, 1999. – 182 с.
8. Михалкина, И.В. Коммуникативное и языковое содержание обучения профессиональному общению специалистов в области внешнеторговых связей. Дисс. … канд. пед. наук, М.: 1994. – 173 с.
9. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. – Минск: Вышэйшая школа, 2004. – 522 с.
10. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – Москва: Просвещение, 1991. – 223 с.
11. Пассов, Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур: 5-11 кл. / Е.И. Пассов. – Москва: Просвещение, 2000. – 172 с.
12. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – Москва: Филоматис, 2006. – 480 с.

УДК 37.02

кандидат педагогических наук, доцент Эльканова Бэла Дугербиевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);
кандидат филологических наук, доцент Кубанов Имаудин Хаджиевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);
кандидат педагогических наук, доцент Узденова Аминат Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ИЗУЧЕНИЕ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена проблеме изучения культуры в процессе преподавания языка. Люди, занимающиеся преподаванием языков, снова начали понимать взаимосвязанную связь между культурой и языком. Без изучения культуры преподавание языка является неточным и неполным. Студентам изучение языка кажется бессмысленным, если они ничего не знают о людях, которые говорят на изучаемом языке, или о стране, в которой говорят на изучаемом языке. Овладение новым языком означает гораздо больше, чем манипуляции с синтаксисом и лексикой. Влияние культурного контекста на формирование личности переоценить невозможно. Основная концепция обучения иностранному языку заключается в том, что общение – это социальное взаимодействие, а не языковой обмен. Несмотря на тесную взаимосвязь между языком и культурой при изучении иностранных языков, изучение культуры не включено в цели учебной программы. Одной из важнейших причин изучения иностранного языка является способность общаться с людьми, которые не говорят на том же родном языке. Тем не менее, одних слов недостаточно в этом процессе коммуникации. Контекст культуры, в котором слова приобретут свою ценность и значение, не менее важен. Культуру в целом можно определить как систему идей, которые управляют отношением и поведением человека как индивидуально, так и в группах. Это понятие культуры включает в себя язык среди других культурных компонентов. Понимание культурных аспектов языка необходимо для того, чтобы знать, как они применяются теми, чей родной язык отличается от изучаемого. Подразумевается, что культура должна быть интегрирована в преподавание иностранного языка, чтобы иметь место ее осмысленное использование.

Ключевые слова: культура, методика обучения языку, культурная осведомленность.

Annotation. The article deals with the problem of studying culture in the process of language teaching. People engaged in language teaching have begun to understand the interconnected relationship between culture and language again. Without the study of culture, language teaching is inaccurate and incomplete. For students, learning a language seems pointless if they don't know anything about the people who speak the language being studied, or about the country in which the language being studied is spoken. Mastering a new language means much more than manipulating syntax and vocabulary. The influence of the cultural context on the formation of personality cannot be overestimated. The basic concept of teaching a foreign language is that communication is a social interaction, not a language exchange. Despite the close relationship between language and culture in the study of foreign languages, the study of culture is not included in the objectives of the curriculum. One of the most important reasons for learning a foreign language is the ability to communicate with people who do not speak the same native language. However, words alone are not enough in this communication process. The cultural context in which words acquire their value and meaning is no less important. Culture as a whole can be defined as a system of ideas that govern a person's attitude and behavior both individually and in groups. This concept of culture includes language among other cultural components. Understanding the cultural aspects of a language is necessary in order to know how they are applied by those whose native language differs from the one being studied. It is implied that culture must be integrated into the teaching of a foreign language in order to have its meaningful use.

Key words: culture, language teaching methods, cultural awareness.

Введение. Диалектическая связь между языком и культурой всегда была предметом озабоченности преподавателей. Вопрос о том, следует ли включать культуру изучаемого языка в преподавание языка, был предметом исследований на протяжении всей истории методики преподавания языков. Маятник мнений качался против или в пользу изучения культуры в контексте преподавания языка. Например, в течение первых десятилетий 20-го века исследователи обсуждали важность и возможности включения культурных компонентов в учебную программу преподавания; появление коммуникативного обучения языку в конце 70-х годов знаменует собой критический сдвиг в культуре преподавания, поскольку парадигма меняется от подхода, основанного в основном на форме и структуре, к множеству подходов, которые вызвали непреднамеренный побочный эффект: пренебрежение культурой. Недавние исследования сосредоточены на неразрывной взаимосвязи между преподаванием языка и культурой, особенно за последнее десятилетие, благодаря работам таких ученых, как M. Byram (1997) и C. Kramsch (1993).

Кроме того, в настоящее время культура изучения языка представлена как междисциплинарное ядро во многих проектах учебных программ и учебниках. Не существует такого понятия, как человеческая природа, независимая от культуры; изучение языка, в некотором смысле, означает попытку выяснить природу другого народа.

При изучении иностранного языка значение слов определяет процесс общения. Поэтому, как утверждают некоторые ученые, социальное взаимодействие имеет решающее значение для изучения иностранного языка в целях общения, а не для того, чтобы рассматривать его просто как лингвистическую беседу.

Недостаток изучения культуры может проявиться, когда учащийся использует приобретенный иностранный язык и понимает, что его навыков, грамматики или словарного запаса недостаточно для представления значений. Значения слова – это сегмент личной или общественной жизни, к которому они относятся. Различия в значениях, вероятно, приведут к неправильному использованию языка, которое не может быть устранено путем овладения учащимся лингвистическими компонентами. Такая ошибка связана не с какой-либо теорией языка, а с теорией пользователей языка. Это переносит проблему из области лингвистики в область культуры, что означает, что процесс преподавания и усвоения иностранного языка остается неточным и неполным, если он не дополняется соответствующими знаниями о культуре изучаемого языка.

Изложение основного материала статьи. Влияние культурного контекста на формирование личности переоценить невозможно. Основная концепция обучения иностранному языку заключается в том, что общение – это социальное взаимодействие, а не языковой обмен. Несмотря на тесную взаимосвязь между языком и культурой при изучении иностранных языков, изучение культуры не включено в цели учебной программы.

Одной из важнейших причин изучения иностранного языка является способность общаться с людьми, которые не говорят на том же родном языке. Тем не менее, одних слов недостаточно в этом процессе коммуникации. Контекст

культуры, в котором слова приобретут свою ценность и значение, не менее важен. Культуру в целом можно определить как систему идей, которые управляют отношением и поведением человека как индивидуально, так и в группах. Это понятие культуры включает в себя язык среди других культурных компонентов. Понимание культурных аспектов языка необходимо для того, чтобы знать, как они применяются теми, чей родной язык отличается от изучаемого. Подразумевается, что культура должна быть интегрирована в преподавание иностранного языка, чтобы иметь место ее осмысленное использование.

Взаимная связь между языком и культурой уже давно является решенным вопросом благодаря трудам выдающихся философов, таких как Витгенштейн (1980; 1999), Соссюр (1966), Фуко (1994), Дильтей (1989), фон Гумбольдт (1876), Адорно (1993), Дэвидсон (1999), Куайн (1980) и Хомский (1968). Это имена, которые первыми приходят на ум, когда речь заходит о соотношении языка и культуры. Тем не менее, наиболее выдающимися лингвистами, занимающимися проблемой языка и культуры, являются Сапир (1962) и Уорф (1956). Это ученые, чьи имена часто используются как синонимы термина “лингвистическая относительность”. Суть их теории заключается в том, что а) мы воспринимаем мир в терминах категорий и различий, найденных в нашем родном языке, и б) то, что можно найти в одном языке, может не быть найдено в другом языке из-за культурных различий.

Хотя почва для дискуссий о языке и культуре была расчищена на протяжении веков, только в 80-х годах обозначилась необходимость преподавания культуры на языковых курсах, достигшая своего апогея в 90-х годах благодаря усилиям М. Байрама и К. Крамша [1], [2] Из-за неоспоримого роста английского языка как международного культурное содержание, как и все, что отличается от контекстуального фона, стало включаться в программы обучения языку. Хотя к середине 80-х годов различные преимущества изучение культуры в методике преподавания языка были практически повсеместно признаны, и культура широко преподавалась на языковых курсах, все еще существовали проблемы относительно того, чему следует учить и как можно изучать культуру наиболее эффективно.

Если мы обратимся к взаимосвязи между культурой и языком, мы увидим некоторые замечательные комментарии; например, Сапир (1921) утверждал, что «язык, раса и культура не обязательно коррелируют», добавив замечание «язык и наши мыслительные процессы неразрывно взаимосвязаны, являются, в некотором смысле, одним и тем же». Однако это единственное замечание не дает удовлетворительного ответа на вопрос о том, почему преподавание культуры должно быть включено в преподавание языка [4].

Приведем некоторые преимущества изучения культуры:

• изучение культуры дает учащимся повод для изучения целевого языка, а также придает смысл изучению;

• с точки зрения учащихся, одной из основных проблем в преподавании языка является представление о носителях изучаемого языка как о реальной личности. Хотя в учебниках по грамматике приводятся так называемые подлинные примеры из реальной жизни, без базовых знаний учащиеся могут счесть эти ситуации вымышленными. В дополнение к предоставлению доступа к культурному аспекту языка, изучение культуры помогло бы учащимся соотносить абстрактные звуки и формы языка с реальными людьми и местами;

• влияние мотивации при изучении языка. В достижении высокой мотивации занятия культурой действительно играют большую роль, потому что учащимся нравятся мероприятия, основанные на культуре, такие как пение, танцы, ролевые игры, проведение исследований стран и народов и т.д.

В век постмодернизма, в век терпимости к различным идеологиям, религиям, субкультурам нам необходимо понимать не только другую культуру, но и нашу собственную культуру. Большинство людей придерживаются этноцентрических взглядов из-за привязанности к культуре.

Мы считаем, что осведомленность о культуре станет важным направлением современного языкового образования, что отражает более глубокое осознание неразрывности языка и культуры, а также необходимость подготовки учащихся к межкультурному общению. В документе сообщается о продолжающемся исследовании наличия и статуса культурного понимания в преподавании языка.

Необходимость твердой приверженности развитию культурного взаимопонимания в рамках аудитории заключается во внесении значительного вклада в общие человеческие знания и культурную чувствительность.

Г.Л. Робинсон (1985) был одним из первых в области методики обучения иностранному языку, кто утверждал, что вместо того, чтобы рассматривать культуру как набор статичных продуктов или фактов, которые могут быть представлены учащимся в виде отдельных элементов, ее следует рассматривать как процесс, то есть как способ восприятия, интерпретации, ощущения, понимание. Эта точка зрения рассматривает культуру как часть процесс жизни и бытия в мире, та часть, которая необходима для создания и понимания смысла [3].

Г.Л. Робинсон (1985) говорит о том, что она называет «культурной универсальностью», что подразумевает «расширение репертуара переживаний и моделей поведения, ничего не вычитая». Когда люди расширяют свой культурный репертуар, они «становятся немного ‘другими’ и имеют определенную степень психологического соответствия с большим количеством людей» [3].

Учителя языка должны понимать, что их понимание чего-либо подвержено интерпретации. Значение связано с культурным контекстом. Необходимо объяснить значение используемого языка, а также культурный контекст, в который он помещен. Часто смыслы теряются из-за культурных границ, которые не позволяют таким идеям сохраняться.

Недопонимание между преподавателями языка часто возникает из-за таких разных культурных корней, идеологий и культурных границ, которые ограничивают самовыражение. Учителя языка должны помнить, что люди из разных культур учатся чему-то по-разному. Например, в Китае запоминание является наиболее распространенным способом изучения языка, который очень отличается от западных идеологий, где ответственность за свободу слова возлагается на инструмент использования и запоминания лексики и грамматических последовательностей.

Когда учитель представляет материалы для обучения языку, такие как книги и раздаточные материалы, он должен понимать, что учащиеся будут воспринимать их по-разному в зависимости от их культурных взглядов. На самом деле, следует не только сравнивать, но и противопоставлять культурные различия в использовании языка. Визуализация и понимание различий между ними позволят учащемуся правильно оценить соответствующие языковые коннатации.

Сходства и контрасты в родном и изучаемом языках становятся полезными инструментами обучения.

Выводы. Переход от традиционной позиции к межкультурной в методике преподавания языка повышает осведомленность студентов о неразрывной и взаимозависимой связи между языком и культурой, а также о изучении культуры как неотъемлемого компонента преподавания языка. Также это помогает развивать межкультурные взгляды учителей, которые могут оказать влияние на свою методику преподавания языка и разработку учебных программ. Этот сдвиг – задача, с которой приходится сталкиваться преподавателям и учащимся, чтобы достичь целей обучения иностранным языкам в нашем современном мире.

Развитие способности взаимодействовать между культурами с помощью иностранного языка выходит далеко за рамки приобретения языковых навыков. Это включает в себя признание различных культурных норм и ценностей, способов

использования языка и интерпретации социальных действий. Чтобы понять, как культура формирует процесс создания смысла во взаимодействии, требуется применение рефлексивного и аналитического подходов.

Литература:

1. Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence / M. Byram. – Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
2. Kramsch, C. Context and culture in language teaching / C. Kramsch. – Oxford: Oxford University Press, 1993.
3. Robinson, G.L. Cross cultural understanding processes and approaches for foreign language. English as a foreign language and bilingual educators. / G.L. Robinson. – New York and Oxford: Pergamon, 1985.
4. Эльканова, Б.Д. Становление и сущность культурологического подхода в обучении иностранным языкам / Б.Д. Эльканова // Языки и литературы в поликультурном пространстве России: современное состояние и перспективы развития. – 2018. – С. 342-349

Педагогика

УДК 37.02

кандидат педагогических наук, доцент Эльканова Бэла Дугербиевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);
кандидат филологических наук, доцент Кубанов Имаудин Хаджиевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);
кандидат педагогических наук, доцент Узденова Аминат Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития социолингвистической компетентности. Социолингвистическая компетентность является неотъемлемой частью коммуникативной компетенции. Она включает в себя изучение прагматических и социолингвистических знаний о том, как использовать язык лингвистически и социально адекватно. Однако в ряде исследований подчеркивается отсутствие таких коммуникативных навыков у учащихся, независимо от уровня их языковых знаний. Более конкретно, учащиеся могут быть не в состоянии развить социально-прагматические знания языка в той же степени, что и грамматические знания изучаемого языка. Основываясь на этом критическом несоответствии и проблеме обучения, в этом исследовании сообщается о восприятии учителями развития социолингвистической компетенции. Цель статьи состоит в том, чтобы изучить представления о социолингвистических знаниях учащихся, о социолингвистической компетенции, а также о любых трудностях, с которыми они могут столкнуться при интеграции этой конкретной компетенции в свою практику. Результаты исследования показали, что разработка социолингвистических правил может помочь учащимся в выборе подходящих форм, которые должны быть тесно интегрированы в учебные программы по изучению языка. В современном все более глобализирующемся мире способность выражать себя на втором или иностранном языке стала жизненно важным навыком. Носитель второго языка считается свободно владеющим, если он или она может использовать язык в различных ситуационных контекстах. К этим контекстам можно отнести разговор на неформальной встрече или телефонные звонки. Однако, независимо от того, как долго изучающий второй язык знакомится с целевым языком, он или она все равно могут испытывать трудности в общении на этом языке с носителем языка в различных социальных условиях. Другими словами, изучающий язык может создать идеально грамматическое высказывание, которое слушатель может понять. Но может не знать, как передать социальный смысл, сообщаемый в целевом контексте. Несоответствие между методологиями преподавания языка и конкретными потребностями в использовании языка в реальном мире стало более заметным, чем когда-либо.

Ключевые слова: социолингвистическая компетентность, методика обучения языку, культурная осведомленность.

Annotation. The article deals with the problem of the development of sociolinguistic competence. Sociolinguistic competence is an integral part of communicative competence. It includes the study of pragmatic and sociolinguistic knowledge about how to use language linguistically and socially adequately. However, a number of studies emphasize the lack of such communication skills among students, regardless of their level of language knowledge. More specifically, students may not be able to develop socio-pragmatic knowledge of the language to the same extent as grammatical knowledge of the language being studied. Based on this critical discrepancy and the problem of learning, this study reports on teachers' perception of the development of sociolinguistic competence. The purpose of the article is to study the concepts of students' sociolinguistic knowledge, sociolinguistic competence, as well as any difficulties they may encounter when integrating this particular competence into their practice. The results of the study showed that the development of sociolinguistic rules can help students in choosing suitable forms that should be closely integrated into language learning curricula. In today's increasingly globalized world, the ability to express oneself in a second or foreign language has become a vital skill. A native speaker of a second language is considered fluent if he or she can use the language in various situational contexts. These contexts include a conversation at an informal meeting or phone calls. However, no matter how long a second language learner gets to know the target language, he or she may still have difficulty communicating in that language with a native speaker in various social settings. In other words, a language learner can create a perfectly grammatical utterance that the listener can understand. But he may not know how to convey the social meaning communicated in the target context. The discrepancy between the methodologies of language teaching and the specific needs of language use in the real world has become more noticeable than ever.

Key words: sociolinguistic competence, language teaching methodology, cultural awareness.

Введение. За последние десятилетия наш мир изменился до такой степени, что учителя иностранных языков больше не уверены в том, чему они должны учить и к каким ситуациям реального мира они должны готовить своих учеников. Отсутствие содействия социолингвистической компетентности у изучающих иностранный язык становится более очевидным, когда они начинают использовать английский язык для реального общения в реальной жизни.

В прошлом студенты изучали английский язык как часть учебной программы и в основном для сдачи тестов, чтобы иметь возможность получить высшее образование. Однако сегодня большинству из них необходимо выучить другой язык, чтобы активно им пользоваться в результате растущих потребностей. Эта меняющаяся потребность должна быть тщательно проанализирована и интегрирована в учебную программу и практику занятий с помощью учителей, которые служат

проводниками изменений и развития. Отсутствие навыков использования языка в реальном мире также связано с ожиданиями от учителей, которые должны обучать и доводить студентов до определенного уровня владения языком. Она подразумевает, что практика преподавания в классе контролируется решениями, принимаемыми на макроуровне. Предполагается, что учителя должны охватывать языковые учебные материалы в соответствии с учебными планами. Очевидно, что обучение использованию языка в аудитории – непростая задача, которую нужно изменить. Изучение второго / иностранного языка – это целостный процесс, который требует не только овладения структурными, дискурсивными и стратегическими правилами, но также учащиеся должны усвоить социолингвистические правила, которые помогут им в выборе подходящих форм.

Таким образом, цель данного исследования – осветить эти проблемы путем изучения восприятия учителями английского языка, знаний и практики социолингвистической компетенции как части коммуникативной компетенции.

Изложение основного материала статьи. На основе данных, полученных с помощью анкеты и письменных отчетов, в настоящем исследовании рассматриваются и обсуждаются важнейшие моменты, о которых должны знать учителя английского языка при обучении этой конкретной компетенции.

Существует два основных способа внедрения и преподавания социолингвистической компетенции. Одним из них является обращение к культурным моделям, в которых учащимся явно или неявно преподаются культурные элементы, укоренившиеся в использовании языка, и / или интегрируются речевые акты как ситуации, в которых учащиеся вынуждены использовать язык с учетом социально-прагматических факторов, таких как социальный статус слушателя, степень навязывания или содержание, просьба. Классная среда может не подходить для развития социолингвистической компетенции по нескольким причинам, уникальным для любого опыта обучения в контексте, таким как неаутентичность содержания материалов. Например, при развитии социолингвистических знаний большинство не носителей языка, преподающих английский, сталкиваются с такими проблемами, как их собственный недостаток знаний, существующие требования учебной программы, различные цели преподавания, мотивация учащихся и процедуры оценки. Эти факторы играют решающую роль в процессе обучения правильному использованию языка, поскольку основная концентрация большинства учащихся направлена на изучение того, что такое правила языка и как они могут создавать грамматические предложения, а не на то, как они могут создавать соответствующие предложения, соответствующие конкретному социальному контексту. Например, каким бы ни был уровень владения языком учащимися, обычно есть возможности для развития в их социально-прагматическом использовании языка. Уровень владения не улучшается одновременно со способностью использовать иностранный язык надлежащим образом, реализуя свою социолингвистическую компетенцию [1].

Мы выделяем три основные причины, по которым социолингвистическая компетентность часто не рассматривается как самостоятельная тема и как неотъемлемый аспект преподавания языка: а) Преподаватели языков часто думают, что у них нет времени на социокультурное обучение из-за нехватки времени в их учебной программе. б) У учителей может не быть достаточной уверенности в том, что они могут хорошо преподавать социокультурный аспект изучения иностранного языка. в) Преподавание социокультурной компетентности часто включает в себя работу с установками учащихся, которые учителя обычно находят очень сложными, когда пытаются научить своих учеников понимать и ценить логику и значение целевой культуры [2].

Аналогичным образом, рассматривается отсутствие контекста, в котором учащиеся используют язык для общения, но предполагает, что, поскольку большая часть изучения иностранного языка происходит в классной комнате, предоставление возможностей использовать аутентичный и естественный язык представляется труднодостижимым.

Одна из причин такого ограничения заключается в том, что явное обучение отдельным грамматическим правилам, сегментарному уровню произношения и лексическим элементам кажется более легким, в ходе которого случайно приобретаются социокультурные аспекты коммуникативной компетенции.

Проведя анализ научной литературы на тему развития социолингвистической компетентности, мы сформулировали определение понятия «социолингвистическая компетенция» следующим образом: социолингвистическая компетенция – это знание социокультурных правил языка и дискурса. Этот тип компетенции требует понимания социального контекста, в котором используется язык. Предлагается, чтобы преподаватели проводили тщательно разработанные языковые мероприятия с целью привития учащимся социолингвистических навыков. Кроме того, студентов также следует обучать правильному контекстуальному использованию английского языка в соответствии с культурными ориентирами, а культурное соответствие должно быть частью основной социолингвистической компетенции учащихся.

Знание правил языка наряду с тем, как произносятся отдельные слова и что они означают, не обязательно гарантирует знание социолингвистических контекстов, в которых они могут быть использованы. Знания о социолингвистических ценностях языковых форм строятся на основе социального контекста и культурной среды, в которой естественным образом используется язык.

Социолингвистическая компетентность является неотъемлемой частью коммуникативной компетенции. Она включает в себя изучение прагматических и социолингвистических знаний о том, как использовать язык лингвистически и социально адекватно. Однако в ряде исследований подчеркивается отсутствие таких коммуникативных навыков у учащихся, независимо от уровня их языковых знаний. Более конкретно, учащиеся могут быть не в состоянии развить социально-прагматические знания языка в той же степени, что и грамматические знания изучаемого языка. Основываясь на этом критическом несоответствии и проблеме обучения, в этом исследовании сообщается о восприятии учителями развития социолингвистической компетенции.

С педагогической точки зрения ситуация для учителей кажется сложной. Ожидается, что они должны развивать социолингвистическую компетентность, что ставит вопрос о развитии их собственной социолингвистической компетентности, потому что для того, чтобы иметь возможность эффективно преподавать социолингвистическую компетентность, учителя должны обладать знаниями и практиковать эту компетентность в такой степени, чтобы они могли помочь студентам развить ее. Однако, будучи выходцами из той же образовательной системы, в которой отсутствовали надлежащие инструкции по повышению социолингвистической компетентности учащихся, большинство учителей либо пренебрегают преподаванием того, что они сами считают слабым, либо обучают этой компетентности с помощью неэффективного способа обучения. Проблема, недостаточной развитой социолингвистической компетентности учителей, нуждается в адекватном решении. Этого можно достичь только при надлежащем планировании обучения учителей или предоставлении им возможностей, где они взаимодействуют с носителями иностранного языка, что может способствовать критическому пониманию иноязычной культуры и соответствующего использования языка.

В современном все более глобализирующемся мире способность выражать себя на втором или иностранном языке стала жизненно важным навыком. Носитель второго языка считается свободно владеющим, если он или она может использовать язык в различных ситуационных контекстах. К этим контекстам можно отнести разговор на неформальной встрече или телефонные звонки. Однако, независимо от того, как долго изучающий второй язык знакомится с целевым

языком, он или она все равно могут испытывать трудности в общении на этом языке с носителем языка в различных социальных условиях. Другими словами, изучающий язык может создать идеально грамматическое высказывание, которое слушатель может понять. Но может не знать, как передать социальный смысл, сообщаемый в целевом контексте. Несоответствие между методологиями преподавания языка и конкретными потребностями в использовании языка в реальном мире стало более заметным, чем когда-либо.

Выводы. Настоящее исследование предполагает, что развитие социолингвистичекой компетенции у лиц, изучающих второй / иностранный язык, является жизненно важным навыком, который должен быть тесно интегрирован в учебные программы преподавания языка. Следовательно, уровень таких компетенций как у учителей, так и у учащихся должен быть тщательно определен, чтобы предлагать более значимые задачи, которые имеют цель, подчеркивают результат и раскрывают отношения в реальном мире.

Прежде всего, для того, чтобы преподавать иностранный язык, учителя должны быть осведомлены о важности и функциях социолингвистических элементов использования языка. Что касается развития своих собственных знаний и знаний учащихся о социолингвистической компетенции, учителя языка должны знакомить учащихся с аутентичным использованием языка и разговорами через социальные сети, песни, литературу и т.д., а также разработать аудиторные практики, привлекающие студентов к использованию языка в реальных контекстах. Кроме того, следует поощрять студентов к общению с носителями языка, присоединяясь к программам студенческого обмена или социальной сети, где они могут завести друзей из разных уголков мира. Наконец, социолингвистические нормы использования языка должны быть включены в существующие учебные планы, а также в оценку, которая поможет в разработке этой конкретной стратегии как у учителей, так и у учащихся.

Литература:

1. Эльканова, Б.Д. Становление и сущность культурологического подхода в обучении иностранным языкам / Б.Д. Эльканова // Языки и литературы в поликультурном пространстве России: современное состояние и перспективы развития. – 2018. – С. 342-349

2. Эльканова, Б.Д. Структурно-содержательные аспекты развития лингвистической инфокоммуникационной компетенции лингвиста-преподавателя / Б.Д. Эльканова // Вестник ЮУрГГПУ. – 2009. – № 10-2. – С. 2214-223

Педагогика

УДК 376.37

магистрант Юсупова Ольга Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Каштанова Светлана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

О ПРЕДПОСЫЛКАХ ДИСГРАФИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье актуализирована проблема исследования предпосылок возникновения дисграфии у дошкольников с общим недоразвитием речи. Показана сложная структура письма, включающая речевые и неречевые предпосылки его формирования. Проведен анализ научно-методических исследований по вопросам изучения предпосылок различных видов дисграфии. Указано на необходимость интеграции вопросов в изучении предпосылок письма и предпосылок имеющихся нарушений. Дошкольный возраст определен как сензитивный период в изучении и минимизации имеющихся предпосылок нарушений письма. Дошкольники с общим недоразвитием речи определены в качестве группы риска по возникновению предпосылок к дисграфии. Рассмотрены определяющие факторы нарушений письма у дошкольников с общим недоразвитием речи. Определены авторские позиции в изучении предпосылок дисграфии в дошкольный период. Представлена количественно-качественная аналитика полученных результатов. Показаны пути использования полученных результатов в аспекте профилактики дисграфии.

Ключевые слова: письмо, предпосылки дисграфии, общее недоразвитие речи, дошкольники, речевые и неречевые механизмы.

Annotation. The article actualizes the problem of studying the prerequisites for dysgraphy in preschoolers with general speech underdevelopment. The complex structure of the letter, including speech and non-speech prerequisites for its formation, is shown. The analysis of scientific and methodological research on the study of the prerequisites of various types of dysgraphy is carried out. It is pointed out that there is a need to integrate issues in the study of the prerequisites of writing and the prerequisites of existing violations. Preschool age is defined as a sensitive period in the study and minimization of the existing prerequisites for writing disorders. Preschoolers with general speech underdevelopment are identified as a risk group for the emergence of prerequisites for dysgraphy. The determining factors of writing disorders in preschoolers with general speech underdevelopment are considered. The author's positions in the study of the prerequisites of dysgraphy in the preschool period are determined. Quantitative and qualitative analysis of the obtained results is presented. The ways of using the obtained results in the aspect of dysgraphy prevention are shown.

Key words: writing, prerequisites of dysgraphy, general underdevelopment of speech, preschoolers, speech and non-speech mechanisms.

Введение. Вопросы проявлений дисграфии у детей на сегодняшний день активно обсуждаются в теории и практике логопедии. Сложная структура письма включает в себя достаточный уровень развития высших психических функций и сформированных речевых предпосылок. Важным элементом в становлении механизма письма является состояние его предпосылок и условий их формирования в период дошкольного детства. У детей дошкольного возраста, поступающих в школу, должны быть сформированы не только все компоненты речевой системы, но и неречевые предпосылки письма. Как показывают современные исследования, прикладное значение имеет изучение вопросов предпосылок нарушений письма у дошкольников в условиях онто-и дизонтогенеза.

Дошкольники с общим недоразвитием речи, статистика которых имеет неуклонную тенденцию к увеличению, оказываются в так называемой зоне риска по возможности возникновения нарушений письма ввиду имеющихся стойких нарушений речевых и неречевых процессов. В связи с этим, обсуждение проблематики изучения предпосылок нарушений письма у данного контингента имеет научный и практический смысл в аспекте реализации задач последующей профилактики дисграфии и формирования общей способности к усвоению школьной программы.

Изложение основного материала статьи. Одной из важнейших проблем школьной логопедии остается дисграфия как одна из форм нарушений письма. Однако, предпосылки нарушений письма проявляются уже в дошкольный период и связаны с большим кругом причин. Т.В. Ахутина определяющим считает наследственную предрасположенность, раннее поражение центральной нервной системы, проявляющееся в виде минимальной мозговой дисфункции, дисгармоничном развитии высших психических функций, их недостаточной сформированности к началу школьного обучения [1, С. 47]. В этой связи важно рассматривать данную проблему в единстве изучения как предпосылок письма, так и имеющихся предпосылок дисграфии.

О.В. Елецкая основными предпосылками успешного овладения письма считает сформированность сукцессивных функций, способность адекватного восприятия и дифференциации звуков, правильного их произношения, необходимый уровень сформированности языкового анализа и синтеза, лексического строя и грамматических компонентов речи, зрительного гнозиса, пространственной ориентировки, графо-моторных навыков. Указанные функции начинают формироваться задолго до начала школьного обучения и укладываются в стандартные рамки онтогенеза речевого и психического развития ребенка [4, С. 35].

Она выделяет следующие маркеры в возникновении дисграфии у детей дошкольного возраста:

– задержка формирования функциональных систем организма в связи с наследственной предрасположенностью или вредными воздействиями;
– нарушения устной речи органического происхождения;
– задержка в осознании ребенком строения тела.

Определенное значение для возникновения дисграфии имеют нарушения восприятия времени и пространства, анализа и воспроизведения временной и пространственной последовательности, наличие различных аффективных расстройств [4, С. 81].

Глубинной основой предпосылок дисграфии, согласно клинико-психологического подхода, является врожденное недоразвитие либо повреждение в раннем возрасте центральной нервной системы. Имеют место нейродинамические нарушения и парциальная дефицитарность высших психических функций [3, С. 280].

Неполноценность речевой системы оказывает негативное влияние на процесс формирования сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы в дошкольный период. Несформированность данных систем препятствует полноценному овладения письменной речи и является характерными предпосылками дисграфии [5, С. 104].

Интерес к изучению предпосылок дисграфии у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) обусловлен высокой частотой встречаемости данного контингента и сложной структурой их общего и речевого развития. Несформированность речевых и неречевых механизмов письма у детей, проявляющихся в начале школьного обучения, обусловливает необходимость профилактики нарушений на этапе дошкольного возраста.

По мнению С.Н. Красновой и Н.Н. Шешуковой, у многих детей с ОНР изначально существуют предпосылки для возникновения в будущем дисграфии. В частности, нарушено звукопроизношение, что значительно затрудняет выбор правильной фонемы. В дальнейшем, как утверждают авторы, на этой почве велика вероятность развития артикуляторно - акустической дисграфии [7, С. 523].

Несформированность фонематического слуха и фонематического восприятия у большого числа дошкольников с ОНР выступает предпосылкой возникновения акустической дисграфии. В свою очередь, недоразвитие зрительного гнозиса, анализа и синтеза определяет детей в зону риска по возникновению оптической дисграфии [10, С. 86].

Многие дети к моменту начала школьного обучения уже имеют различные предпосылки дисграфии. При этом, число дошкольников с ОНР, по этому показателю оказывается вдвое больше. Исследование, проведенное Е.Ю. Медведевой и С.Е. Васильевой доказало, что у более, чем половины детей на момент поступления в общеобразовательную школу имелись нарушения пространственного праксиса, звукопроизношения, фонематического анализа и синтеза. Такие недостатки существенно осложняют дошкольникам процесс формирования предпосылок письма и выступают в дальнейшем, причинами дисграфии [2, С. 118].

А.Н. Корнев отмечает, что причинами предпосылок дисграфии у детей с ОНР выступают:

– несформированное языковое сознание, с помощью которого ребенок понимает и осознает звуковую сторону слова;
– сложность установления звуко-буквенных ассоциаций;
– отставание в развитии изобразительной деятельности и изобразительно-графической символики, влияющих на длительность усвоения звуко-буквенных связей [4, С. 36].

По мнению Р.И. Лалаевой, предпосылки дисграфии связаны с несформированностью высших психических функций, определяющих механизм письма, недостаточностью дифференциации фонем (на слух и в произношении), анализа предложений, слогового и фонематического анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи, оптико-пространственных представлений [8, С. 17].

Попытка интегрировать различные подходы к определению и характеристике предпосылок дисграфии у детей с ОНР была предринята в исследовании А.В. Селиверстенко, И.Ю. Бутенко и О.В. Вараксиной [9, С. 87]. Они определили следующие позиции:

– недостатки слуховой дифференциации акустически близких звуков;
– использование полных звуковых замен акустически и артикуляторно близких звуков в устной речи;
– трудности фонематического анализа (узнавание и выделение звука в слове, определение места звука в слове);
– сложности в сфере формирования зрительно-пространственных представлений и осуществления зрительного анализа и синтеза;
– несформированность грамматических систем словоизменения и словообразования.

Анализ научных достижений определил стратегию экспериментального изучения предпосылок дисграфии у дошкольников с ОНР, которое было проведено на базе детского сада, включенного в структуру МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №17» г. Балахна Нижегородской области. В исследовании приняли участие 46 дошкольников, половину из которых составили дошкольники с ОНР.

В рамках проведенного исследования в качестве показателей в изучении предпосылок нарушений письма (дисграфии) были заложены:

– состояние звукопроизношения;
– уровень развития фонематического восприятия;
– сформированность языкового анализа и синтеза;
– кинестетический праксис;
– состояние динамического праксиса, пространственные представления;
– уровень развития графо-моторных навыков.

Были использованы следующие диагностические методики: «Исследование фонетической стороны речи» Е.В. Мазановой [9, С. 3], «Исследование фонематического восприятия и языкового анализа и синтеза» Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной [11, С. 5], исследование кинетической основы движения руки (проба Н.И. Озерецкого), исследование пространственного праксиса (пробы Хеда), монометрический тест Н.А. Озерецкого «Вырезывание круга» (исследование зрительно-моторной координации).

Результаты исследования звукопроизношения (по методике Е.В. Мазановой) выявили многочисленные нарушения в группе детей с ОНР, при этом, нарушения наблюдались по всем исследуемым группам звуков. В количественном отношении результаты в группе с ОНР выглядят следующим образом: у 21,7% детей ярко выражены пропуски звуков, искажения звуков зафиксированы у 52,2% дошкольников. Наибольшие трудности связаны с группой шипящих звуков. Замены звуков были зафиксированы у 47,8%, в основном в группе шипящих и свистящих. В контрольной группе существенных нарушений звукопроизношения не наблюдалось, нормативное произношение показали 78,3% дошкольников.

По методике Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной было обследовано фонематическое восприятие. Результаты экспериментальной группы в основном ниже среднего (56,5%). Дети испытывали сложности при различении и дифференциации оппозиционных слогов, допускали многочисленные ошибки в словах-квазиомонимах. В контрольной группе показан высокий уровень успешности выполнения (56,5%), у 34,8% выявлено замедленное воспроизведение слогов со второй попытки (средний уровень).

При изучении языкового анализа и синтеза (по методике Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной) были выявлены ошибки детей: пропуски, добавление и перестановки слогов. Большинство дошкольников с ОНР показали уровень ниже среднего (47,8%), 30,5% детей допускали грубые ошибки и в целом – с заданием не справились. В контрольной группе результаты приближены к нормативным, почти половина испытуемых (47,8%) показали высокий уровень. Выявленные нарушения у детей с ОНР могут характеризоваться как предпосылки дисграфии, которая может возникнуть при обучении письму в общеобразовательной школе.

Результаты исследования кинестетического и динамического праксиса позволили зафиксировать определенные трудности у группе с ОНР: правильно и в нужном темпе позы воспроизвели только 17,4%, в контрольной – 56,5% испытуемых. Дети с ОНР показывали позы медленно, наблюдались трудности при переключении с одной позы на другую, для выполнения задания требовалось несколько попыток.

При выполнении проб Хеда дети с ОНР показали несформированность пространственного праксиса, 52,2% дошкольников показали уровень ниже среднего, пробы выполнялись медленно с ошибками, в контрольной группе 56,5% испытуемых выполнили пробы после первого повторения.

В ходе выполнения монометрического теста Н.А. Озерецкого «Вырезывание круга» дошкольники с ОНР справились с заданием с первой попытки 21,7% человек (56,5% – контрольная группа). По итогам второй попытки круг вырезали 47,8% испытуемых и 30,5% не смогли выполнить тест за ограниченное время (1 минуту) и показали недостаточную функциональную готовность к обучению письму.

Выводы. Таким образом, результаты экспериментального исследования показали, что у дошкольников с ОНР имеются разнообразные нарушения речевых и неречевых процессов различной степени, которые могут выступать предпосылками дисграфии. Полученные данные экспериментальной диагностики согласуются с современной аналитикой предпосылок дисграфии. Проведенное исследование послужило основой для выработки системного подхода к профилактике дисграфии у дошкольников с ОНР через взаимодействие логопеда и родителей, который будет освещен в последующих публикациях.

Литература:

1. Ахутина, Т.В. Нарушения письма: диагностика и коррекция. Актуальные проблемы логопедической практики / Т.В. Ахутина. – Санкт-Петербург: «Акционер и К», 2014. – 246 с.
2. Васильева, С.Е. Организация экспериментального исследования по выявлению предпосылок дисграфии у детей старшего дошкольного возраста / С.Е. Васильева, Е.Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69. – С. 117-120
3. Вдовенко, Т.С. Проблема своевременной диагностики и профилактики предрасположенности к дисграфии у детей старшего дошкольного возраста / Т.С. Вдовенко // Инновационная образовательная практика современного педагога: материалы конференции. – Чебоксары: НОЧУДПО «Экспертно-методический центр», 2017. – С. 279-287
4. Елецкая, О.В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи / О.В. Елецкая. – Санкт-Петербург: Речь, 2008. – 176 с.
5. Каштанова, С.Н. Исследование предпосылок дислексии у детей дошкольного и младшего школьного возраста / С.Н. Каштанова, Ю.А. Курылева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72. – С. 104-107
6. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. – Санкт-Петербург: МиМ, 2015. – 286 с.
7. Краснова, С.Н. Профилактика дисграфии у дошкольников с общим недоразвитием речи / С.Н. Краснова, Н.Н. Шешукова // Актуальные вопросы современной науки и образования. Материалы международной научно-практической конференции, 2017. – С. 523-528
8. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л.В. Бенедиктова. – Ростов-на-Дону: «Феникс», Санкт-Петербург: «Союз», 2004. – 24 с.
9. Мазанова, Е.В. Обследование речи детей 6-7 лет с ОНР. Методические указания и картинный материал / Е.В. Мазанова. – Москва: Гном, 2021. – 64 с.
10. Селиверстенко, А.В. Предпосылки дисграфии у детей старшего дошкольного возраста / А.В. Селиверстенко, И.Ю. Бутенко, О.В. Вараксина // Проблемы современных социокультурных исследований: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 27 октября 2020 г. – Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2020. – С. 85-87
11. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – Москва: Айрис-Пресс, 2007. – 176 с.

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Яковлева Татьяна Вячеславовна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный социально-гуманитарный университет» (г. Коломна);
доктор педагогических наук, профессор Вяликова Галина Сергеевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный социально-гуманитарный университет» (г. Коломна);
кандидат исторических наук Кадыкова Мария Николаевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный социально-гуманитарный университет» (г. Коломна)

УЧЕБНО-ИНСТРУКТИВНЫЙ ЛАГЕРНЫЙ СБОР КАК ФОРМА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА К ВОЖАТСКОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются сущность и особенности организации учебно-инструктивного лагерного сбора (УИЛС). В работе обосновывается система подготовки студентов педагогических направлений к работе в детских оздоровительных лагерях в условиях вожатской практики, разработанная в Государственном социально-гуманитарном университете г. Коломны Московской области. Структура и содержание учебно-инструктивного лагерного сбора является результатом многолетнего опыта подготовки вожатых и учета новых методов, форм и средств. Будучи погруженными в активную продуктивную деятельность на протяжении сбора, студенты на практике знакомятся с особенностями организации летней кампании, примеряют на себя профессию вожатого и получают представление об уровне собственной готовности к работе с детьми. Статья дает представление о формах активности и разнообразии мероприятий по подготовке вожатых в течение сбора. Особое внимание уделяется методической составляющей практики и саморефлексии студентами своих сильных и слабых сторон в организации работы с детским отрядом.

Ключевые слова: учебно-инструктивный лагерный сбор (УИЛС), детский оздоровительный лагерь (ДОЛ), производственная педпрактика в детском оздоровительном лагере, вожатый, софт-скиллз, педагогическая компетентность.

Annotation. The article discusses the essence and features of the organization of the educational and instructional camp gathering (WILS). The paper substantiates the system of training students of pedagogical directions to work in children's health camps during a counselor's practice. The system was developed at the State Social and Humanitarian University of Kolomna, Moscow region. The structure and content of the camp training have become the result of many years of experience in training counselors and taking into account new methods, forms and means. Being immersed in active productive activities during the gathering, students get acquainted with the specifics of the organization of the summer campaign in practice, try on the profession of a counselor and get an idea of the level of their own readiness to work with children. The article gives an idea of the forms of activity and the variety of events for the preparation of counselors during the gathering. Special attention is paid to the methodological component of practice and students' self-reflection of their strengths and weaknesses in the organization of work with the children's team.

Key words: educational and instructional camp gathering, children's health camp, industrial pedagogical practice in a children's health camp, counselor, soft skills, pedagogical competence.

Введение. Система высшего педагогического образования в последние годы имеет ярко выраженную ориентацию основных образовательных программ на формирование педагогических компетенций, связанных с умением воплощать на практике приобретенные в процессе теоретических занятий знания и представления. Это вызвано необходимостью укрепления взаимодействия вузов с работодателями, поскольку рынок труда заинтересован в такой подготовке молодых специалистов, которая будет максимально приближена к актуальным запросам сферы образования. Практики различных видов при таком подходе приобретают статус особой значимости. В соответствии с ФГОС ВО по направлениям 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) в ГОУ ВО МО «Государственном социально-гуманитарном университете» в зависимости от профиля подготовки реализуется большое количество практик, дающих возможность проходить путь специалиста в области образования от квазипрофессионального до профессионального уровня. К числу таких практик относятся учебная ознакомительная практика (по психологии), учебная ознакомительная практика (по педагогике), учебно-ознакомительная практика (профильная), производственная практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, производственная преддипломная практика, производственная педпрактика в детском оздоровительном лагере и учебная практика – учебно-инструктивный лагерный сбор (УИЛС). Именно УИЛС за счет своей интенсивности, погруженности в профессию и эмоциональности играет важную роль в становлении личности будущего педагога и закреплении его в профессии.

Изложение основного материала статьи. К детскому оздоровительному лагерю принято относиться как к особому социальному институту, ориентированному на развитие подрастающего поколения в условиях, отличающихся от обычной схемы «школа-дом-секция». Ему свойственны относительная автономность, природное окружение, чрезвычайно насыщенная программа пребывания, дающая максимальные возможности для самореализации, новые ценности взаимоотношений и взаимодействия. Однако лагерь является своеобразным институтом не только детства. Он естественным образом ориентирован на развитие настоящего и будущего всего общества, включая те педагогические кадры, которые организовывают деятельность на базе ДОЛ, в том числе и вожатых [2].

При работе с детьми всему педагогическому коллективу необходимо пройти определенную подготовку и иметь определенный багаж знаний. Даже имея педагогическое образование, он не застрахован от ошибок в работе временного детского коллектива (ВДК), так как помимо разнообразных методик воспитания и знаний психофизиологических и возрастных особенностей детей, вожатый должен иметь опыт организации жизнедеятельности и досуга некоторого количества людей, объединенных общими интересами и локацией.

Такую возможность предоставляет учебная практика – учебно-инструктивный лагерный сбор (УИЛС), который около сорока лет реализуется в Государственном социально-гуманитарном университете (г. Коломна) на базе одного из загородных лагерей юго-востока Подмосковья. Именно инструктивный лагерь дает возможность опробовать все элементы жизнедеятельности в лагере. Ежегодно в апреле на учебно-инструктивный лагерный сбор выезжают студенты третьих курсов педагогических направлений подготовки. Работу сбора обеспечивают преподаватели кафедры педагогики ГСГУ и комиссары педагогического отряда университета «Вожатские огни Коломны». Именно представители педотряда, бакалавры и магистранты, отработавшие в лагере по несколько смен и имеющие опыт работы в лагере, являются основным обучающим субъектом на сборе.

Учебно-инструктивный лагерный сбор в ГСГУ включает следующие этапы и сроки реализации.

I этап – подготовительный:

Февраль-апрель – подготовка комиссаров педагогического отряда ГСГУ «Вожатские огни Коломны» к работе со студентами в период инструктивного сбора. В подготовку входят практические занятия, студии, мастер-классы, разработка «станций», постановка номеров на открытие/закрытие УИЛС, флешмобов, составление тайминга сбора. Студенты в этот период осваивают дисциплину основной профессиональной образовательной программы «Основы вожатского мастерства» в количестве 72 часов. В процессе освоения дисциплины будущих учителей знакомят с нормативно-правовыми документами, регламентирующими организацию отдыха и оздоровления детей в каникулярное время, деятельностью детских оздоровительных лагерей; анатомо-физиологическими и психологическими особенностями детей разных возрастных групп; рекомендациями по профилактике детского травматизма и предупреждению несчастных случаев с детьми в лагерях; формами психолого-педагогической поддержки ребенка в лагере, особенностями работы с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации; этапами развития временного детского коллектива; планированием воспитательной работы; методикой проведения спортивно-оздоровительных и познавательных мероприятий, конкурсно-игровых программ, художественно-творческих дел и праздников. Уже на этом этапе реализуются мотивационно-ценностный и ориентационно-целевой компоненты подготовки студента к работе в лагере [4].

II этап – основной (реализация проекта):

Апрель (3 дня) – реализация учебной практики – учебно-инструктивного лагерного сбора (УИЛС) – 320-350 человек. УИЛС моделирует основные виды деятельности вожатых в условиях летнего отдыха детей и подростков. Участие в нем предполагает, что студенты уже овладели некоторым опытом будущей профессиональной деятельности и закрепляют его, демонстрируя в моделируемых условиях. Учебно-инструктивный сбор имитирует три периода лагерной смены и включает студентов во все многообразие мероприятий от опыта заселения в корпуса и «визиток» отрядов, оформления отрядных уголков, проведения флешмобов и КТД до проведения познавательных, спортивных и творческих игр, работы с залом, смотра строя и песни.

III отчетно-аналитический:

Май-июнь – подготовка отчетной документации в установленной форме, проведение зачета по результатам УИЛС.

Программа учебно-инструктивного лагерного сбора предполагает формирование и развитие универсальных компетенций (УК):

– способность осуществлять поиск, критический анализ информации, применять системный подход для решения поставленных задач (УК-1);

– способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовать свою роль в команде (УК-3).

Все это дает возможность постановки задач практики, направленных на формирование умений создания сплоченного временного детского коллектива и поддержания отношения дружбы и товарищества в отряде; работу с активом отряда; выявление интересов детей и их учет в организации воспитательной работы; осуществление индивидуального подхода к детям; организацию самообслуживания детей в лагере (уборка комнаты, дежурство по лагерю, столовой и др.), участие в соревновании в общественно полезном труде; осуществление самоконтроля в процессе воспитания и несение личной ответственности за результат.

В процессе прохождения такой практики у студентов формируются навыки воспитательного воздействия при организации или участии в реальном воспитательном процессе, а также навыки применения разнообразных методик воспитания; способы командной работы, установления и поддержки конструктивных деловых и личных отношений с коллегами.

Важно отметить, что в условиях детского оздоровительного лагеря вожатые получают личностный рост, в том числе и развитие одного из важных софт-скиллз – качества лидера, как основной движущей силы при работе в детском коллективе. Поскольку вожатый – это, прежде всего, человек с активной жизненной позицией, способный повести за собой, следовательно, в рамках сбора большое внимание уделяется формированию и развитию лидерских навыков, самореализации учащихся.

Каждое КТД, игра, огонек, занятие на лагерном сборе подчинено решению ведущей интегративной задачи – формированию временного детского (студенческого) коллектива, способного за короткий срок, три дня, стать целым, объединенным не только общим названием, внешними атрибутами отличия коллективом, но и быть способным к самоорганизации и самоизменению, исходя из тактических задач сбора.

К таким специфическим задачам можно отнести:

– эмоционально-волевые задачи, заключающиеся в появлении потребности приносить пользу коллективу, действовать сообща, в сотрудничестве с комиссарами и организаторами учебно-инструктивного сбора, формировать комплекс положительных эмоций: сопереживание, радость, ликование, предвкушение, удовлетворение от результатов дела;

– познавательно-мировоззренческие задачи: развитие когнитивной сферы, понимание своей позиции в отряде, роли в организации и осуществлении различных видов активности, развитие познавательного интереса о разных способах организации коллективной деятельности, о разнообразных формах воспитательной работы;

– действенно-практические задачи, решаемые путем развития креативных способностей участников УИЛС, формирования навыков участия во взаимодействии, построении доброжелательных продуктивных отношений со сверстниками и организаторами сбора, развития умений ответственного партнерства и организаторских умений и навыков [1].

Возможности учебно-инструктивного лагерного сбора можно рассмотреть через триаду ФОРМА-СОДЕРЖАНИЕ-МЕТОДЫ. Только в оптимальном сочетании этих компонентов эффективность подготовки студентов к работе в ДОЛ будет максимальной.

С точки зрения форм организации УИЛС является комплексом форм внутри формы сбора. В течение трех дней студенты знакомятся и выступают в качестве участников в таких формах организации досуга как квест на знакомство с лагерем, конкурс «визиток» отрядов на сцене, КТД «В гостях у сказки», «Колесо времени», смотр строя и песни, конкурс роликов «Вожатские лайфхаки». Помимо крупных мероприятий и КТД, требующих усилий и творчества всего отряда за ограниченный таймингом период времени, студенты принимают участие в мастер-классах и тренингах, таких как «Спортмастер» (мастер-класс по проведению эстафет и народных игр), «Читай-город» (знакомство с особенностями организации познавательных мероприятий в лагере), «Шазам» (тренинг по отбору материала и составлению музыкальных конкурсов и викторин), ярмарка по станциям (возможность «заработать» для своего отряда виртуальные деньги, дающие возможность вывести свой отряд на лидирующие позиции). Особое место в организационный период сбора занимают игры на знакомство и командообразование. Так как студенты до УИЛС уже распределены по отрядам тем составом, которым поедут летом в один лагерь, то основными задачами такой формы деятельности является создание атмосферы доверия, сплоченности и творчества, формирование педагогической команды.

Рассматривая содержание работы на сборе, следует сказать, что все оно подчинено знакомству с правилами и нормами организации лагерной смены от встречи автобусов и заселения в корпуса, до отработки умений проводить зарядку для каждого из возрастов и организации питания. Особое внимание уделяется развитию эмоционального интеллекта, личностных качеств будущих вожатых, в том числе их лидерских компетенций. Происходит отработка умений психологической саморегуляции, формирования желания и умения брать на себя ответственность за отряд, восприятия себя в качестве источника, инициатора событий в лагере. Вечерние «огоньки», где в камерной обстановке вместе со своими комиссарами-наставниками, будущие вожатые проводят рефлексию дня и оценивают свой вклад с успех команды, создают условия для роста методической готовности к работе с детьми и подростками.

Что касается методов организации и проведения разнообразных видов активности, то можно указать на их разнообразие. Помимо теоретической подготовки по организации жизнедеятельности в ДОЛ и методических секретов по организации отрядных дел, массовых праздников, особая роль отводится тренингам и играм. Среди них игры с залом, призванные заполнить паузы между выступлениями и сделать любое общелагерное мероприятие ярким и памятным, игры-минутки, дающие возможность занять отряд в ожидании обеда или в любое свободное время, игры на дискотеках, проводимые с целью выявить самый сплоченный отряд. Особой популярностью пользуется в последнее время любая возможность «приручить» мобильный телефон. Студенты учатся снимать ролики «Лайфхаки вожатого», «Наш отряд», ищут подсказки по фото в квесте на знакомство с лагерем, находят «клад» по геолокации. Будущие вожатые осваивают умение подбирать и монтировать музыкальное сопровождение для выступлений, ставят флешмобы и учатся сценографии и работе со светом в актовом зале. Все это пригодится им при проведении подобных мероприятий в лагере.

Итогом успешного освоения студентами программы УИЛС является готовность к работе с детьми в условиях временного детского коллектива, в детских, молодежных лагерях и центрах.

Выводы. Учебно-инструктивный лагерный сбор как форма подготовки студентов педвуза к вожатской практике является наиболее оптимальной, так как способствует:

– развитию педагогического коллектива, который уже летом будет строить свою деятельность целенаправленно, осознанно и методически верно, созданию чувства «мы»;
– закреплению навыков организации и проведения мероприятий и КТД различного уровня и направленности;
– снятию страха перед незнакомой деятельностью и детьми;
– формированию личности участника сбора в единстве трех сторон: эмоционально-волевой, действенно-практической, познавательно-мировоззренческой.

В качестве подтверждения роста мотивации студентов на занятие вожатской деятельностью можно привести ежегодное «прирастание» членов педагогического отряда ГСГУ «Вожатские огни Коломны» новыми студентами, успешно отработавшими в детских оздоровительных лагерях Подмосковья в летний период.

Литература:

1. Лагерный сбор. Игорь Петрович Иванов и коммунарская методика: сайт – URL: http://kommunarstvo.ru/biblioteka/bib000mat.html (дата обращения: 17.11.2022).
2. Щелина, Т.Т. Инструктивно-методический лагерь как инструмент развития лидерских качеств вожатых / Т.Т. Щелина, К.А. Куракина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 23.2 (103.2). – С. 61-63. – URL: https://moluch.ru/archive/103/24330/ (дата обращения: 12.11.2022).
3. Непрерывная педагогическая практика студентов факультета физической культуры как фактор развития профессиональной компетентности и закрепления выпускников в системе образования / Яковлева Т.В., Андрианова Н.В., Полунина Т.И. [и др.] // Теория и практика физической культуры. – 2018. – № 7 (963). – С. 8.-10
4. Яковлева, Т.В. Педагогическая практика в детском оздоровительном лагере как фактор закрепления выпускников в педагогической профессии / Т.В. Яковлева // Современные векторы в образовании: теория и практика. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции / Под общей редакцией: дпн, проф. С.А. Ермолаевой. – Коломна: ГСГУ, 2022. – С. 65-70

Психология

УДК 159.9.019:378.1

кандидат психологических наук, доцент Ананикова Виктория Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Московский педагогический государственный университет» (г. Москва)

НАУЧНЫЕ ИДЕИ Н.И.НЕПОМНЯЩЕЙ И В.С.МУХИНОЙ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МПГУ И РГМУ

Аннотация. Статья подготовлена к 150-летию «Московского педагогического государственного университета» (МПГУ), как преемника «Московских высших женских курсов» (МВЖК), основанных В.И. Герье, церемония открытия которых состоялась 1 ноября 1872 г. Статья предваряет празднование в 2023 году 35-летнего юбилея кафедры психологии развития личности, основанной в 1988 году. В статье охарактеризованы ключевые идеи Непомнящей Н.И. и Мухиной В.С., как выдающихся отечественных психологов, профессоров, заведовавших кафедрами психологии в структуре самого МПГУ и самостоятельных институтов, открытых на основе МВЖК. Автором подчеркивается их значительный вклад в теорию и практику психологии и педагогики не только на основе анализа научной литературы, отражающих их идеи, но также и на основе опыта личного общения, научного наставничества и возможности работать под их руководством.

Ключевые слова: научные идеи, научная школа, педагогическое и психологическое образование, феноменология развития, самосознание личности, профессиональное становление, исторический экскурс, МВЖК, МПГУ, РГМУ.

Annotation. The article was prepared for the 150th anniversary of the «Moscow State Pedagogical University» (MPGU), as the successor of the «Moscow Higher Women's Courses» (MVZhK), founded by V.I. Guerrier, the opening ceremony of which took place on November 1, 1872. The article anticipates the celebration in 2023 of the 35th anniversary of the Department of Personality Development Psychology, founded in 1988. The article characterizes the key ideas of Nepomnyashchaya N.I. and Mukhina V.S., as outstanding domestic psychologists, professors who headed the departments of psychology in the structure of the Moscow State Pedagogical University and independent institutions opened on the basis of the MVZhK. The author emphasizes their significant contribution to the theory and practice of psychology and pedagogy, not only on the basis of an analysis of the scientific literature reflecting their ideas, but also on the basis of personal communication experience, scientific mentoring and the opportunity to work under their guidance.

Key words: scientific idea, scientific school, pedagogical and psychological education, phenomenology of development, self-awareness of the individual, professional development, historical digression, MVZhK, MSGU, RSMU.

Введение. Юбилейные торжества Университетов и их структурных образований часто сопровождаются ростом числа публикаций, подготовленных на основе имеющихся в архивах источников, но пополнение их базы ретроспективными интервью и исследованиями, включенных наблюдателей или активных участников описываемых событий и процессов университетской жизни, явление не столь распространенное. Определение события, как исторически значимого, связано не только с его пространственно-временными границами, но также с отношением к нему, тематической направленностью исследователя. Изучение традиций, как стабильных характеристик, и инноваций, как характеристик происходящих преобразований, в истории университета, оптимально представлять с точки зрения взгляда изнутри, а также – взгляда извне. В этом случае, описанные события, идеи и образы, представленные авторами в исследованиях истории университетской жизни, интегрируют в себе знания о прошлом, отражают ценности и смыслы культуры определенной эпохи.

Изложение основного материала статьи. Для истории педагогического образования 2022 год является юбилейным. Прошло 150 лет с момента основания Владимиром Ивановичем Герье уникального образовательного учреждения – высших курсов для женщин в Москве (МВЖК). За это время МВЖК пережил множество разнообразных организационных трансформаций: переезды, реорганизация (слияние или напротив, разделение). МВЖК были неоднократно переименованы, сначала во 2-ой МГУ, затем в МГПИ, сегодня – МПГУ [1].

Основой указанных трансформаций послужили разные причины. Прежде всего, недостаток средств для покупки собственного здания для организации обучения, поэтому помещения брали в аренду. Однако, данное обстоятельство не стало помехой в обеспечении высочайшего уровня подготовки слушателей курсов. Были приглашены представители профессорско-преподавательского состава 1-ого МГУ (Ломоносова М.В.).

Другая причина трансформаций была, с одной стороны, продиктована необходимостью обеспечения смешанного обучения, в том его варианте (первая половина в XX века), когда речь идет о совместном обучении, то есть о системе образования, в которой мужчины и женщины получают образование вместе, а возможные ограничения в выборе профиля и направления подготовки будущего специалиста, в такой перспективе, становятся минимальными. Важно пояснить, что в начале XXI века более актуальна иная трактовка понятия смешанного обучения. Смешанное обучение понимается, как особый образовательный подход, который совмещает обучение с участием педагога-наставника и онлайн-обучение (обучение с применением дистанционных образовательных технологий, электронное обучение). С другой стороны, наряду с педагогической подготовкой и углубленным изучением истории, философии, физики и математики, с 1906 г. началась подготовка по медицине [10]. Отделения курсов и их программы стали соответствовать образовательному уровню университета. С 1918 г. курсы функционировали уже в качестве Московского университета (2-ой МГУ) [1].

Педагогический факультет был открыт в 1921 г. [9]. Существовавшие к этому времени факультеты были перераспределены между двумя основными университетами (1-ый и 2-ой МГУ), начиная с 1930 г. шел активный процесс формирования соответствующих институтов. Настоящая статья фокусирует внимание на 2-х из них, так как именно в них зарождались и получили дальнейшее развитие научные идеи Н.И. Непомнящей и В.С. Мухиной, именно с ними связано профессиональное становление самого автора.

Обратимся к краткому историческому экскурсу реорганизации медицинского отделения курсов, которое послужило основой развития одного из крупнейших медицинских институтов (2-го МГМИ имени Николая Ивановича Пирогова). В середине XX века в нем оборудована центральная лаборатория для обеспечения научно-исследовательской деятельности (ЦНИЛ) и разработки высокотехнологичных методов функциональной диагностики в различных направлениях медицины. Вскоре основан медико-биологический факультет (МБФ) и создан Московский центр теоретической медицины (МЦТМ), ориентированный на изучение фундаментальных проблем медицины. Это позволило усовершенствовать подготовку специалистов по естественно-научным клиническим дисциплинам, необходимым для решения актуальных задач в области современного здравоохранения. Институт был отмечен орденом Ленина, что нашло отражение в наименовании 2-ой Московский ордена Ленина ГМИ [10]. В конце XX века, он благодаря собственной сложной и достаточно разветвленной структуре (институтам, факультетам, отделениям, направлениям подготовки специалистов) приобрел статус университета (РГМУ).

С началом нового столетия в нем были основаны несколько новых факультетов, в том числе – клинической психологии (ФКП) и социальной работы, которые, первоначально, расположились в стенах ЦНИЛ. Основание данного факультета – заслуга таких видных ученых, как Михаил Николаевич Гордеев (основатель и первый декан ФКП, заведующий кафедрой психотерапии с 2002-2008 гг.), Нинель Ионтельевна Непомнящая (заведующая кафедрой общей психологии 2001-2008 гг.), Юрий Владимирович Микадзе (заведующий кафедрой клинической психологии 2003-2018 гг.). В первом десятилетии XXI века РГМУ был удостоен статуса национального исследовательского университета и переименован в РНИМУ им. Н.И. Пирогова [10].

Автору посчастливилось быть свидетелем определенного периода в истории РГМУ, так как начиная с лицейских лет автобиографии (Московский лицей РГМУ), путь в профессию проходил именно через МБФ и базу МЦТМ. Это время ознаменовалось для автора знакомством и непосредственным взаимодействием с удивительными учеными, замечательными педагогами среди которых Владимир Никитич Ярыгин (ректор РГМУ), Юрий Викторович Балякин (декан МБФ), Александр Иванович Антохин, Ольга Петровна Захарченко и другие. В настоящее время ГБОУ «Школа № 1950» г.Москвы (ранее №136, известная также, как лицей РГМУ и РГГУ в Москве) продолжает активное сотрудничество с медицинским университетом, обеспечивая подготовку по предпрофильным программам в старших классах.

Первым руководителем по научно-исследовательской работе для автора стала проф., д.п.н. – Нинель Ионтельевна Непомнящая. Студенческие годы в РГМУ могут быть охарактеризованы многими интересными встречами, событиями, включенностью и активностью автора в разных мероприятиях, но в исследовательском плане, они запомнились деятельностью кружка студенческого научного общества (СНО). Благодаря этому кружку появилась возможность ближе познакомиться с идеями различных научных школ, а также с особенностями междисциплинарных научных исследований [4]. Одним из ориентиров в работе нашего СНО был опыт, представленный в лекциях и семинарах, специально приглашенного профессора Вадима Марковича Розина, активного участника Московского методологического кружка (ММК), одним из основоположников которого был Г.П. Щедровицкий [8]. В дискуссиях с В.М. Розиным обсуждались философские аспекты медицины, философия образования, вопросы культурологии, проблемы научной методологии. В работе СНО большое внимание уделялось проблеме изучения личности, развития в норме и патологии, влиянию болезни на развитие, целостно-личностному подходу к человеку, психологии здоровья, проблемному полю нейро- и патопсихологии, а также новому направлению – онкопсихологии, вопросам профилактики, психокоррекции и психотерапии. Под руководством Н.И. Непомнящей, автором предпринята попытка расширения представлений о сущности и возможностях

реабилитационной психологии. Обращаясь в своих работах к достаточно разнообразным темам, автор не отворачивается от тех научно-исследовательских вопросов, проблематика которых изучалась в период участия в СНО.

Важно отметить, что Г.П. Щедровицкого, В.М. Розина и Н.И. Непомнящую объединяло не только сходство областей научно-исследовательской деятельности ММК [8]. Как писал Г.П. Щедровицкий, в большей степени их объединяла одинаковая оценка современной педагогики, стремление к достижению одного результата, используемые методы, то есть единая позиция [5, С. 3]. Например, работа по построению педагогики (сложной, комплексной науки) рассматривалась ими, как требующая объединения и кооперации усилий представителей различных наук, что также предполагает наличие общего проекта педагогической науки и планкарты предстоящих исследований. При определении содержания образования, в частности, подчеркивалась значимость логического анализа, а не только психологического. Психология дает необходимое, но не всегда достаточное основание для педагогической работы. В тех или иных ситуациях, роль психологического компонента методологии безусловно может возрастать, но пренебрегать при этом другими компонентами методологии нельзя. Важно различать отраслевое развитие прикладной психологии (применение психологи в различных сферах практики) и «психологизм», как особую мировоззренческую позицию исследователя, пренебрегающего всем остальным, даже весьма очевидным [5, С. 8]. Такое отношение влияет и на репутацию самой психологии, так как она, в этом случае, приобретает больше житейских (любительских) характеристик, со всеми вытекающими из этого заблуждениями и их последствиями. Несколько раньше, В.И. Герье также отмечал значимость формирования именно аналитических навыков в достижении просветительских целей [2]. Он полагал, что такие навыки базируются на критичном восприятии информации, аргументированности определенной точки зрения, объективности фактов и факторов, минимизации субъективных оценок.

Память о коллективе уникальных ученых, замечательных педагогов-наставников, с которыми автор был знаком, у которых имел возможность учиться и перенимать опыт, останется, как главный ориентир дальнейшего профессионального становления. Нельзя не отметить, что гуманитарный университет (РГГУ), в значительной мере, повлиял на вектор профессионального становления автора данной статьи. В Институте психологии им. Выготского Л.С. (РГГУ) автором было пройдено обучение, окончена аспирантура, защищена диссертация, начата работа в качестве преподавателя высшей школы. Наставником и руководителем научно-исследовательской работы был проф., д.м.н., зав. каф. нейро- и патопсихологии – Андрей Геннадьевич Жиляев. Автобиографические воспоминания о плодотворном сотрудничестве с плеядой выдающихся ученых РГГУ, могут составить отдельное произведение.

Обратимся к краткому экскурсу в историю с момента основания педагогического факультета 2-ого МГУ (1921 г.) и его последующей реорганизации. Научно-исследовательская работа и образовательная практика стали примером и триггером для общей организации образования [9]. Безусловной заслугой К.Н. Корнилова, возглавившего основанный им факультет, а также кафедру психологии на его базе, является то, что идеи организации обучения и другие традиции МВЖК не были утрачены, а были приумножены. В коллектив педагогического факультета вошли те исследователи, чьи академические изыскания стали частью истории педагогического и психологического образования (В.П. Кащенко, П.П. Блонский, Л.С. Выготский и другие) [9]. Как отмечалось ранее, в процессе модернизации высшего образования, активно проводилась реорганизация имеющихся отдельных институтов и научно-исследовательских лабораторий, путем первоначального присоединения определенных структур, а затем выделения новых самостоятельных институтов (например, педагогический факультет стал институтом (МГПИ им. А.С. Бубнова). В период 1990-2011 гг. преемник МВЖК, приобрел уже другой статус – университет, изменилось и название – МГПУ им. В.И. Ленина, затем – МПГУ. Сегодня данный университет включает свыше десятка крупных структурных подразделений, располагающих собственными зданиями, в городах РФ открыты его филиалы [9]. Неизменно то, что он, как много лет назад, верен традициям и открыт инновациям. Инициатива поддержки традиций и внедрения инноваций принадлежит нынешнему ректору, проф., д.и.н., ак. РАО – Алексею Владимировичу Лубкову.

Предприняв попытку кратко охарактеризовать те идеи В.И. Герье, которые во многом предопределили особенности организации обучения на МВЖК, а также их дальнейшее развитие, нельзя не отметить соблюдение определённой преемственности в них. В.И. Герье уделял преимущественное внимание фундаментальности содержания обучения и исследовательскому характеру деятельности обучающихся, а также формированию самостоятельности, воспитанию их учебной и трудовой дисциплины [1]. В настоящее время, фундаментальность содержания обучения и его прикладной характер представляют собой неизменное правило, традицию МПГУ. Образовательная деятельность В.И. Герье является нравственным примером. Он отмечал необходимость непрерывного образования (через всю жизнь), роль увлеченности (неподдельного интереса) педагога к его научным изысканиям и преподаваемому предмету [1]. В.И. Герье привлекала тематика, связанная с изучением эпохи и обстоятельств становления и развитие личности в конкретных условиях (среда, культура, нравы, быт). При этом, он был убежден, что и сама личность имеет возможность влиять на изменение среды [2]. Такая возможность связана с активностью человека, его трудолюбием, преодолением эгоистических устремлений в пользу общих достижений. Идеи В.И. Герье, как основоположника МВЖК, находят свое продолжение во взглядах представителей коллектива всего университета, и преподавателей Института педагогики и психологии (ИПП МПГУ), в частности [9]. Преемственность в вопросах изучения связи процесса обучения и формирования личности, по мнению автора, прослеживается в концептуальных основах научных школ (НШ). Значительное место среди них, занимает НШ «Феноменология развития и бытия личности» российского ученого, проф., д.п.н., ак. РАО – Валерии Сергеевны Мухиной.

Днем основания данной НШ следует считать 1988 г., когда была открыта кафедра педагогической психологии, в настоящем – психологии развития личности (ПРЛ) [6]. Предпосылки организации научно-исследовательской работы кафедры, в ее различных направлениях, были заложены Н.Н. Ладыгина-Котс, А.Р. Лурия и другими вышеупомянутыми выдающимися учеными. Профессор Н.И. Непомнящая преподавала на этой кафедре (1990-2000 гг.), и также внесла большой вклад в подготовку высококвалифицированных кадров [9]. Сегодня В.С. Мухина является научным руководителем кафедры ПРЛ. Основы рассматриваемой НШ были заложены 70-80 гг. XX века. Концептуальная основы НШ определены тем, что феноменология личности связана с развитием. [7]. Характеризуя этапы (периоды) в индивидуальном развитии, важно учитывать специфику социального фактора (ситуации), которая влияет на бытие и дальнейшее формирование личности. Прорабатывая эту проблему, Валерия Сергеевна представила теорию исторического генезиса и онтогенеза структурных звеньев самосознания [6]. Было установлено, что они опосредуются через сложную систему общественных отношений, но и вне рамок имеющихся общественных обстоятельств (социальных условий) возможно формирование внутренней позиции. Была описана реальность внутреннего пространства и такие ипостаси, как социальная единица и уникальная личность [3]. Подготовлены концептуальные основы для программ воспитания и развития, ориентированные на интеграцию 3-х факторов (внешних условий; генотипа; внутренней позиции) [7].

Раскрытие описанных в данной статье идей, как и иных, представленных в различных ответвлениях НШ (например, изучение этнического самосознания, педагогической акмеологии) вот уже, много лет активно поддерживают выпускники и сотрудники (в том числе, Сахарова Т.Н., Басюк В.С., Дугарова Т.Ц.) [9]. С 2015 г. автор преподает на кафедре ПРЛ, активно

сотрудничает с коллегами по МПГУ, осуществляет научно-исследовательскую работу, под научным руководством В.С. Мухиной.

Выводы. Выполненный обзор ключевых идей, лежащих в основе становления образования в области педагогики и психологии, позволяет отметить единство взглядов ученых в изучении роли ряда факторов личностного развития. Созидание основ профессионального самосознания у специалистов в области педагогики и психологии, для преподавателей вуза представляется важной задачей. Ее успешное решение возможно только в том случае, если сам преподаватель – профессионал своего дела. В.И. Герье – образец увлеченности свои делом, незаурядности педагогического мастерства, который мы находим, обращаясь к персоналиям прошлого столетия. В дальнейшем, нельзя не отметить, что подобный характер отношения к делу проявился у наших современников. Примером этому могут быть выдающиеся отечественные ученые, представлявшие в разные годы МПГУ и другие самостоятельные институты, некоторые из которых открывались на базе МВЖК, такие, как Н.И. Непомнящая и В.С. Мухина. Курсы, организованные В.И. Герье, послужили триггером для дальнейшей конструктивной истории образования. Обеспечение его высокого качества неизменно связано с анализом соответствия критериям фундаментальности и актуальной для конкретной эпохи социально-экономической ситуации. За время 150-летней истории МПГУ, его профессорско-преподавательский состав, институты и факультеты, кафедры и лаборатории, закрепили за собой одно из высоких мест в системе высшего образования.

Литература:

1. Днепров, Э.Д. Женское образование в России: учебное пособие для вузов / Э.Д. Днепров, Р.Ф. Усачева. – Москва: Дрофа, 2009. – 286 с.

2. Иванова, Т.Н. Преподавательская деятельность В.И. Герье в Московском университете / Т.Н. Иванова // Историческое знание: теоретические основания и коммуникативные практики. Материалы научной конференции / отв. ред. Л.П. Репина. – Москва: ИВИ РАН, 2006. – С. 312-316

3. Мухина, В.С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты) / В.С. Мухина. – Москва: ООО «Национальный книжный центр», 2013. – 1088 с.

4. Непомнящая, Н.И. Homo – Integer? Человек – целостный? (учебное пособие) / Н.И. Непомнящая; под ред. Д.И. Фельдштейна. – Москва: МПСИ, 2005. – 518 с.

5. Педагогика и логика / Г. Щедровицкий, В. Розин, Н. Алексеев, Н. Непомнящая. – Москва: Касталь, 1993. – 412 с.

6. Валерия Мухина (Флай) – ученый, писатель, психолог. Научная школа: сайт. – 2022. – URL: http://www.vfly.ru/school.htm (дата обращения: 10.10.2022).

7. Журнал «Развитие личности»: сайт. – 2022. – URL: http://www.rl-online.ru/articles/2-02/109.html (дата обращения: 10.10.2022).

8. Некоммерческий научный фонд. Институт развития им. Г.П. Щедровицкого. Московский Методологический Кружок (ММК): сайт. – 2022. – URL: https://www.fondgp.ru/mmk/ (дата обращения: 30.10.2022).

9. Официальный сайт Московского педагогического государственного университета (МПГУ): сайт. – 2022. – URL: http://mpgu.su/ob-mpgu/nasha-istoriya/ (дата обращения: 30.10.2022).

10. Официальный сайт РНИМУ им. Н.И. Пирогова: сайт. – 2022. – URL: https://rsmu.ru/about/history.html (дата обращения: 30.10.2022).

Психология

УДК 37.015.3

кандидат психологических наук Андреева Ольга Станиславовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);
тьютор Голендухина Елена Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

ОЖИДАНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ОТ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются ожидания студентов технических специальностей от преподавателей вуза. В современном образовании фокус внимания перемещается на взаимодействие преподавателя и студента, которое рассматривается как одно из условий эффективности обучения. Предлагаемой исследование проводилось на студентах технических направлений подготовки вузов г. Тюмени. Для выявления ожиданий студентов был использован модифицированный семантический дифференциал, результаты обрабатывались методами факторного и кластерного анализа. В результате исследования выявлено, что девушки-студентки в преподавателе больше ценят качества, включающие коммуникационную составляющую. Они отвергают качества, характеризующие некорректное поведение преподавателя по отношению к студентам. Юноши-студенты указали качества, присущие преподавателю в целом: заинтересованность, любознательность, любовь к преподавательской деятельности. Кластерный анализ показал, что с точки зрения студентов-юношей образ хорошего преподавателя соотносится в первую очередь с женщиной-преподавателем, а образ плохого – с мужчиной-преподавателем. Студенты-девушки также связывают отрицательные качества в первую очередь с мужчиной-преподавателем. В то же время для студентов технических направлений в целом образ «обычного» преподавателя воспринимается достаточно позитивно.

Ключевые слова: образование, ожидания, представления, вуз, преподаватель, студенты.

Annotation. The article examines the expectations of technical students from university teachers. In modern education, focus shifts to teacher-student interaction, which is seen as one of the conditions for learning efficiency. The proposed study was carried out at students of technical areas of training of universities in Tyumen. To identify students' expectations, a modified semantic differential was used, the results were processed by factor and cluster analysis methods. As a result of the study, it was revealed that female students in the teacher value the qualities that include the communication component more. They reject qualities that characterize incorrect behavior of the teacher towards students. Young students indicated the qualities inherent in the teacher as a whole: interest, curiosity, love for teaching. Cluster analysis showed that from the point of view of young students, the image of a good teacher correlates primarily with a woman teacher, and the image of a bad teacher with a man teacher. Female students also associate negative qualities primarily with a male teacher. At the same time, for students of technical areas, in general, the image of an "ordinary" teacher is perceived quite positively.

Key words: education, expectations, performances, university, teacher, students.

Введение. В настоящее время система высшего образования переживает радикальные изменения, новые поколения требуют совершенно новых форм взаимодействия преподавателя и студента. В силу того, что роль студента все более и более ассоциируется с ролью потребителя, о чем говорят современные исследования, а преподавателя как представителя услуг, то уже не может существовать прежней формы преподавания, где пожелания студентов практически не учитывались, а метод преподавания на разных направлениях подготовки не учитывал специфических особенностей студентов каждого направления и фактически сводился к представлению лекционного материала. Сейчас же фокус сводится именно к взаимодействию преподавателя и студента, уделяется огромное внимание усвоению знаний.

Изложение основного материала статьи.

Ретроспектива исследований ожиданий студентов разных специальностей.

Большое исследование ожиданий было проведено в 2000 году среди 395 студентов медицинского, психологического и факультета бизнеса разных университетов в Британии. Обучающемся было предложено проранжировать от 1 до 5 самые качества идеального преподавателя в порядке уменьшения значимости. В списке были представлены следующие качества: умение найти подход, преподавательские навыки, энтузиазм, знания и организаторские навыки, также была возможность дописать что-то на свой выбор. Результаты были следующими: наиболее значимым качеством студенты определили преподавательские навыки, на втором месте – умение найти подход и на третьем обладание знаниями [5].

Аналогичное исследование было организовано в 2007 году в Ульяновском государственном университете среди студентов технических специальностей (первокурсники, 63 человека). В начале семестра обучающимся была предложена анкета, где каждый студент должен был выбрать 5 самый важных качеств преподавателя для него. В результате из всего списка ожиданий самыми главными оказались следующие: умение хорошо объяснять предмет (90% выбрали этот пункт, глубокое знание предмета (70%), чувство юмора (50%). В конце семестра обучающимся была предложена вторая анкета, целью которой была оценка уровня реализации ожиданий. Исследование показало, что в целом по всем пунктам прослеживается хорошая реализация ожиданий. Автор исследования делает вывод, что информация об уровнях реализации ожиданий студентов необходима и имеет большое значение для корректировки и совершенствования учебно-воспитательной работы на факультете, так как позволяет увидеть плюсы и минусы образовательного процесса глазами студентов [1].

Ожиданиями студентов также занимались ученые из Бэйлорского университета (США) в 2010 году. Участие в исследовании приняли порядка 750 первокурсников бизнес-факультета. Студентам было предложено ответить на открытый вопрос: наиболее важные качества, которые Вы ожидаете от преподавателей? 11,9% считают, что преподаватель должен быть интересным, это был самый часто встречаемый ответ. Далее следует качество «помогающий», его отменили порядка 11,6%. На третьем месте ответ «хорошо коммуницирующий» - 10,7%. Также обучающиеся указали такие качества, как добрый, понимающий, легко идущий на контакт. Наименее встречаемыми были ответы: «организованный», «опытный», «открытый». Эти варианты отметили менее 1,5% опрошенных [3].

Но должны ли университеты отвечать ожиданиям студентов на все сто процентов? В исследовании 2003 года, проведенном в Университете Западной Австралии, студентам-психологам первого курса было предложено пройти опросник SERVQUAL в начале семестра и в конце семестра, чтобы оценить реализацию ожиданий. Результаты исследования показали, что ожидания разнятся с реальностью. Но автор исследования говорит о том, что слабое соотношение ожиданий и реальности не всегда указывает на то, что университет не отвечает потребностям студентов, это может свидетельствовать о том, что студенты имеют нереалистичные ожидания. Например, они хотят иметь больше личного контакта с преподавателем, что не представляется возможным при количестве на курсе в среднем порядка 300 человек [4].

Об этом также говорит Прохода В.А. Он акцентирует внимание на том, что стремление соответствовать ожиданиям студентов, без учета особенностей и внутренней логики их оценки, в ряде случаев идет в ущерб качеству повседневной педагогической деятельности. Как решение данной проблемы автор предлагает соотносить представления студентов о хорошем педагоге с представлениями самих педагогов. На основе нескольких исследований В.А. Прохада приводит качества, наиболее полно соотносимые с представлениями студентов об идеальном педагоге. К ним относятся: умение выстроить контакт с аудиторией, умение заинтересовать, ясность и последовательность изложения материала. Также автор приводит качества, которые мало соотносятся с образом идеального педагога: ригидность и приверженность старым формам педагогического воздействия [2].

Таким образом, приведенные исследования показывают, что представления студентов о хорошем педагоге являются более-менее устойчивыми. Студенты ожидают, что преподаватель должен обладать такими качествами, как умение вызвать интерес, коммуникативность, понимание, наличие знаний и чувство юмора. Очевидно, для повышения эффективности учебного процесса должны учитываться представления и ожидания студентов, но они обязательно должны быть проанализированы на предмет действительно ли реализация определенных ожиданий будет повышать эффективность образовательного процесса, а не снижать ее.

Исследование ожиданий студентов технических специальностей от преподавателей вуза.

В качестве методов исследования ожиданий студентов технических специальностей от преподавателей нами были использованы метод свободных ассоциаций и метод семантического дифференциала. Результаты были обработаны в программе STATISTICA 13.5 методом факторного и кластерного анализа. Выборку составили 73 студента бакалавриата и магистратуры, обучающихся на технических направлениях вузов г. Тюмени.

Модифицированный семантический дифференциал был сконструирован на основе собранных свободных ассоциаций студентов, которые были обработаны методом частотного анализа. Понятия с наибольшей частотой встречаемости были использованы в качестве дескрипторов (представлены в таблице 1). В качестве объектов оценивания выступали следующие категории преподавателей: Женщина-преподаватель; Мужчина-преподаватель; Обычный преподаватель; Идеальный преподаватель; Преподаватель технических дисциплин; Преподаватель гуманитарных дисциплин.

Таблица 1

Дескрипторы

Агрессивный	Злой	Бестактность	Понимающий
Безответственный	Дающий знания	Отсутствие интереса	Предвзятый
Безучастный	Интересный	Субъективный	Равнодушный
Веселый	Компетентный	Объективный	Рациональный
Выгоревший	Консервативный	Неуважающий	Эмоциональный
Высмеивающий	Кричащий	Неуверенный	Сексист
Высокомерный	Ленивый	Принципиальный	Скучный
Глупый	Лояльный	Бескомпромиссный	Справедливый
Гнобит	Любящий преподавать	Обесценивающий	Требовательный
Грубый	Любознательный	Объясняющий	Уважающий
Добрый	Направляющий	Оскорбляющий	Умный
Дружелюбный	Наставник	Отзывчивый	Унижающий
Заинтересованный	Учит	Помогающий	Честный

Нами был произведен факторный анализ ожиданий студентов-девушек и студентов-юношей. В результате у каждой группы студентов были выделены два фактора. У студентов-девушек факторы являются биполярными, у студентов-юношей фактор 1 – униполярный, фактор 2 – биполярный.

Первый фактор у девушек-студентов можно назвать «Хороший преподаватель – Плохой преподаватель». Он имеет факторную нагрузку 53%. Положительный полюс характеризует преподавателя как человека, обладающего авторитетом, знаниями, объективностью и эмпатией. На это указывают дескрипторы «наставник», «компетентный», «справедливый», «отзывчивый» помогающий». Отрицательный полюс описывает человека, не заинтересованного в своей деятельности, утратившего интерес, равнодушного. Об этом говорят следующие дескрипторы: «скучный», «выгоревший», «отсутствие интереса», «равнодушный».

Отрицательный полюс описывает такие категории преподавателей, как «Преподаватель гуманитарных дисциплин» и «Обычный преподаватель». Из этого мы можем сделать вывод, что девушки-студены связывают образ обычного среднестатистического преподавателя и преподавателя гуманитарных дисциплин с безучастностью, незаинтересованностью, скукой и выгоранием.

Второй фактор (вес фактора 26%) у студентов-девушек можно назвать зеркально первому «Плохой преподаватель – Хороший преподаватель». Этот фактор также характеризует отрицательные и положительные качества, присущие преподавателю. На положительном полюсе находятся следующие дескрипторы: «бестактность», «злой», «оскорбляющий», «неуважающий», «гнобит». Можно предположить, что в глазах девушек-студентов образ плохого преподавателя характеризуется преимущественно отношением к студентам, а не набором личных характеристик. Этот полюс связан с образом Преподавателя-мужчины. Таким образом, девушки-студенты связывают образ плохого преподавателя с преподавателем-мужчиной, который плохо относится к студентам, не стремится найти контакт: унижает, оскорбляет, «гнобит», грубит и т.д.

Второй полюс описывает человека честного и любознательного и связан с образом Идеального преподавателя.

Первый фактор у студентов-юношей имеет факторную нагрузку 52%. Так же, как и у девушек, его можно назвать «Хороший преподаватель – плохой преподаватель». Образ хорошего преподавателя у юношей, в отличие от девушек, характеризует не отношение к студенту, а наличие личных характеристик самих по себе. По мнению юношей, хороший преподаватель – это преподаватель заинтересованный, объективный, любознательный, любящий преподавать. Таким образом, ключевой характеристикой для юношей является вовлеченность в деятельность и наличие к ней интереса. В представлении у юношей образ хорошего преподавателя связан с Женщиной-преподавателем и Идеальным преподавателем.

Отрицательный полюс описывает преподавателя выгоревшего и предвзятого и связывает эти характеристики с Преподавателем гуманитарных дисциплин, что в принципе соотносится с результатом девушек-студенток, которые также оценили объект Преподаватель гуманитарных дисциплин как выгоревшего, скучного и безучастного.

Второй фактор у студентов-юношей является униполярным (вес фактора 23%) и называется «Плохой преподаватель». Для юношей плохой преподаватель связан с консервативностью, безучастием, субъективностью, агрессивностью, равнодушием и ассоциируется преимущественно с Мужчиной-преподавателем. Что сопоставимо с результатами у студентов-девушек, которые образ плохого преподавателя также связывают с Мужчиной-преподавателем, но характеристики, оценивающие образ как отрицательный, различаются. Можно предположить, что в представлении девушек преподаватель является плохим, если ведет себя несоответствующим образом в отношении студентов (унижает, оскорбляет и т.д.). В представлении юношей же ключевой аспект другой – преподаватель оценивается как плохой, если он не развивается в ногу со временем и не проявляет должного интереса к процессу.

Таким образом, по результатам факторного анализа можно отметить, что для девушек хороший преподаватель – это человек, обладающий знаниями, справедливый, наставник. Плохой преподаватель описывается как человек, проявляющий негативное поведение в процессе коммуникации со студентами (унижает, оскорбляет, «гнобит»). Для юношей же хороший преподаватель – это преподаватель любознательный, вовлеченный в процесс, идущий в ногу со временем и связан он преимущественно с женщиной-преподавателем. Образы плохого педагога в представлении юношей и девушке в целом сопоставимы, но имеют одно серьезное добавление: для юношей отрицательные качества представлены преимущественно личными характеристиками человека: консервативность, безучастность, субъективность, в то время как для девушек – отношением к студентам. Также и те, и другие отмечают связь преподавателя гуманитарных дисциплин с отсутствием интереса к деятельности, скукой, равнодушием.

По результатам кластерного анализа ожидания студентов-юношей являются более оптимистичными по сравнению с ожиданиями девушек. Юноши связывают образ Идеального преподавателя в один кластер с Женщиной – преподавателем, и к этому же кластеру относится объект Обычный преподаватель.

У девушек же образ Идеального преподавателя связан с образом Преподавателя технических наук. Женщину-преподавателя девушки связывают в один кластер с образом Преподавателя гуманитарных наук, который противопоставляется Идеальному преподавателю. Обычный же преподаватель мало связан с какой-либо категорией.

Выводы. Согласно результатам исследования, девушки-студентки больше ценят качества, включающие коммуникационную составляющую: понимание, отзывчивость, справедливость. Они отвергают качества, характеризующие поведение преподавателя по отношению к студентам: унижение, оскорбление и т.д. Юноши-студенты же указали качества,

присущие преподавателю в целом: заинтересованность, любознательность, любовь к преподавательской деятельности. Кроме того, факторный анализ показал, что с точки зрения студентов-юношей образ хорошего преподавателя соотносится в первую очередь с женщиной-преподавателем, а образ плохого – с мужчиной-преподавателем. Студенты-девушки также связывают отрицательные качества с мужчиной-преподавателем.

Кластерный анализ показал, что представления о преподавателях у студентов-девушек и студентов-юношей кластеризуются разным образом. У девушек образ Идеального преподавателя связан с образом Преподавателя технических наук. Женщину-преподавателя девушки связывают в один кластер с образом Преподавателя гуманитарных дисциплин, который противопоставляется Идеальному преподавателю; Обычный преподаватель мало связан с какой-либо категорией. Стоит обратить внимание, что Преподаватель гуманитарных дисциплин у девушек как в факторном, так и в кластерном анализе соотносится с негативными характеристиками, выгоранием. Юноши связывают образ Идеального преподавателя в один кластер с Женщиной – преподавателем и Обычным преподавателем, демонстрируя таким образом достаточно позитивное отношение к среднестатистическому преподавателю.

Таким образом, ожидания студентов-девушек и студентов-юношей технических специальностей в целом сопоставимы как друг с другом, так и с исследованиями, выполненными на других выборках студентов, российских и зарубежных. Результаты исследования могут быть использованы для улучшения взаимодействия с обучающимися с целью повышения качества образования.

Литература:

1. Гурина, Р.В. Реализация ожиданий учащихся как показатель эффективности обучения / Р.В. Гурина // Психологическая наука и образование. – 2007. – Т. 12. – №. 4. – С. 7-15
2. Прохода, В.А. Представления студентов и преподавателей вуза об идеальном педагоге / В.А. Прохода // Социальные явления. – 2015. – №. 3.
3. Chonko, L.B. What are they thinking? Students' expectations and self-assessments / L.B. Chonko, J.F. Tanner, R. Davis // Journal of education for business. – 2002. – Т. 77. – №. 5. – С. 271-281
4. Darlaston-Jones, D. et al. Are they being served? Student expectations of higher education / D. Darlaston-Jones et al. // Issues in Educational Research. – 2003. – Т. 13. – №. 1. – С. 31-52
5. Sander, P. et al. University students' expectations of teaching / P. Sander // Studies in Higher education. – 2000. – Т. 25. – №. 3. – С. 309-323

Психология

УДК 159.923

кандидат психологических наук, доцент Банщикова Татьяна Николаевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
кандидат психологических наук, доцент Лукьянов Алексей Сергеевич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
психолог Курданова Саида Камаловна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

РЕГРЕССИОННЫЕ МОДЕЛИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП ЮГА РОССИИ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования особенности взаимосвязи регуляторных и личностных особенностей, установок на толерантность к неопределённости, воспринимаемого стресса с показателями субъективного благополучия молодых людей разных этнокультурных групп. Выборку составили 1051 респондент – молодые люди пяти этнических групп: кабардинцы, балкарцы, карачаевцы, русские, осетины. В диагностический комплекс исследования вошли: методика диагностики субъективного благополучия личности (Р.М. Шамионов, Т.В. Бескова); опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения, ССПМ 2020»); опросник толерантность / интолерантность к неопределённости (Т.В. Корнилова, М.А. Чумакова); опросник воспринимаемого стресса (T. Yang); краткая версия опросника «Большая пятерка личности», Mini-IPIP (Donnellan et al.). В исследовании нашла своё подтверждение гипотеза, прогнозирующая, что осознанная саморегуляция может выступать универсальным метаресурсом субъективного благополучия молодых людей всех этнокультурных групп. Социально-значимые качества личности (доброжелательность, экстраверсия, открытость опыту, эмоциональная стабильность) также выступают значимыми предикторами субъективного благополучия. Однако особенности проявления данных качеств во многом зависимы от этнокультуры. Так, для осетин, карачаевцев в достижении субъективного благополучия социально-важным личностным качеством выступает дружелюбие, для балкарцев, кабардинцев и русских экстраверсия – готовность проявлять добродушие, активную жизненную позицию, стремление узнать о другом больше. Для большинства этносов предиктором субъективного благополучия выступает эмоциональная стабильность.

Ключевые слова: субъективное благополучие, осознанная саморегуляция, толерантность к неопределенности, воспринимаемый стресс, молодые люди.

Annotation. The article presents the results of an empirical study of the relationship features between regulatory and personal characteristics, attitudes towards tolerance for uncertainty, perceived stress with an emotional impact on young people of different ethnic and cultural groups. The sample consisted of 1051 respondents – young people of 5 ethnic groups: Kabardians, Balkars, Karachays, Russians, Ossetians. The diagnostic complex of studies included: a method for diagnosing the subjective perception of a person (R.M. Shamionov, T.V. Beskova); questionnaire by V.I. Morosana «Style of self-regulation of behavior, SSPM 2020»); questionnaire of tolerance/intolerance to uncertainty (T.V. Kornilova, M.A. Chumakova); questionnaire of perceived stress (T. Yan); short version of the Personality Big Five, Mini-IPIP (Donnellan et al.). The study found its confirmation of the hypothesis that predicts that conscious self-regulation can be a universal metaresource, sensitive perception of young people of all ethnic and cultural groups. Socially significant personality traits (goodwill, extraversion, openness of experience, emotional stability) are also identified as significant predictors of subjective well-being. However, the features of the manifestation of characteristics largely depend on the ethnic culture. For Ossetians, Karachays, to a large extent, the subjective growth of a socially important personal quality is an increase in friendliness, for Balkars, Kabardians and Russians, extraversion is a willingness to show good nature, an active life

assessment, the desire to learn more about others. For most ethnic groups, the predictor of subjective combination is emotional stability.

Key words: subjective well-being, conscious self-regulation, tolerance for uncertainty, perceived stress, young people.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 22-28-00975 «Регуляторные и личностные ресурсы субъективного благополучия молодых людей в условиях неопределенности»

Введение. Проблема выявления предикторов субъективного благополучия всегда была актуальной для психологической науки. Поиск факторов, определяющих состояние благополучия, был сосредоточен вокруг экономических, культурно-географических, личностных, наследственных индикаторов [7; 15]. Однако закономерен вопрос о том, какие факторы вносят ощутимый вклад в субъективное благополучие человека. В последнее время в научной литературе всё чаще появляются публикации, в которых рассматриваются личностные факторы, опосредованные социокультурными предпосылками образа жизни, как предикторы благополучия [9; 12; 13; 14]. В многочисленных исследованиях не установлены достоверные данные о влиянии этнокультурных факторов на уровень субъективного благополучия. Лишь отдельные исследования подтверждают, что для людей отдельных национальностей в ситуации определенных событий, удовлетворённость жизнью может меняться весьма существенно и стабильно [1; 11].

Исследования в области осознанной саморегуляции показывают, что регуляторные особенности являются также значимой предпосылкой благополучия [5; 8; 15]. В контексте разработки представлений об осознанной саморегуляции как важном факторе субъективного человека в современном мире, где неопределённость становится обычным условием его жизнедеятельности, толерантность к неопределённости также выступает значимым фактором.

Нынешняя ситуация неопределённости трансформирует прочный фундамент позитивного функционирования молодого человека в обыденной жизни является стрессогенной [3; 7; 9].

Несмотря на имеющиеся исследования субъективного благополучия, остается не до конца раскрытой этнокультурная специфика предикторов субъективного благополучия молодых людей, ресурсная роль осознанной саморегуляции, личностных диспозиций, толерантности/интолерантности к неопределённости, особенности воспринимаемого стресса в их субъективном благополучии.

Целью эмпирического исследования стало выявление системы предикторов субъективного молодых людей различных этнокультурных групп.

Основная задача настоящего исследования: рассмотреть особенности взаимосвязи регуляторных и личностных особенностей, толерантности и интолерантности к неопределённости, воспринимаемого стресса с показателями субъективного благополучия молодых людей разных этнокультурных групп.

Гипотеза исследования: осознанная саморегуляция выступает универсальным метаресурсом субъективного благополучия молодых людей всех этнокультурных групп. Социально-значимые качества личности, позволяющие жить в существующих социально-культурных условиях, также выступают инвариантными значимыми предикторами субъективного благополучия.

Выборка: в исследовании приняли участие 1790 респондентов, из числа которых был отобран 1051 респондент, исходя из следующих критериев: этнорегиональная принадлежность испытуемых, полнота ответов респондентов, оценка социальной желательности ответов, внимательность при заполнении анкеты и желание сотрудничать. В выборку вошли 198 карачаевцев из КЧР (34% мужчин), 140 кабардинцев из КБР (57% мужчин), 72 балкарца из КБР (43% мужчин), 145 осетин (10% мужчин), русских из Ставропольского края 313 (42% мужчин), Москвы и Московской области 183 (41% мужчин).

Сбор данных проводился анонимно с использованием google-форм.

В диагностический комплекс исследования вошли следующие инструменты: методика диагностики субъективного благополучия личности (Р.М. Шамионов, Т.В. Бескова) [6]; опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения, ССПМ 2020») [4]; опросник толерантность / интолерантность к неопределённости (Т.В. Корнилова, М.А. Чумакова) [2]; опросник воспринимаемого стресса (T. Yang) [16]; краткая версия опросника «Большая пятерка личности», Mini-IPIP (Donnellan et al.).

Для обработки данных использовался метод многомерного регрессионного анализа (метод пошагового исключения, программа IBM SPSS Statistics, v. 22.0).

Изложение основного материала статьи. Результаты анализа предикторов субъективного благополучия на всех выборках с использованием многомерного регрессионного анализа представлены в таблице 1. В регрессионные модели вошли только статистически значимые коэффициенты регрессионных уравнений.

В качестве зависимой переменной выступал интегральный показатель субъективного благополучия, в качестве независимых переменных – общий уровень осознанной саморегуляции, толерантность / интолерантность к неопределённости, личностные диспозиции (параметры «Большой пятёрки»), показатели воспринимаемого стресса.

Было установлено, что универсальными предикторами субъективного благополучия выступает общий уровень осознанной саморегуляции и личностные качества, которые позволяют личности жить в существующих социально-культурных условиях, условиях неопределённости.

В то же время выявлены этнокультурные особенности предикторов субъективного благополучия.

Таблица 1

Регрессионные модели субъективного благополучия молодых людей разных этнических групп

Зависимая переменная	Значимые предикторы (независимые переменные)	R2	t	β	p
Балкарцы (n=72)					
Субъективное благополучие	ОУСР	0,50	3,28	0,33	0,002
	Толерантность к неопределённости		3,89	0,34	***
	Экстраверсия		2,78	0,29	0,007
Кабардинцы (n=140)					
Субъективное благополучие	ОУСР	0,50	4,57	0,31	***
	Интолерантность к неопределённости		5,91	0,37	***
	Экстраверсия		4,80	0,32	***
Карачаевцы (n=198)					
Субъективное благополучие	ОУСР	0,55	4,11	0,22	***
	Интолерантность к неопределённости		6,20	0,31	***
	Дружелюбие		2,34	0,13	0,020
	Добросовестность		3,45	0,2	0,001
	Нейротизм		-6,80	-0,34	***
Осетины (n=145)					
Субъективное благополучие	ОУСР	0,39	6,68	0,45	***
	Толерантность к неопределённости		2,83	0,18	0,005
	Дружелюбие		3,39	0,24	0,001
	Нейротизм		-3,24	-0,23	0,001
Русские, Ставропольский край (n=313)					
Субъективное благополучие	ОУСР	0,51	8,28	0,38	***
	Интолерантность к неопределённости		4,74	0,22	***
	Толерантность к неопределённости		2,01	0,09	0,046
	Экстраверсия		3,52	0,16	***
	Нейротизм		-6,23	-0,30	***
	Стресс жизни		2,62	0,16	0,009
	Стресс неопределенности		-3,00	-0,19	0,003
Русские, Москва и Московская область (n=183)					
Субъективное благополучие	ОУСР	0,56	7,57	0,44	***
	Экстраверсия		3,62	0,21	***
	Нейротизм		-5,28	-0,28	***
	Открытость опыту		2,93	0,15	***

Примечание: ОУСР – общий уровень осознанной саморегуляции

В частности, для балкарской этнорегиональной группы в регрессионную модель вошли три переменные: общий уровень осознанной саморегуляции, толерантность к неопределённости и экстраверсия. Первые две вносят примерно одинаковый вклад в оценку зависимой переменной, третья несколько меньший, но все три коррелируют с субъективным благополучием положительно.

Для кабардинской этнорегиональной группы в регрессионную модель вошли сходные с балкарской группой предикторы субъективного благополучия. Эти группы различаются вкладом в субъективное благополучие установок на неопределённость. Для кабардинцев не нужна неопределённость, они стремятся к ясности, к поиску определённых, установленных алгоритмов поведения в сложной ситуации. Балкарцы толерантны к неопределённости в достижении субъективного благополучия.

Для карачаевской этнорегиональной группы в регрессионную модель вошли пять предикторов: общий уровень осознанной саморегуляции, интолерантность к неопределённости, дружелюбие, добросовестность, нейротизм (β=-0,34), что свидетельствует о большее широком спектре социальных качеств, необходимых для их субъективного благополучия.

Для осетинской этнорегиональной группы в регрессионную модель вошли четыре предиктора: общий уровень осознанной саморегуляции, толерантность к неопределённости, дружелюбие, нейротизм (β=-0,23). Важно отметить толерантность к неопределённости осетин, как и балкарцев, в достижении субъективного благополучия, однако добавляются личностные качества, необходимые для успешного взаимодействия.

Для русских из Ставропольского края в регрессионную модель вошли семь предикторов. Отличие данной группы – в востребованности установок на толерантность и интолерантность к неопределённости (стремление к ясности и возможность разнообразных форм поведения в ситуации неопределённости). Вместе с тем, стресс жизни и стресс от неопределённости оказывают разнонаправленное влияние на их субъективное благополучие. Стресс жизни стимулирует активность в достижении благополучия, а стресс от неопределённости – снижает, нужен стимул, но в конкретном направлении.

Для русских из Москвы и Московской области в регрессионную модель вошли четыре предиктора. Уникальным предиктором для данной выборки является личностная диспозиция – открытость опыту. Установки на толерантность/интолерантность к неопределённости для данной группы не актуальны для достижения субъективного благополучия. Можно предположить, что мегаполис создаёт условия избыточной неопределённости и высокого разнообразия реализации своих возможностей, потребностей, что делает неактуальным востребованность как толерантности, так и интолерантности к неопределённости.

Выводы. Анализ регрессионных моделей субъективного благополучия молодых людей из разных этнокультурных групп позволил подтвердить гипотезу об универсальной метаресурсной роли осознанной саморегуляции в субъективном благополучии молодых людей. Кроме того, выявлена роль личностных социально-значимых личностных качеств (дружелюбие, экстраверсия, эмоциональная стабильность, открытость опыту) в субъективном благополучии. Однако особенности проявления данных качеств во многом зависимы от этнокультуры. Так, для осетин и карачаевцев в достижении субъективного благополучия социально-важным личностным качеством выступает дружелюбие, для балкарцев, кабардинцев и русских экстраверсия – готовность проявлять добродушие, активную жизненную позицию, стремление узнать о другом больше. Для большинства этносов предиктором субъективного благополучия выступает эмоциональная стабильность, т.е. отсутствие нейротизма.

Содержательный анализ выявленных предикторов позволяет выстроить ключевые «мишени» психологической работы с представителями молодёжной субкультуры. Эти данные могут послужить основой для разработки программ и проектов для молодёжи, могут быть использованы в воспитательной работе с молодёжью.

Литература:

1. Банщикова, Т.Н. Кросс-культурные особенности саморегуляции и совладающего поведения как осознанные процессы преодоления трудных жизненных ситуаций [Электронный ресурс] / Т.Н. Банщикова, И.С. Ширяева // Вестник Северо-Кавказского Федерального Университета. – 2019. – № 5 (74). – С. 136-145. – URL: https://doi.org/10.37493/2307-907X-2019-74-5-136-145 (дата обращения: 17.11.2022).
2. Корнилова, Т.В. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределённости в модификации опросника С. Баднера / Т.В. Корнилова, М.А. Чумакова // Экспериментальная психология. – 2014. – Т. 7. – № 1. – С. 92-110
3. Махнач, А.В. Жизнеспособность студенческой молодёжи России в условиях неопределённости [Электронный ресурс] / А.В. Махнач, А.И. Лактионова, Ю.В. Постылякова // Образование и наука. – 2022. – Т. 24. – № 5. – С. 90-121. – URL: https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-5-90-121 (дата обращения: 17.11.2022).
4. Моросанова, В.И. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020» / В.И. Моросанова, Н.Г. Кондратюк // Вопросы психологии. – 2020. – № 4. – С. 155-167
5. Фомина, Т.Г. Взаимосвязь субъективного благополучия с регуляторными и личностными особенностями у учащихся младшего школьного возраста / Т.Г. Фомина, О.В. Ефтимова, В.И. Моросанова // Психолого-педагогические исследования. – 2018. – Т. 10. – № 2. – С. 64-76
6. Шамионов, Р.М. Методика диагностики субъективного благополучия личности [Электронный ресурс] / Р.М. Шамионов, Н.Ж. Султаниязова // Психологические исследования. – 2018. – Т. 11. – № 60. – С. 1-8. – URL: https://doi.org/10.54359/ps.v11i60.277 (дата обращения: 17.11.2022).
7. Burani, K. et al. Greater cumulative lifetime stressor exposure predicts a blunted RewP in adolescent girls over two years [Internet-source] / K. Burani // Biological Psychiatry: Cognitive Neuroscience and Neuroimaging. – 2022. – URL: https://doi.org/10.1016/j.bpsc.2022.05.011 (дата обращения: 17.11.2022).
8. Camfield, L. On subjective well-being and quality of life [Internet-source] / L. Camfield, S.M. Skevington // J Health Psychol. – 2008. – Vol. 13. – № 6. – P. 764-775. – URL: https://doi.org/10.1177/1359105308093860 (дата обращения: 17.11.2022).
9. Gertel, J. Coping with uncertainty: Youth in the Middle East and North Africa / J. Gertel, R. Hexel. – London, 2018. – 400 p.
10. Kibal'chenko, I.A. Cognitive and style predictors of the students' psychological well-being [Internet-source] / I.A. Kibal'chenko, T.V. Eksakusto // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. – 2020. – Vol. 8. – № 1. – Pp. 1-13. – URL: https://doi.org/10.5937/IJCRSEE2001001K (дата обращения: 17.11.2022).
11. Lucas, R. Adaptation and the set point model of subjective well-being / R. Lucas // Current Directions in Psychological Science. – 2007. – Pp. 75-79
12. Margolis S. et al. What are the most important predictors of subjective well-being? Insights from machine learning and linear regression approaches on the MIDUS datasets [Internet-source] / S. Margolis // PsyArXiv. – 2021. – URL: https://doi.org/10.31234/osf.io/ugfjs (дата обращения: 17.11.2022).
13. Margolis, S. The association between Extraversion and well-being is limited to one facet [Internet-source] / S. Margolis, A.L. Stapley, S. Lyubomirsky // Journal of Personality. – 2020. – Vol. 88. – № 3. – P. 478-484. – URL: https://doi.org/10.1111/jopy.12504 (дата обращения: 17.11.2022).
14. Morosanova, V.I. The dynamics of the interrelationships between conscious self-regulation, psychological well-being and school-related subjective well-being in adolescents: A three-year cross-lagged panel study [Internet-source] / V.I. Morosanova, T.G. Fomina, I.N. Bondarenko // Psychology in Russia – State of the Art. – 2021. – Vol. 14. – № 3. – P. 34-49. – URL: https://doi.org/10.11621/pir.2021.0303 (дата обращения: 17.11.2022).
15. Sirgy, M.J. The psychology of quality of life: Hedonic well-being, life satisfaction, and Eudaimonia / M.J. Sirgy. – 2nd ed. – New York, 2012. – 645 p.
16. Yang, T. Life stress, uncertainty stress and self-reported illness: a representative nationwide study of Chinese students / T. Yang, S. Jiang, L. Yu, T.T. Cottrell, Q. Si // J. Public Health. – 2018. – Vol. 26. – Pp. 205-209

УДК 159.9.072

кандидат психологических наук, доцент Беленкова Лариса Юрьевна
ФГБОУИ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (г. Москва);
психолог Газизова Наталия Валерьевна
ФГБОУИ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва);
студентка Кундас Ксения Сергеевна
ФГБОУИ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва)

ПРОФИЛАКТИКА МОЛОДЕЖНЫХ АДДИКЦИЙ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ ВУЗА КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭФФЕКТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ИХ ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье отражен теоретический анализ одной из наиболее животрепещущих проблем, стоящих перед российским обществом, точнее, распространения негативных типов аддиктивного поведения в современной молодежной среде. Социальная трансформация российского общества вначале 2000-х гг. привела к дестабилизации социальных отношений и кардинальному изменению ценностных установок среди молодежи. В результате у некоторых молодых людей возникало желание быстро поменять статус на взрослого. Другие в силу возрастных особенностей шли на риск из-за простого любопытства. Все это представляет угрозу благополучию страны. В статье представлены результаты эмпирического исследования склонности студентов к аддиктивному поведению. Проанализированы показатели исследования склонности студентов-первокурсников к аддиктивному поведению. Результаты эмпирического исследования выявили среди студентов-первокурсников группу риска, с которой запланирована психопрофилактическая работа. Определены условия, способствующие оптимизации воспитательной работы по предупреждению аддикции в студенческой среде. Раскрыта специфика деятельности Центра психологической помощи студентам, направленного на пропаганду здорового образа жизни среди студентов и поддержку их психосоматического, духовно-нравственного здоровья и профилактику аддиктивного поведения среди студенческой молодежи.

Ключевые слова: аддикции, аддиктивное поведение, зависимое поведение, студенты, молодежь, профилактика аддикций.

Annotation. The article reflects a theoretical analysis of one of the most acute and serious problems facing Russian society today, more precisely, the spread of negative types of addictive behavior among young people. The social transformations of modern Russian society have led to the destabilization of social relations and a sharp change in value orientations among young people. Therefore, there is a tendency for young people to get acquainted with prohibited substances and actions, the reception and implementation of which contributes to a rapid transition to the status of an adult. Due to age characteristics in adolescence, many take risks because of simple curiosity. This is a threat to the future of the country. The article presents the results of an empirical study of students' propensity to addictive behavior. The indicators of the study of the propensity of first-year students to addictive behavior are analyzed. The results of an empirical study revealed a risk group among first-year students with whom preventive work is planned. The conditions that contribute to improving the effectiveness of educational work to prevent addiction in the student environment are determined. The specifics of the activity of the Center for Psychological Assistance to Students aimed at promoting a healthy lifestyle among students and supporting their psychosomatic, spiritual and moral health and prevention of addictive behavior among students are revealed.

Key words: addiction, addictive behavior, dependent behavior, students, youth, prevention of addictions.

Введение. Социально-психологическая обстановка в нашей стране и мире в целом в последние годы становится нестабильной и кризисной, обуславливая длительно протекающие внутриличностные конфликты, эмоциональную напряженность, состояния отчужденности и тревоги.

Сложные социально-экономические условия в большей мере влияют не только на социальный статус человека, но и определяют направленность личности. Кроме того, современные достижения науки и техники ставят молодое поколение в зависимое положение от различных изобретений и гаджетов. В ситуации, когда человек не в состоянии справится с конкретной проблемой, возникает психическое напряжение, он вынужден уходить от ситуации, не реагируя должным образом на жизненные невзгоды. Вместе с тем, преобладающими формами личностного реагирования в трудных жизненных ситуациях становится «бегство в аддикцию», чувство неуверенности в завтрашнем дне, ощущение беспомощности и одиночества [2].

Некоторые молодые люди рассматривают аддикцию как стимулятор для снятия состояния психологического дискомфорта [5]. Привлекательность аддикции они видят в том, что находят в ней путь наименьшего сопротивления, стремясь изменить психическое состояние, получая иллюзию безопасности, восстановления гармонии.

Используя разнее варианты аддиктивной реальности, молодые люди фиксируют внимание на определенных предметах или действиях, тем самым у них создается впечатление ухода от тревог и проблем [7].

Высокие технологии в современном мире направлены на раскрытие личностных ресурсов человека, однако их внедрение может обуславливать рост аддиктивных форм поведения среди молодежи. Личность, склонная к аддикциям, стремится найти свой универсальный способ выживания – уход от реальных проблем.

Термин «аддиктивное поведение» вошел в научный оборот в конце 80-х гг. XX в. Суть понятия трактовалась как злоупотребление различными веществами, изменяющими психическое состояние до того, как сформируется зависимость. В дальнейшем содержание понятия неоднократно уточнялось. Позднее под аддиктивным поведением начали понимать такое поведение, вызывающее состояние психологического дискомфорта, приводящего к проблемам адаптации личности [6]. В соответствии с объектом зависимости выделяются следующие типы аддиктивного поведения: созависимость, игромания, наркомания и алкоголизм, пищевая, сексуальная и другие зависимости, многие из которых появились с ростом увлечений и привычек в XXI веке. Большинство аддикций напрямую или косвенно несут реальную для жизни угрозу. Молодежь, увлеченная агрессивной игрой в виртуальной реальности, становятся потенциальными убийцами и самоубийцами в реальном мире. Именно поэтому на сегодняшний день необходимо удовлетворять значимые потребности аддиктов в эмоциональном комфорте, безопасности и контроле.

Изложение основного материала статьи. Радикальные преобразования в жизнедеятельности страны обусловили появление ряда проблем в молодежной среде. Научный интерес к проблемам зависимостей студенческой молодежи обусловлен тем, что студенчество – это особый интеллектуальный и кадровый потенциал общества. С точки зрения формирования духовно-нравственного поведения студенческая молодежь – наиболее благополучная социальная группа, обучение которой в вузе требует от нее ответственности, самоорганизации и самоконтроля. Достигая физической зрелости в

студенческом возрасте, у них интенсивно развивается психическая саморегуляция, нравственное сознание и социальные ценности.

Наличие у абитуриентов до поступления в вуз некоторого аддиктивного опыта оказывает негативное влияние на последующее развитие личности, включая, снижение жизненного уровня, утрату работоспособности, возникновение конфликтов с окружающими и т.п.

Аддиктивные стратегии поведения могут быть также вызваны трудностями адаптации при решении проблемных жизненных ситуаций таких, как: повторяющиеся жизненные разочарования, крушение идеалов, конфликты в семье и в учебном процессе, утрата близких, резкая смена привычных стереотипов. Постоянная неудовлетворенность ведет к бегству от реальности – от здорового сознания в мир нездоровых фантазий и иллюзий, замене реальных жизненных ценностей виртуальными [3]. Определяющим фактором социально-психологической адаптации личности считается способность объективно реагировать на психотравмирующие ситуации, стойко справляясь с трудностями, проявляя жизнестойкость и совладающее поведение личности [1].

Аддиктивное поведение – это форма деструкции, в ее основе лежат чувства безысходности и подавленности, а изменение такого психического состояния, по мнению аддиктов, возможно путем приема психоактивных веществ или включения в виды деятельности, связанные с потенциальным риском. Подобное состояние свойственно молодежи с низкими показателями адаптационных способностей, которые пытаясь найти средства психологической защиты от надвигающейся фрустрации, прибегают к стратегиям саморазрушающего поведения [6].

Адаптация первокурсника в условиях инклюзивного вуза – процесс вхождения студента в новую для него творчески ориентированную доступную образовательную среду, результатом которого являются: устойчивая профессиональная ориентация, высокая самоорганизация при освоении образовательной программы и конструктивный характер общения. На первом году обучения идет активное усвоение специфики новых условий образовательной и воспитательной среды вуза. В этот период происходит фаза перехода от зависимого детства к самостоятельной и ответственной взрослости. Когда подростковый опыт становится недостаточным для нормальной жизнедеятельности, а взрослый опыт еще не освоен, то первокурсник в короткий промежуток времени находит решения основных задач дальнейшего существования и развития. Адаптация студентов вуза заслуживает особого внимания, от того, насколько успешно они ее пройдут, зависит не только успешность освоения образовательной программы, но и адаптация к новым жизненным условиям [4].

Система современного высшего образования ориентирована на развитие таких личностных качеств студента, которые бы способствовали успешной адаптации, самообразованию и самовоспитанию, возможности добиваться жизненных успехов, оперативно находить средства преодоления и разрешения проблем, не прибегая к изменению своего внутреннего состояния. Существует ряд трудов современных ученых, таких как: Н.А. Сироты, В.М. Ялтонского, И.И. Хажилина, Н.С. Видермана, М.Г. Цетлина, В.Е. Пелипаса, Т.Н. Дудко, Ю.В. Валентика, которые рассматривают психопрофилактику по активации личностных ресурсов в юношеском возрасте, как эффективную технологию адаптации к условиям изменяющейся среды и формирования социально-эффективных стратегий поведения.

С целью выявления студентов 1 курса, склонных к аддиктивному поведению, были отобраны 224 респондента из числа студентов 1 курса 6 факультетов ФГБОУ ИВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет». Для диагностики склонности к аддиктивному поведению применялись следующие методики: методика склонности к зависимостям Г.В. Лозовой, методика «Шкала поиска ощущений» М. Цукермана, тест «Склонность к зависимому поведению» В.Д. Менделевич, тест-опросник «Аддиктивная склонность» В.В. Юсупова, В.А. Корзунин.

Мы предположили, что своевременная психодиагностика склонности к аддиктивному (зависимому) поведению студентов-первокурсников даст возможность выявить группу риска на ранних этапах обучения в вузе с целью последующей психопрофилактической и психокоррекционной работы.

Выводы. Результаты эмпирического исследования отражены в таблицах 1-4.

Результаты психодиагностики склонности к зависимостям студентов-первокурсников по методике Г.В. Лозовой отражены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели склонности к зависимостям студентов-первокурсников по методике Г.В. Лозовой, в %

Шкала	Низкая степень	Средняя степень	Высокая степень
Зависимость от алкоголя	90	5	5
Телевизионная зависимость	50	44	6
Любовная зависимость	13	47	40
Игровая зависимость	60	23	17
Зависимость от межполовых отношений	50	44	6
Пищевая зависимость	30	55	15
Религиозная зависимость	82	16	2
Трудовая зависимость	32	64	4
Лекарственная зависимость	60	22	18
Зависимость от компьютера	50	30	20
Зависимость от курения	60	20	20
Зависимость от ЗОЖ	15	65	20
Наркотическая зависимость	100	0	0
Общая склонность к зависимостям	53,2	33,5	13,3

Согласно данным таблицы 1, высокую степень склонности к зависимостям имеет небольшой процент испытуемых (13,3%), среднюю – 33,5% испытуемых, высокую – 53,2%. Высокая степень склонности к зависимостям характеризует субъектов как очень восприимчивых к повседневным трудностям, склонным уходить от ответственности, как морально незрелых. Средние показатели склонности к аддикциям свидетельствуют о том, что аддикт принимает такое поведение для облегчения собственного внутреннего состояния. Низкие показатели склонности к аддикциям характеризуют субъектов как способных выстраивать продуктивные социальные отношения, обладающих психологической устойчивостью, умеющих быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям жизни. Диагностика показала, что испытуемые более склонны к

образованию социально приемлемых зависимостей (любовной, компьютерной и т.п.) Для студентов наименее характерны социально неприемлемые зависимости (алкогольная, наркотическая, игровая, религиозная).

Далее проведена диагностика склонности к зависимому поведению по методике В.Д. Менделевич, результаты отражены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели склонности к зависимому поведению студентов-первокурсников по методике В.Д. Менделевич, в %

Шкала	Низкий уровень	Признаки тенденции	Признаки повышенной склонности	Признаки высокой вероятности
Наркозависимость	68	23	9	0
Алкогольная зависимость	62	25	9	4
Спортивный и музыкальный фанатизм	2	3	15	80
Зависимость от компьютерных игр	16	41	30	13

Согласно данным таблицы 2, признаки тенденции к возникновению наркотической зависимости отмечены у 23% испытуемых, к алкогольной – у 25%, к компьютерной – у 41%. Испытуемые, имеющие риск развития наркотической и алкогольной зависимости, внушаемы, не во всех ситуациях адаптируются к меняющимся условиям, лишь в тех, что направлены на получение удовольствия. Испытуемые с признаками повышенной склонности к фанатизму от компьютерных игр имеют повышенные жизненные ожидания, не проявляя высокой активности в самореализации. Студенты со склонностью к алкогольной и наркозависимости отличаются агрессивностью и эмоциональной холодностью, что снижает эффективность их социальной адаптации.

Далее проведена диагностика уровней потребностей в ощущениях по методике М. Цукермана. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Показатели уровней потребностей студентов-первокурсников в поиске ощущений по методике М. Цукермана, в %

Уровни потребностей в ощущениях	в %
Высокий	40
Средний	55
Низкий	5

Согласно данным таблицы 3, для большинства студентов (55 %) наиболее показательным является средний уровень выраженности потребностей в поиске ощущений, им свойственно умение контролировать такие потребности, умеренность в их удовлетворении. Высокий уровень потребностей в поиске ощущений характерен для 40 % испытуемым, они стремятся уйти от скуки и однообразия, ищут приятные ощущения и необычные впечатления, часто действуют необдуманно в погоне за сомнительными удовольствиями.

С целью диагностики склонности к зависимостям была использован тест-опросник «Аддиктивная склонность» (В.В. Юсупов, В.А. Корзунин), результаты отражены в таблице 4.

Таблица 4

Показатели склонности к зависимостям по методике В.В. Юсупова, В.А. Корзунин, в %

Низкий	Умеренный	Высокий
84	11	5

Согласно данным таблицы 4, преобладающий уровень склонности к зависимому поведению среди испытуемых низкий (84%), умеренно выраженный уровень отмечен у 11% испытуемых, высокий уровень наблюдается у 5% испытуемых. Таким образом, у большинства студентов отсутствует предрасположенность к употреблению психоактивных веществ и пагубных пристрастий и интереса к ним, однако у некоторых студентов имеется повышенный риск принятия опасных веществ или совершения зависимых действий.

Выводы. В единственном в стране инклюзивном вузе проводится разнообразная работа по здоровьесбережению, которая носит комплексный характер. На базе МГГЭУ функционирует Центр психологической помощи студентам, деятельность которого направлена на пропаганду здорового образа жизни среди студентов и поддержку их психосоматического и нравственно-духовного здоровья. В вузе реализуются проекты, которые направлены на профилактику аддиктивного поведения среди молодежи через создание условий формирования здоровьесберегающего поведения молодежи вуза.

Результаты эмпирического исследования выявили среди студентов-первокурсников группу риска в распространении аддикций в студенческой среде, которые во многом обусловлены их социально-психологическими особенностями. Это подтверждает необходимость разработки и внедрения программ профилактики зависимого поведения и формирования приоритетов здоровьесбережения среди студентов и преподавателей. В основе предложенных программ должна быть динамичность, разнонаправленность развития молодежной среды, быстрое реагирование и подбор социально приемлемых технологий предотвращения потенциальных аддиктивных действий и успешной социализации молодежи. Совокупность условий, которые обеспечивают эффективность работы по предупреждению аддикции в студенческой среде, включает:

- проведение социально-психологической профилактической работы со студенческой молодежью на основе полифункционального подхода (преподаватели вуза, специалисты-медики, психологи), а также применение в рамках вузовского пространства здоровьесберегающих технологий, способствующих предупреждению зависимого поведения;

− организация психологического сопровождения студентов в вузе; своевременное выявление входящих в группу риска студентов (путем конфиденциальной самодиагностики студентов); расширение психолого-педагогической помощи зависимым студентам на базе психологического центра;

− разработка и реализация профилактических спецкурсов в рамках программы подготовки, направленных на повышение стрессоустойчивости личности и профилактику зависимостей;

− организация службы «телефон доверия» на базе Центра психологической помощи;

− активное вовлечение юношей и девушек в работу студенческого самоуправления, общественных объединений (в том числе антиалкогольного характера) с целью формирования у студенческой молодежи альтернативной формы организации досуга;

− привлечение студентов к проведению различных профилактических мероприятий, в т.ч. всероссийских и городских конкурсов социальных проектов посредством использования «диалоговых» форм работы (круглые столы, тематические встречи, семинары с использованием ресурсов видеотеки и др.);

− подготовка волонтеров из числа студентов для работы с обучающимися, входящими в группу риска зависимых и созависимых.

Литература:

1. Akhter, N. Relationship between Internet Addiction and Academic Performance among University Undergraduates / N. Akhter // Educational Research And Reviews. – 2013. – Vol. 8 (19). – P. 1793-1796
2. Беленкова, Л.Ю. Особенности самосознания подростков с девиантным поведением / Л.Ю. Беленкова, В.В. Ананикова, С.А. Сазонова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-1. – С. 354-358
3. Боробова, Н.Е. Проблема аддиктивного поведения в молодежной среде / Н.Е. Боробова, Е.А. Богданова // Вестник научных конференций. – 2016. – № 3-1 (7). – С. 44-46
4. Воронова, Т.А., Организация внутренних ресурсов студентов медицинского вуза со склонностью к аддиктивному поведению / Т.А. Воронова, С.В. Дубровина, Ю.В. Чепурко, М.В. Погодаева, Ю.Н. Переляев // Человеческий капитал. – 2022. – № 5(161). – Т. 1. – С. 181-184
5. Менделевич, В.Д. Руководство по аддиктологии / В.Д. Менделевич. – СПб: Речь, 2006. – 250 с.
6. Склонность к аддиктивному поведению как особенность психологической адаптации первокурсников к образовательной среде // Образование и саморазвитие. – 2011. – № 5(27). – С. 140-145
7. Семь путей к катастрофе: Деструктивное поведение в современном мире / Ц.П. Короленко, Т.А. Донских. – Новосибирск: Наука, 1990 . – 224 с.

Психология

УДК 371.7

кандидат медицинских наук, доцент Бобкова Софья Ниазовна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
кандидат медицинских наук, доцент Зверева Марина Валентиновна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
ассистент Шалабодина Виктория Андреевна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ВЛИЯНИЕ ПЕРЕНЕСЕННОЙ КОРОНАВИРУСНОЙ ИНФЕКЦИИ НА ПСИХОФИЗИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Пандемия коронавирусной инфекции затронула большое количество лиц различного возраста, в том числе студентов. Необходимо оценить возможные последствия для переболевших. Целью исследования явилось изучение влияния перенесенной коронавирусной инфекции на психофизическое состояние студентов. Было опрошено 144 студента 1-3 курсов. Выявлена тенденция к умеренно выраженной астенизации лиц, переболевших коронавирусной инфекцией. Признаки слабой и умеренной астении были выявлены у 50,7% обучающихся, перенесших коронавирусную инфекцию. Более трети опрошенных жаловались на ухудшение памяти и плохой сон. Признаки функциональных нарушений системы дыхания отмечались у 46,5% переболевших коронавирусом. В результате анкетирования, у 56,9% респондентов были выявлены выраженные признаки вегетативных нарушений, а у 20,9% отмечались умеренные признаки вегетативной недостаточности. Полученные результаты говорят о необходимости коррекции длительных последствий COVID-19, включающую оптимизацию режима учёбы, отдыха, сбалансированного рациона обучающихся, умеренные физические нагрузки. Требуется разработка мероприятий по коррекции длительных последствий COVID-19. Переболевшим рекомендуется оптимизировать режим учёбы, отдыха, сбалансированный рацион, умеренные физические нагрузки.

Ключевые слова: коронавирусная инфекция, студенты, психофизическое состояние, утомление, память, сон.

Annotation. The coronavirus pandemic has affected a large number of people of various ages, including students. It is necessary to assess the possible consequences for those who have been ill. The aim of the study was to study the effect of the transferred coronavirus infection on the psychophysical state of students. 144 1st – 3rd year students were interviewed. A tendency to moderate asthenization of persons who have had a coronavirus infection has been revealed. Signs of mild and moderate asthenia were detected in 50.7% of students who had a coronavirus infection. More than a third of respondents complained of memory impairment and poor sleep. Signs of functional disorders of the respiratory system were noted in 46.5% of patients with coronavirus. As a result of the survey, 56.9% of respondents had pronounced signs of vegetative disorders, and 20.9% had moderate signs of vegetative insufficiency. The obtained results indicate the need to correct the long-term consequences of COVID-19, including optimization of the study regime, rest, balanced diet of students, moderate physical activity. It requires the development of measures to correct the long-term consequences of COVID-19. Those who have been ill are recommended to optimize the study regime, rest, a balanced diet, moderate physical activity.

Key words: coronavirus infection, students, psychophysical state, fatigue, memory, sleep.

Введение. Как показывает мировая статистика за последние два года выявлено более 631 миллиона переболевших коронавирусной инфекцией. В России переболело более 21 миллиона человек. Выздоровело из них более 624 миллионов, а

в России более 20,8 миллионов [7]. Однако, переболевшие как в тяжелой, так и в легкой форме жалуются на отдаленные последствия перенесённого заболевания.

Известно, что после перенесенного инфекционного заболевания отмечаются симптомы снижения функционального состояния организма, работоспособности, самочувствия. На первых позициях с распространенностью от трети до трех четвертей находятся одышка и усталость. Как правило, эти проявления касаются людей с тяжелой формой коронавирусной инфекции, лечившихся длительное время. Тем не менее, появляется все больше и больше данных о том, что лица с легким течением коронавирусной инфекции жалуются на повышенную утомляемость, снижение когнитивных функций при выходе на работу или учебу, а более, чем у 50% переболевших отмечается снижение толерантности к физическим нагрузкам.

У многих людей определяется изменение в психоэмоциональной сфере, характеризующиеся проявлениями в виде тревожных расстройств, панических атак, короносомия (нарушение сна после перенесенного ковида), депрессивные состояния. Ученые Американской ассоциации Mental Health America обнаружили значительное увеличение случаев психоэмоциональных расстройств в первые месяцы после начала пандемии - более чем на 400% возросло число обращений за психологической помощью [6].

Недостаточно данных об возрастных особенностях постковидного синдрома, в том числе при разном течении заболевания. Мало данных о его влиянии на лиц юношеского возраста. Необходимо учитывать то обстоятельство, что период пандемии сопровождался значительными изменениями образа жизни, труда и учебы всех групп населения. Значительные нагрузки на нервную систему, зрение, гиподинамия, связанные с ограничением передвижения и дистанционной формой рабочей и учебной деятельности, наложились на последствия ковид-инфекции и усилили ее негативное влияние. К сожалению, имеются данные, что последствия сохраняются в течение нескольких месяцев после заболевания.

Поэтому целью исследования явилось изучение влияния перенесенной коронавирусной инфекции на психофизическое состояние студентов.

Изложение основного материала статьи. Наше исследование является продолжением оценки психофизического состояния студентов начальных курсов [3]. При оценке влияния дистанционной формы обучения на психоэмоциональное состояние обучающихся было показано снижение их субъективной оценки самочувствия и настроения.

На данном этапе анкетирование проводилось весной 2022 года среди студентов ГАОУ ВО МГПУ. В группу входили студенты, переболевшие коронавирусной инфекцией, среди них имелись такие, кто перенес заболевание бессимптомно, лечился амбулаторно или в стационаре.

В анкетировании приняли участие 144 студента 1-3 курса Московского городского педагогического университета в возрасте от 17 до 22 лет. Среди всех опрошенных, перенесших коронавирусную инфекцию, один студент был госпитализирован, 109 человек отметили, что лечились амбулаторно и 34 переболели бессимптомно.

Среди студентов было проведено анкетирование субъективной оценки здоровья на выявление признаков астении по Шкале астенического состояния (ШАС) Л.Д. Малковой, включавшей тридцать вопросов, касающихся самочувствия, работоспособности, качества сна, памяти.

Максимальное количество набранных респондентом баллов составляло 120. Об отсутствии признаков астенизации свидетельствовал набор от 30 до 50 баллов; до 75 баллов признавалась слабая степень астенизации; свыше 75 до 100 баллов говорило об умеренной астении и более 100 баллов о выраженной.

Из предложенных 30 вопросов семь набрали наибольший процент положительных ответов «верно» и «совершенно верно» (более 30% студентов выбирали именно эти варианты).

Среди положительных ответов переболевших, безоговорочное лидерство занимал вопрос «Я чувствую себя усталым». Положительно на него ответил 61 студент (42,4%). Второе место отошло вопросу «Мне не дают заснуть беспокойные мысли» – 52 ответа (36,1%), а третье место осталось за вопросом «Я забывчив» – 51 ответ (35,4%) и вопросом «Ожидание нервирует меня» - положительно ответили 34,7% переболевших студентов. На вопрос «Я просыпаюсь утром уставшим» положительно ответили 31,3% студентов.

Таким образом, более трети переболевших отмечали признаки снижения работоспособности, ухудшения качества сна и отдыха, повышение тревожности. Полученные данные коррелируют с предыдущими результатами оценки последствий дистанционного обучения и литературными данными по постковидному синдрому. Вероятно, возможно суммирование неблагоприятных факторов.

Надо отметить, что признаки ухудшения психофизиологического состояния среди студентов не относятся к критическим. Средний показатель анкетирования характеризовался как показатель легкой астении (см. Таблица 1). Так, среди студентов, прошедших анкетирование по ШАС, 49,3% набрали от 30 до 50 баллов, что свидетельствовало об отсутствии у них астении. 56 студентов набрали от 51 до 75 баллов, что показывало наличие слабой астении у данной категории опрошенных. 17 человек набрали от 76 до 100 баллов, что может быть интерпретировано, как наличие умеренной астении. Ни один студент не набрал более 101 балла, что демонстрирует нам отсутствие выраженной астении у опрошенных.

Таким образом, признаки слабой и умеренной астении были выявлены у 50,7% обучающихся, перенесших коронавирусную инфекцию, что не противоречит данным предшествующих исследований среди взрослого населения [4, 5].

Можно предположить, что отсутствие признаков астении среди половины переболевших студентов может быть связано с их возрастом и активным образом жизни. Многие студенты положительно оценивают дистанционную форму обучения, которая уменьшила временные затраты на проезд до места учебы, увеличила продолжительность сна. Значительное количество студентов использовало освободившееся время на прогулки и двигательную активность. Так, по результатам анкетирования по ШАС выявлен наименьший процент лиц, отметивших значительное ухудшение самочувствия по ряду вопросов (11,76%) в группе студентов, имеющихся регулярные физические нагрузки. Однако, это не коснулось проявлений тревожности, снижения памяти и ухудшения качества сна.

Поскольку коронавирусная инфекция поражает в первую очередь органы дыхания, необходимо было оценить выраженность жалоб на последствия инфекции для дыхательной системы.

Оценку степени одышки проводили с помощью анкетирования по модифицированному опроснику Британского медицинского исследовательского совета для оценки тяжести одышки – mMRC (The Modified Medical Research Council Dyspnea Scale) [2]. Проанализировав результаты диагностики одышки, мы зарегистрировали её у 46,5% переболевших коронавирусом, Среди них 44,4% характеризовали её как легкую и 2,1% как среднюю. Таким образом, почти у половины опрошенных отмечались признаки функциональных нарушений системы дыхания и возможной гипоксии.

Также можно отметить, что многие студенты отмечали признаки вегетативных расстройств. Например, 29,2% из них отмечали избыточное потоотделение при волнении, более 30% переболевших положительно ответили на вопрос «Мои руки и ноги холодные».

Известно, что вегетативные расстройства могут быть связаны со снижением адаптационных резервов организма, особенно в юношеском возрасте. Для оценки выраженности вегетативных расстройств и когнитивных нарушений было дополнительно проведено анкетирование на выявление признаков вегетативных изменений по вопроснику А.М. Вейна и самооценки памяти по опроснику самооценки памяти McNair и Kahn [1, 8].

В результате анкетирования по вопроснику А.М. Вейна, цель которого было выявление признаков вегетативных изменений показало: от 0 до 15 баллов набрали 32 человека. Данный показатель свидетельствовал об отсутствии у респондентов признаков вегетососудистой дистонии.

Невыраженные признаки вегетососудистой дистонии показали ответы 30 студентов. Они набрали от 16 до 25 баллов. Общее количество анкет, набравших более 26 баллов составило 82 человека.

Таким образом, у 56,9% респондентов были выявлены выраженные признаки вегетативных нарушений, а у 20,9% отмечались умеренные признаки вегетативной недостаточности. Только у 22,2% нарушения отсутствовали (Таблица 1).

Таблица 1

Результаты статистической обработки результатов анкетирования переболевших коронавирусной инфекцией

Показатели	Результаты анкетирования (баллы)
Признаки астении по ШАС	53,62±15,17
Субъективная оценка тяжести одышки по mMRC	0,47±0,55
признаки вегетативных изменений по Вейну	30,4±16,7

Анализировалась связь между выраженностью симптомов астении и давностью перенесенного заболевания.Можно отметить, что примерно каждый пятый из тех, кто переболел COVID-19 менее трех месяцев назад, испытывал умеренную степень астении, а наивысший показатель слабой астении был у студентов, находящихся на 3-6 месяце после перенесенного заболевания.

По опроснику самооценки памяти McNair и Kahn, включающего вопросы, касающиеся забывчивости, трудности сосредоточения, работы с видео- и текстовыми документами и т.д. было получено много положительных ответов. Студенты отмечали замедленный темп умственной работы, снижение памяти, отвлекаемость.

Выводы:

1. Выявлена тенденция к умеренно выраженной астенизации лиц, переболевших коронавирусной инфекцией. Признаки слабой и умеренной астении были выявлены у 50,7% обучающихся, перенесших коронавирусную инфекцию. Более трети опрошенных жаловались на ухудшение памяти и плохой сон.
2. Признаки функциональных нарушений системы дыхания отмечались у 46,5% переболевших коронавирусом. В результате анкетирования, у 56,9% респондентов были выявлены выраженные признаки вегетативных нарушений, а у 20,9% отмечались умеренные признаки вегетативной недостаточности.
3. Полученные результаты говорят о необходимости коррекции длительных последствий COVID- 19, включающую оптимизацию режима учёбы, отдыха, сбалансированного рациона обучающихся, умеренные физические нагрузки.

Литература:

1. Вегетативные расстройства: Клиника, лечение, диагностика / А.М. Вейн [и др.]. – М.: Медицинское информационное агентство, 2000. – 752 с.
2. Временные методические рекомендации "Медицинская реабилитация при новой коронавирусной инфекции (COVID-19)", Версия 2 от 31.07.2020, Министерство здравоохранения РФ. – URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=367585/ (дата обращения: 01.09.2020).
3. Зверева, М.В. Обучение самодиагностике здоровья учащихся старших классов и студентов мегаполиса / М.В. Зверева, С.Н. Бобкова, Г.С. Бобков // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-4. – С. 140-143
4. Иванова, Г.Е. Реабилитация после COVID-19: проблемы и возможности / Г.Е. Иванова // Аналитический вестник Совета Федерации Федерального Собрания РФ. – 2020. – № 5(765). – С. 23-29
5. Иванова, Г.Е. Медицинская реабилитация при новой коронавирусной инфекции (COVID-19) / Г.Е. Иванова // Физическая и реабилитационная медицина, медицинская реабилитация. – 2020. – №1(2). – С. 140-189
6. Carod-Artal, F.J. Post-COVID-19 syndrome: epidemiology, diagnostic criteria and pathogenic mechanisms involved / F.J. Carod-Artal // Rev. Neurol. – 2021. – 72(11). – P. 384-396
7. Dong, E. An interactive web-based dashboard to track COVID-19 in real time / E. Dong, H. Du, L. Gardner // Lancet Infect Dis. – 2020. – 20(5). – P. 533-534
8. McNair, D.M. Self-assessment of cognitive deficits / D.M. McNair, R.J. Kahn // Assessment in geriatric psychopharmacology / T. Crook, S. Ferris, R. Bartus (Eds). – 1983. – P. 137-143

УДК 159.9.072

кандидат психологических наук, доцент Брекина Оксана Васильевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
кандидат психологических наук, доцент Солдатов Дмитрий Вячеславович
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ИССЛЕДОВАНИЕ РАБОТОСПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕГО, СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию показателей умственной работоспособности как психологического состояния у представителей педагогического сообщества – школ, средних профессиональных и высших профессиональных учебных учреждений. Показано, что наиболее представленным из четырех состояний, составляющих сниженную работоспособность – утомление, монотония, психическое пресыщение и напряженность является состояние напряженности/стресса. Это свидетельствует о том, что для педагогов всех звеньев характерно состояние повышенной мобилизации психологических и энергетических ресурсов. Причина роста тензионных состояний у педагогов связана с тенденциями повышения сложности профессиональной деятельности и внутреннего роста собственной ответственности за ее выполнение. Современные учителя находятся в состоянии постоянной повышенной готовности для решения все усложняющихся профессиональных задач. При этом полученные данные свидетельствуют о наличии как эмоциональных, так и физических ресурсов, необходимых для выполнения педагогической деятельности. Рассмотрены личностные характеристики, влияющие на протекание стрессовых состояний. Результаты исследования могут быть использованы при подготовке студентов-бакалавров, получающих профильное профессиональное педагогическое высшее и среднее профессиональное образование.

Ключевые слова: утомление, монотония, психическое пресыщение, напряженность, тензионное состояние, стресс, работоспособность.

Annotation. The article is devoted to the study of indexes of mental working ability as psychological state of representatives of the pedagogical community – schools, secondary professional and higher professional educational institutions. It is displayed, that from the four states which constitute the lower mental working ability-weariness, monotony, psychological satiety and tension the most presented state is tension/stress This indicates that teachers of all levels are characterized by a state of increased mobilization of psychological and energy resources. Modern teachers are being in condition of high readiness for decision of getting complicated professional tasks. The results obtained indicative of as emotional so physical resources, necessary for realization of pedagogical activity. At the same time, the data obtained indicate the presence of both emotional and physical resources necessary to carry out pedagogical activities. The results of the study can be used in the preparation of undergraduate students receiving specialized professional pedagogical higher and secondary professional education, as well as in advanced training of pedagogical personnel.

Key words: fatigue, monotony, mental satiety, tension, tension state, stress, working capacity.

Введение. На сегодняшний день единого общепринятого определения понятия работоспособности не существует, так как данный феномен является объектом изучения большого количества различных научных направлений, начиная от медицины и заканчивая эргономикой. Современные исследования, посвященные психологическим составляющим работоспособности, граничат с исследованиями по психофизиологии и биологии. Объем исследований, посвященных проблемам работоспособности, представлен в основном трудами в области нормальной физиологии, спортивной медицины, валеологии и даже охраны труда, однако исследований, посвященных собственно психологическим составляющим работоспособности, фактически не встречается. Говоря о психологической составляющей работоспособности, авторы чаще всего рассматривают мотивацию, как фактор повышения работоспособности человека [6]. Таким образом, можно говорить о наличии некоторых индивидуальных предпосылок работоспособности, которыми располагает человек, и которые могут быть применены для реализации профессиональных требований, предъявляемых индивиду обществом [8].

Все эти требования в полной мере касаются и педагогической деятельности. Педагогическая деятельность относится к той же самой категории умственного труда, к которой относится и руководящая деятельность. Для представителей данных профессиональных категорий характерны нерегулярные, но значительные психо-эмоциональные нагрузки, особенности профессиональной деятельности подразумевают необходимость принимать нестандартные решения. Постоянное требование повышенной мобилизации психологических и энергетических ресурсов, предъявляемое сегодняшней жизнью к педагогам, предполагает постоянную работу над собой по развитию важных свойств, способствующих росту адаптационных качеств и предупреждению появления синдрома эмоционального выгорания. Сегодня педагогическая профессия требует от своих представителей значительного спектра личностных качеств, обеспечивающих возможность сохранения долгой и эффективной работоспособности [3]. Следует помнить, что при преодолении затруднений и в стремлении к самосохранению у педагогов могут иметь место как продуктивные, так и деструктивные формы психологической защиты [7].

На сегодняшний день умственная работоспособность определяется, в первую очередь, умением профессионально работать с информацией, правильно воспринимать и перерабатывать ее, сравнивать с уже имеющейся, преобразовывать, создавать проблемные ситуации, определять пути решения проблемы и формировать цели умственного труда. Современные педагоги хорошо справляются с этими компонентами умственного труда, быстро овладевают ими в ходе выполнения профессиональной деятельности, а умение работать с информацией даже у молодых педагогов очень скоро становится профессиональным навыком.

Умственная работоспособность носит колебательный характер, например, показания объема выполняемой каждым субъектом умственной работы могут изменяться. Кроме того, работоспособность человека может изменяться в зависимости от времени суток, в разные отрезки времени работоспособность может быть разная – высокая, низкая или средняя. Человек обязательно должен знать свои временные циклы подъема и снижения работоспособности и учитывать все эти физиологические особенности для поддержания высокого уровня работоспособности и сохранения здоровья.

На характер работоспособности влияют основные свойства нервной системы, в первую очередь, степень подвижности нервных процессов.

Кроме того, на работоспособность человека может оказывать влияние большое количество различных факторов, как естественных, так и социально-экономических. К природным факторам можно отнести и степень тренированности и закрепленности в использовании профессиональных рабочих навыков, конституцию человека, его пол, способности,

физические и психические состояния, настроение, состояние здоровья и многие другие. Большое значение для нормальной работоспособности имеют объективные условия труда, к которым можно отнести организацию производства, оборудование и оснащение рабочего места, состояние производственной среды, форму оценки труда и его стимулирование.

На результативность трудовой деятельности существенное влияние оказывают эмоциональные факторы, такие как отношение человека к выполняемой деятельности, восприятие самого процесса труда, осознание значимости того, что делает человек и как он оценивает себя в качестве субъекта умственного труда [10]. Немаловажную роль играет «психологический климат» в трудовом коллективе, хотя этот фактор в большей степени относится к социально-экономическим факторам. На сегодняшний день, однако, прямых измерителей влияния указанных факторов на результативность труда не существует [4].

И все же, когда мы говорим о работоспособности, мы, в первую очередь, имеем ввиду способность человека находиться и поддерживать себя в оптимальном рабочем состоянии для максимизации вносимого вклада в трудовую деятельность [9]. Таким образом, работоспособность предполагает наличие некоторого состояния или состояний, определяющих качество выполнения профессиональной деятельности.

В мировой науке накоплен значительный опыт в области исследований, посвященных психическим состояниям, их классификации, методам диагностики и способам саморегуляции [5].

Целью нашего исследования явилась оценка степени выраженности актуальных состояний, в совокупности определяющих работоспособность педагогов.

Изложение основного материала статьи. Для исследования состояний работоспособности педагогов использована методика ДОРС А.Б. Леоновой и С.Б. Величковской [2], которая представляет собой дифференцированную оценку состояний сниженной работоспособности. Согласно авторам, сниженная работоспособность характеризуется такими психическими состояниями, как монотония, психическое пресыщение, напряженность/стресс и утомление, кроме того, выделяются четыре степени выраженности симптомов названных состояний –каждое состояние имеет низкие, умеренные, выраженные и высокие показатели.

В исследовании приняли участие 68 испытуемых, из них: 25 учителей средних образовательных школ (СОШ), 21 педагог среднего профессионального образования (СПО) и 22 преподавателя высшей школы (ГГТУ).

1. Утомление.

Анализ полученных результатов показывает, что среди школьных учителей выраженные значения симптома «утомления» встречаются в 4% случаев, еще 4% учителей имеют высокие показатели поданному симптому, у 16% низкие показатели и 76% учителей имеют умеренные показатели утомления.

У преподавателей ВУЗа значения по шкале «утомление» соответствуют умеренным и низким показателям (91% и 9% соответственно). В случае с преподавателями СПО выраженные показатели по шкале «утомление» наблюдаются в 5% случаев, в 29% низкие и в 67% случаев умеренные.

Попарное сравнение показателей утомления в группах педагогов по критерию U Вилкоксона-Манна-Уитни обнаруживает в некоторых случаях статистически значимые различия (СОШ – СПО: $U_{эмп} = 170$, $p \leq 0,05$; СОШ – ГГТУ: $U_{эмп} = 242.5$; СПО – ГГТУ: $U_{эмп} = 101$, $p \leq 0,01$). Полученные результаты свидетельствуют, что нет существенных различий в состояниях утомления между учителями школ и преподавателями университета, но есть статистически значимые различия по шкале «утомление» между учителями школ, преподавателями университета и педагогами среднего профессионального образования.

Однако следует заметить, что «наименее уставшими» из всех трех категорий педагогического сообщества являются преподаватели университета, их утомление представлено только низкими и умеренными показателями, среди них нет лиц с выраженными и высокими показателями по шкале «утомление». «Наиболее уставшими» из всех являются педагоги школ, в их случае имеют место и высокие, и выраженные показатели по данной шкале, на фоне низких и умеренных показателей. Что касается, преподавателей СПО, то, с одной стороны, среди них больше всего «неутомленных» (напомним, что низкие показатели представлены у 29% преподавателей), а с другой стороны, среди испытуемых этой категории встречаются педагоги, имеющие выраженные значения по шкале «утомление».

На наш взгляд, фактор утомления педагога в первую очередь связан с тем, что педагогическая деятельность связана с постоянным общением с различными категориями участников образовательного процесса – учащимися, их родителями, коллегами, администрацией образовательных учреждений. Процесс коммуникации требует значительных энергетических усилий, а учителю приходится говорить по 6-8 часов в день. Педагогическое общение требует значительных профессиональных умений, дидактических способностей, такта, способности сохранять самообладание в различных непредвиденных ситуациях, доброжелательности. При этом следует отметить, что преобладание умеренных показателей по шкале утомления у всех категорий педагогов свидетельствует о том, что педагоги находят как внешние, так и внутренние ресурсы, чтобы справляться с возникающим утомлением.

2. Монотония.

По показателю «монотонии» у учителей СОШ встречаются только умеренные (84%) и низкие (16%) показатели, т.е. педагоги воспринимают свою деятельность как достаточно разнообразную. У преподавателей СПО наблюдаются только низкие и умеренные показатели «монотонии» (33% и 67% по шкале соответственно), и у преподавателей ВУЗа по шкале «монотонии» также получены значения, соответствующие умеренным и низким показателям (86% и 14% соответственно).

Попарное сравнение показателей «монотонии» в группах педагогов по критерию U Вилкоксона-Манна-Уитни обнаруживает в некоторых случаях статистически значимые различия (СОШ – СПО: $U_{эмп} = 177.5$, $p \leq 0,05$; СОШ – ГГТУ: $U_{эмп} = 210$; СПО – ГГТУ: $U_{эмп} = 111$, $p \leq 0,01$).

Отсутствие выраженных и высоких показателей по параметру «монотония» у изучаемых категорий педагогов свидетельствует о том, что они, в целом, не воспринимают свою работу как стереотипную и однообразную, у всех выражен сознательный контроль за выполнением своей деятельности, отсутствуют скука и потребность в смене деятельности. Необходимость постоянно решать рабочие задачи, связанные с обучением, воспитанием и контролем за обучающимися, особенности коммуникации с детьми, родителями и коллегами заставляют учителей все время находиться в «тонусе», постоянно искать оптимальные и действенные формы взаимодействия с окружающим миром, профессионально расти и личностно развиваться. С другой стороны, постоянно растущие требования общества к профессиональному мастерству учителя, уровню его квалификации также заставляют педагогов совершенствовать уже существующие профессиональные и личностные навыки и приобретать новые. Поэтому, несмотря на то, что педагогам приходится из года в год заниматься одним и тем же делом, состояния монотонии в профессиональной деятельности современного педагога оказываются слабовыраженными.

3. Психическое пресыщение.

У педагогов СОШ по параметру «психическое пресыщение» встречаются выраженные и высокие показатели (по 4% соответственно), низкие в 40% случаев и умеренные в 52% случаев. У преподавателей СПО представлены только низкие и

умеренные показатели «психического пресыщения»: 24% и 76% соответственно. У преподавателей ВУЗа в 5% случаев наблюдаются выраженные показатели, при этом показатели низких значений по данному симптому составляют 55%, а умеренных значений – 41%.

Попарное сравнение показателей «психического пресыщения» в группах педагогов по критерию U Вилкоксона-Манна-Уитни обнаруживает, что статистически значимые различия имеют место только между результатами педагогов школ и колледжей (СОШ – СПО: Uэмп = 172, $p \leq 0,05$;). В других двух случаях попарного сравнения различия статистически незначимы (СОШ – ГГТУ: Uэмп = 252.5; СПО – ГГТУ: Uэмп = 165.5).

Известно, что состояние «психического пресыщения» возникает при выполнении таких видов деятельности, которые кажутся человеку бессмысленными. Оно может наступать как вслед за состоянием монотонии, так и независимо от него [5]. Состояние «психического пресыщения» сопровождается появлением чувства раздражительности по отношению к выполняемой деятельности, ростом эмоционального возбуждения и даже отвращения к ней. На наш взгляд, появление данного состояния связано, вероятнее всего, не с самим процессом педагогической работы, а со значительной регламентацией и формализацией труда учителя, так широко распространенной в наше время, с появлением все новых форм отчетности выполняемой деятельности, с постоянными, зачастую не обоснованными, но навязываемыми требованиями профессионального и личностного мастерства учителя.

4. Напряженность/стресс.

Анализ значений этого параметра показал, что стресс – наиболее представленный симптом из всех, относящихся к показателям работоспособности [1]. Так, 4% учителей средних школ имеют высокий показатель «психического напряжения/стресса», 16% имеют выраженные значения, 72% педагогов имеют показатели умеренной выраженности симптома и у 4% учителей представлены низкие показатели по данной шкале. При изучении симптома «психического напряжения/стресса» у преподавателей СПО наблюдаются выраженные показатели в 5% случаев, низкие в 14% и умеренные показатели в 81% случаев. У преподавателей ВУЗа, наряду с низкими (9%) и умеренными (73%) показателями по параметру «психического напряжения/стресса» есть и выраженные показатели (18%).

Попарное сравнение показателей «психического напряжения/стресса» в группах педагогов по критерию U Вилкоксона-Манна-Уитни показывает отсутствие статистически значимых различий (СОШ – СПО: Uэмп = 193.5; СОШ – ГГТУ: Uэмп = 256; СПО – ГГТУ: Uэмп = 181). Из всех диагностированных состояний, характеризующих работоспособность, именно тензионные состояния являются теми состояниями, по которым отсутствуют статистически значимые различия между группами изучаемых педагогов.

Таким образом, среди педагогов, работающих в разных образовательных организациях, распространенным является состояние повышенной мобилизации психологических и энергетических ресурсов из-за сложности профессиональной деятельности и ответственности за ее выполнение.

Выводы. Рассматривая работоспособность как сочетание таких параметров как «утомление», «монотония», «психическое пресыщение» и «напряжение», следует отметить, что у представителей педагогического труда все вышеназванные категории представлены, в основном, умеренными показателями. Это означает, что, хотя современные учителя и переживают все эти состояния, они находят ресурсы и возможности для поддержания нормальной работоспособности.

В наименее благоприятном, на наш взгляд, психическом состоянии находятся учителя школ. У них более выражены утомление, психическое пресыщение и напряжение по сравнению с представителями других педагогических сообществ. По нашим данным, это единственная категория педагогов, которая имеет показатели сниженной работоспособности.

Поэтому, на наш взгляд, современному образованию следует решать следующие задачи: с одной стороны, через курсы повышения квалификации, мастер-классы, тренинги и прочие формы активного обучения обучать педагогов эффективным способам и навыкам саморегуляции психических состояний, а с другой, еще во время учебы обучать этим приемам и способам студентов педагогических специальностей.

Литература:

1. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – М.: PerSe, 2006. – 523 с.
2. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
3. Коваленко, Л.А. Исследование показателей стресса студенческой молодежи и взаимосвязей в реализации копинг-стратегий / Л.А. Коваленко // Образовательный вестник «Сознание». – 2019. – Т. 21. – № 12. – С. 41-46
4. Куваева, И.О. Особенности организации концепта «Стресс» у работников с разным уровнем профессионального стресса / И.О. Куваева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26. – № 1. – С. 112-117
5. Психические состояния / Сост. и общая редакция Л.В. Куликова. – СПб: «Питер», 2000. – 512 с.
6. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. – М., 1990. – 494 с.
7. Психология стресса: библиографический обзор / АлтГУ, НБ, НГ; сост. О.В. Дедова. – Барнаул, 2018. – 15 с.
8. Самоукина, Н.В. Экстремальная психология / Н.В. Самоукина. – М.: Издательство ЭКМОС, 2000. – 288 с.
9. Сапольски, Р. Психология стресса / Р. Сапольски. – СПб.: Питер, 2019. – 480 с.
10. Яковлев, Е.В. Психология стресса / Е.В. Яковлев, О.В. Леонтьев, Е.Н. Гневышев. – СПб.: Изд-во Университета при МПА ЕврАзЭС, 2020. – 94 с.

УДК 159.923

кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Семенова Елизавета Алексеевна
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Москва)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ВЕРБАЛЬНОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КИБЕРБУЛЛИНГА У ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье обсуждается проблема использования современных компьютерных технологий для выявления вербальной репрезентации кибербуллинга у подростков. Анализируются психологические исследования, посвященные специфике кибербуллинга в подростковом возрасте. Перечисляются основные причины возникновения данного явления в подростковой популяции. Рассматриваются научные работы по специфике проявлений речевой агрессии в виртуальном пространстве. Описываются виды агрессивных вербальных репрезентаций, наиболее часто используемых в современном интернет-сообществе. Рассматриваются некоторые жанры современного интернет-дискурса (троллинг, флейминг). Описывается специфика некоторых речевых и языковых средств, которые используются агрессорами для кибербуллинга. Подчеркивается актуальность разработки автоматизированных систем распознавания кибербуллинга на основе искусственного интеллекта и машинного обучения. Отмечаются возможности анализа текста в рамках NLP-подхода в выявлении травли в киберпространстве. Приводятся методы машинного обучения. Отмечаются особенности построения базы данных (датасета) для обучения нейросети в целях выявления кибербуллинга. Приводятся примеры вербальных маркеров наличия электронной травли в социальных сетях, которые могут учитываться при разработке базы данных. Описывается этап предварительной обработки данных и методы препроцессинга. Отмечается нерепрезентативность моделей машинного обучения, базирующихся только на опыте работы с текстами на английском языке в глобальном масштабе. Подчеркивается необходимость периодического обновления баз данных, формируемых в целях выявления кибербуллинга, новыми текстами, содержащими актуальную лексику в связи с увеличением количества неологизмов русского языка.

Ключевые слова: подростки, кибербуллинг, социальные сети, речевая агрессия, троллинг, флейминг, машинное обучение, обработка естественного языка, анализ текста.

Annotation. The article discusses the problem of using modern computer technologies to identify the verbal representation of cyberbullying in adolescents. Psychological studies on the specifics of cyberbullying in adolescence are analyzed. The main causes of this phenomenon in the adolescent population are listed. Scientific papers on the specifics of the manifestations of verbal aggression in the virtual space are considered. The types of aggressive verbal representations most frequently used in the modern Internet community are described. Some genres of modern Internet discourse (trolling, flaming) are considered. The specifics of some speech and language means that are used by aggressors for cyberbullying are described. The relevance of developing automated cyberbullying recognition systems based on artificial intelligence and machine learning is emphasized. The possibilities of text analysis within the framework of the NLP approach in identifying bullying in cyberspace are noted. Methods of machine learning are given. The features of building a dataset for training a neural network in order to detect cyberbullying are noted. Examples of verbal markers of the presence of electronic bullying in social networks are given, which can be taken into account when developing a database. The data preprocessing stage and preprocessing methods are described. The non-representativeness of machine learning models based only on the experience of working with texts in English on a global scale is noted. It emphasizes the need to periodically update the databases formed in order to detect cyberbullying with new texts containing relevant vocabulary due to the increase in the number of neologisms in the Russian language.

Key words: teenagers, cyberbullying, social networks, verbal aggression, trolling, flaming, machine learning, natural language processing, text analysis.

Введение. Исследования А.В. Кондрашкина и К.Д. Хломова [12] позволяют говорить о том, что социальная ситуация развития подростка в современном обществе претерпевает существенные изменения. Как указывают авторы, взаимодействие подростков со сверстниками в реальной компании, требующее длительного и глубокого контакта все чаще заменяется их поверхностным и непродолжительным общением через Интернет. Несформированность у многих подростков навыков живого общения, достаточного уровня эмпатии, ответственности за свои действия часто являются причинами такого вида девиантного поведения как кибербуллинг. Кибербуллинг определяется Г.У. Солдатовой [15] как агрессивные, преднамеренные действия, совершаемые в виртуальном пространстве, повторяющиеся регулярно и в течении продолжительного времени, в отношении беззащитной жертвы.

По мнению А.А. Бочавер [3], кибертравля является одной из наиболее актуальных социальных проблем в подростковом возрасте. Большинство исследователей (А.А. Вихман, Е.Н. Волкова [4, 5], А.А. Реан [13] и др.) считают, что подростковый возраст является самым уязвимым для кибербуллинга. Как правило, подростки, не имея достаточного пользовательского опыта, не понимают всех рисков, связанных с использованием электронной почты, онлайн-игр, форумов, чатов, веб-страниц и т.п. А.А. Бочавер и К.Д. Хломов [3] выявили, что основными инструментами кибертравли в подростковой среде можно назвать бесконтрольное распространение любой нежелательной для жертвы информации, вовлечение в процесс травли большого количества свидетелей, провокация обратной аффективной реакции объекта кибербуллинга. Таким образом агрессор добивается эмоциональной дестабилизации и социальной изоляции жертвы.

Изложение основного материала статьи. Одной из наиболее распространенных форм проявления кибербуллинга является речевая агрессия. По мнению Ю.В. Щербининой [16], под речевой агрессией понимается вербализация негативных эмоций и намерений в оскорбительной, грубой, провокативной форме. Т.А. Воронцова [7, 8] подчеркивает, что речевая агрессия в процессе виртуального общения всегда имеет преднамеренный характер, так как подобный тип коммуникации чаще всего осуществляется асинхронно и у коммуниканта есть время на обдумывание своего высказывания. А.В. Денисова [9] указывает, что преднамеренная речевая агрессия характеризуется сознательной ориентацией коммуниканта на вербальные угрозы, обвинения, уничижительные заявления, оскорбления.

Как пишут А.А. Сапожникова и А.В. Ленец [14], в кибертравле используются эксплетивный, манипулятивный и имплицитный виды речевой агрессии. Эксплетивная речевая агрессия выражается, в основном, бранными лексикой и угрожающими высказываниями, манипулятивная – инвективными ярлыками и средствами диффамации, имплицитная – косвенными речевыми актами, непрямыми предикациями, ироническими инвективами. В исследованиях Т.А. Воронцовой [7, 8] установлено, что коммуникативная сущность речевой агрессии как типа речевого поведения характеризуется

использованием определенных коммуникативных стратегий. Это позволяет говорить о специфике речевых и языковых средств, которые используются агрессорами для кибербуллинга.

Н.А. Белоус [1, 2] считает, что конфликтная речевая ситуация в виртуальном пространстве предполагает определенную последовательность речевых действий, предполагающих использование, так называемых языковых маркеров. Наиболее распространенным видом таких маркеров является табуированная лексика. Как пишет Т.А. Воронцова [7, 8], виртуальное пространство характеризуется особыми формами агрессивной коммуникации, где троллинг и флейминг являются самыми популярными. По сути, они представляют собой самостоятельные жанры современного интернет-дискурса. Однако, значение троллинга и флейминга различается. Троллинг, как правило, представляет собой индивидуальное речевое высказывание, а флейминг выражен в диалогической или полилогической форме.

Результаты исследований Н.А. Белоус [1, 2], Т.А. Воронцовой [7, 8], О.И. Воробьевой [6], А.В. Денисовой [9] и многих других авторов позволяют говорить о том, что в современная лингвистика обладает достаточным уровнем знаний для того, чтобы использовать их для выявления и предотвращения агрессивного поведения в виртуальном пространстве.

Несмотря на то, что проблема языка ненависти и киберзапугивания изучается в социальных науках и психологии более пятнадцати лет (см.,например, [17], [19]), первая попытка использовать информационные технологии для решения этой проблемы была предпринята Ptaszynski и соавторами в 2010 году [18].

В последние годы исследования по обнаружению ненормативной лексики приобрели большую популярность и в основном сосредоточены на использовании нейронных сетей и машинного обучения. Направлением, объединяющим искусственный интеллект и математическую лингвистику, является NLP (Natural Language Processing – обработка естественного языка). К основным задачам NLP относится: анализ текста, распознавание речи, автоматический пересказ, машинный перевод, управление диалогом (вопросно-ответные и диалоговые системы).

Анализ текста – это интеллектуальная обработка больших объемов информации, целью которой является выявление закономерностей и сходств. Он включает в себя извлечение данных, поиск, анализ высказываний, их классификацию, отражение содержания, оценку тональности. Процесс эффективной реализации автоматического обнаружения кибербуллинга для сайтов и социальных сетей является актуальной научной прикладной задачей, одно из эффективных направлений решения которой связано анализа текста в рамках NLP.

В автоматизированных системах, основанных искусственном интеллекте и машинном обучении, информационной базой являются отобранные тексты проблемной области, например, для задачи определения кибербуллинга такими данными будут послания в социальных сетях.

В состав методов машинного обучения входят методы обучения с учителем (supervised), методы обучения без учителя (unsupervised), методы частичного обучения с учителем (bootstrapping), при этом для задач классификации текстов, например, на наличие признаков кибербуллинга, чаще других применяется обучение с учителем. В рамках такого подхода осуществляется построение математической и программной модели (машинного классификатора) на специально размеченном текстовом корпусе (обучающей выборке; датасете), в котором распознаваемым единицам (или самим текстам) приписаны метки, кодирующие существенные признаки анализируемых текстов, например, наличие признаков электронной травли. Так в работах [10, 11] приводятся восемь категорий вербальных маркеров, указывающих на возможное наличие кибербуллинга в сообщениях пользователей сети:

1) табуированная и обесцененная лексика;
2) слова, связанные с интимной жизнью;
3) лексические единицы, связанные с сексуальной ориентацией и сексизмом;
4) лексические единицы, выражающие пожелание зла и смерти;
5) слова, обозначающие унижение или оскорбление;
6) слова, указывающие на национальную принадлежность или связанные с расизмом;
7) слова, называющие животных;
8) слова, связанные с ограниченными физическими и умственными возможностями людей.

Кроме того, в интернет-пространстве часто используются формы выражения мыслей отличные от традиционных лексических норм. Например, в текстах-сообщениях пользователей нередко встречаются аббревиатуры, различные сокращения, намеренные орфографические ошибки, опечатки и т.д. Поэтому автоматический анализ «сырых» необработанных текстов практически невозможен без предварительной обработки, предусматривающей его нормализацию.

Для обучения модели машинного обучения нужен большой датасет с исходными текстами. Чем больше сообщений система предварительно обработает, тем точнее будут результаты ее работы. Предварительная обработка данных является одним из основных этапов, задачей которого является преобразование исходных текстовых данных в числовые, как того требуют алгоритмы машинного обучения. Данное преобразование происходит в несколько этапов. На первом осуществляется очистка данных (Data Cleaning): из текста удаляются бесполезные данные. Это может быть большинство знаков препинания, специальные символы, скобки, теги и т.д. Некоторые символы могут иметь смысл только в определенных случаях, например, в тексте об экономике значимыми являются знаки валют. Следующий этап – препроцессинг (Preprocessing of Data), который может включать следующие методы:

– изменение регистра (написание всех слов с маленькой буквы, то есть приведение символов к единому регистру);
– удаление стоп-слов (часто используемых лексических единиц, не добавляющих информации в текст);
– токенизация (разбиение текста на отдельные компоненты – токены (слова, предложения или фразы));
– стеммизация (приведение слова к его корню/основе);
– лемматизация (приведение слов к изначальным словоформам, часто с учетом контекста);
– спелл-чекинг (коррекция слов, которые написаны неправильно);
– тегирование (определение) частей речи с целью учета грамматических правил.

Выбор конкретных методов препроцессинга осуществляется согласно задаче.

Одним из наиболее эффективных методов препроцессинга считается токенизация, которая использует в качестве компонентов слова. Использование лемм считается менее эффективным, чем токенов предположительно из-за потери информации. Однако в работе [20] было показано, что использование токенов было наиболее эффективно для английского языка, в то время как леммы лучше подходили для японского и особенно польского языков. Это означает, что разработка инструментов и моделей машинного обучения, базирующихся на опыте работы с текстами на английском языке, не репрезентативна в глобальном масштабе.

Следующим этапом является векторизация текстовых данных, т.е. представление их в виде набора числовых значений. Существует множество методов и технологий векторизации, среди которых следует выделить разработанную компанией Google технологию Word2Vec и алгоритм GloVe, разработанный как проект с открытым исходным кодом в Стэнфорде.

Выводы. Анализ степени изученности проявлений кибербуллинга у подростков позволяет говорить о высокой степени заинтересованности научного сообщества и практических работников в эффективном решении данной проблемы. В

контексте психологической науки и практики наработан значительный потенциал как для коррекции такой формы агрессии, так и для ее профилактики.

Одним из эффективных методов противодействия кибербуллингу является разработка автоматизированных систем выявления и блокирования сообщений, содержащих признаки электронной травли. Подготовленная база данных текстов сообщений социальных сетей, разрабатываемая с учетом современных исследований в области психологии и лингвистики, является основой для создания подобных системы на основе нейросетевых технологий.

Значительный рост количества неологизмов русского языка, связанный, в первую очередь, с развитием интернет-коммуникаций, обусловливает необходимость периодического обновления датасетов новыми текстами, содержащими актуальную лексику.

Литература:

1. Белоус, Н.А. Признаки конфликтной интеракции в кибербуллинге среди подростков / Н.А. Белоус, А.А. Ананьева // Молодой ученый. – 2020. – № 26 (316). – С. 233-239. – URL: https://moluch.ru/archive/316/72193/ (дата обращения: 27.10.2022).

2. Белоус, Н.А. Функциональные особенности конфликтного дискурса / Н.А. Белоус // Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2008. – №4. – С. 152-157

3. Бочавер, А.А. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11 – № 3. – С. 177-191

4. Вихман, А.А. Традиционные и цифровые возможности профилактики кибербуллинга / А.А. Вихман, Е.Н. Волкова, Л.В. Скитневская // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 4. – URL: https://vestnik.minininuniver.ru/jour/article/view/1293 (дата обращения: 27.10.2022).

5. Волкова, Е.Н. Кибербуллинг как способ социального реагирования подростков на ситуацию буллинга / Е.Н. Волкова, И.В. Волкова // Вестник Минского университета. – 2017. – №3(20). – URL: https://vestnik.minininuniver.ru/jour/article/view/643 (дата обращения: 27.10.2022).

6. Воробьева, О.И. Праксиологические исследования вербальной агрессии в медиадискурсе / О.И. Воробьева // Медиалингвистика. Вып. 8. Язык в координатах массмедиа: мат-лы V Междунар. научн. конференции (Санкт-Петербург, 30 июня – 2 июля 2021 г.) / науч. ред. Л.Р. Дускаева, отв. ред. А.А. Малышев. – СПб.: Медиапапир, 2021.– С. 255-258

7. Воронцова, Т.А. Речевая агрессия: коммуникативно-дискурсивный подход. Автореферат дис. … д-ра психол. наук: 10.02.19 / Воронцова Татьяна Александровна. – Челябинск, 2006. – 43 с.

8. Воронцова, Т.А. Троллинг и флейминг: речевая агрессия в Интернет-коммуникации / Т.А. Воронцова // Вестник Удмуртского университета. Сер. История и филология. – 2016. – Т. 26. – Вып. 2 – С. 109-116

9. Денисова, А.В. Лексико-семантические способы выражения речевой агрессии в английском и русском языках / А.В. Денисова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2021. – № 1. – С. 48-56

10. Илюкович, Т.С. Распознавание кибербуллинга в англоязычных твитах методом машинного обучения / Т.С. Илюкович // Наука сегодня: задачи и пути их решения: Материалы международной научно-практической конференции, Вологда, 27 мая 2020 года. – Вологда: Общество с ограниченной ответственностью "Маркер", 2020. – С. 94-97.

11. Илюкович, Т.С. Принципы организации системы автоматического определения средств выражения кибербуллинга в англоязычных твитах (инженерный подход) / Т.С. Илюкович // Фундаментальные и прикладные аспекты развития современной науки: Сборник трудов по материалам Международного конкурса научно-исследовательских работ, Уфа, 20 мая 2020 года. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью "Научно-издательский центр "Вестник науки", 2020. – С. 93-103

12. Кондрашкин, А.В. Девиантное поведение подростков и Интернет: изменение социальной ситуации / А.В. Кондрашкин, К.Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. – № 3. – С. 102-113

13. Реан, А.А. Позитивные психологические интервенции как профилактика школьного неблагополучия, агрессии и буллинга / А.А. Реан, А.А. Ставцев // Вопросы образования. – 2020. – № 3. – С. 37-59

14. Сапожникова, А.А. Кибербуллинг как форма провокативного речевого поведения в сети интернет / А.А. Сапожникова, А.В. Ленец // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2018.– № 51. – С. 39-50

15. Солдатова, Г.У. Кибербуллинг: особенности, ролевая структура, детско-родительские отношения и стратегии совладания / Г.У. Солдатова, А.Н. Ярмина // Национальный психологический журнал. – 2019. – Т. 3. – № 3(35). – С. 17-31. – DOI 10.11621/npj.2019.0303.

16. Щербинина, Ю.В. Речевая агрессия. Территория вражды / Ю.В. Щербинина. – М.: Форум, 2012. – 400 с.

17. Patchin, J.W. Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying / J.W. Patchin, S. Hinduja // Youth Violence and Juvenile Justice. – 2006. – Vol. 4(2). – P. 148-169

18. Ptaszynski, M. In the service of online order: Tackling cyber-bullying with machine learning and affect analysis / M. Ptaszynski, P. Dybala, T. Matsuba [et al.] // International Journal of Computational Linguistics Research. – 2010. – Vol. 1(3). – P. 135-154

19. Pyżalski, J. From cyberbullying to electronic aggression: typology of the phenomenon / J. Pyżalski // Emotional and Behavioural Difficulties. – 2012. – Vol. 17(3-4). – P. 305-317

20. Eronen J., Ptaszynski M., Masui F., Smywiński-Pohl A., Leliwa G., Wroczynski M. Improving classifier training efficiency for automatic cyberbullying detection with Feature Density / J. Eronen, M. Ptaszynski, F. Masui [et al.] // Information Processing & Management. – 2021. – Vol. 58, Issue 5. –DOI: 10.1016/j.ipm.2021.102616

УДК 159.99

кандидат педагогических наук, доцент Лобанова Елена Сергеевна
Федеральное казенное образовательное учреждение «Вологодский институт права и экономики федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Вологда);
психолог психологической лаборатории Полошовец Анастасия Владимировна
Федеральное казенное учреждение «Следственный изолятор № 1 Управления федеральной службы исполнения наказаний России по Мурманской области (г. Мурманск)

СВЯЗЬ НЕГАТИВНЫХ ЧУВСТВ К СВОИМ РОДИТЕЛЯМ У ЛИЦ, ОСУЖДЕННЫХ К ЛИШЕНИЮ СВОБОДЫ, С ХАРАКТЕРОМ СОВЕРШЕННЫХ ИМИ ПРЕСТУПЛЕНИЙ

Аннотация. Содержание статьи отражает одну из проблем становления личности в условиях семейного воспитания. На основании подходов исследователей обозначены факторы, определяющие девиантное поведение личности, в том числе преступное. В перечне факторов акцент сделан на особенностях семьи, стилях семейного воспитания. Сделано предположение о роли негативных чувств к родителям, сформировавшимся в процессе семейного воспитания, в становлении предпосылок преступного поведения, в том числе характера преступлений. На основании теоретического анализа перечислены основные причины формирования негативных чувств к родителям. В рамках эмпирического исследования проверена гипотеза о связи между наличием негативных чувств к своим родителям и характером совершенного преступления (корыстным и насильственным) лицами, отбывающими наказание в виде лишения свободы. Результаты исследования показали, что у лиц, совершивших преступления насильственного характера, негативные чувств к родителям выражены больше. На основании результатов исследования в качестве задачи психологического сопровождения лиц, осужденных к лишению свободы, определена работа с негативными чувствами к родителям для профилактики совершения повторных преступлений. Наряду с задачами коррекционной работы с взрослыми людьми в исправительных учреждениях обозначена важность психологической работы с подростками в образовательных и иных учреждениях, направленной на преодоление и преобразование негативных чувств к родителям. В качестве профилактики преступного поведения целесообразно просвещение родителей, ознакомление их с результатами обсуждаемого исследования и стимулирование стремления формировать психологически благополучную личность ребенка в процессе семейного воспитания.

Ключевые слова: семейное воспитание, детско-родительские отношения, негативные чувства, преступления корыстного характера, преступления насильственного характера.

Annotation. The content of the article reflects one of the problems of personality formation in the conditions of family education. Based on the approaches of researchers, the factors determining the deviant behavior of a person, including criminal behavior, are identified. The list of factors focuses on the peculiarities of the family, the styles of family education. An assumption is made about the role of negative feelings towards parents formed in the process of family education in the formation of prerequisites for criminal behavior, including the nature of crimes. Based on the theoretical analysis, the main reasons for the formation of negative feelings towards parents are listed. As part of an empirical study, the hypothesis of the connection between the presence of negative feelings towards their parents and the nature of the crime committed (selfish and violent) by persons serving a sentence of imprisonment was tested. The results of the study showed that people who have committed violent crimes have negative feelings towards their parents. Along with the tasks of correctional work with adults in correctional institutions, the importance of psychological work with adolescents in educational and other institutions aimed at overcoming and transforming negative feelings towards parents is indicated. As a prevention of criminal behavior, it is advisable to educate parents, familiarize them with the results of the study under discussion and stimulate the desire to form a psychologically prosperous personality of a child in the process of family education.

Key words: family education, child-parent relationships, negative feelings, crimes of a selfish nature, crimes of a violent nature.

Введение. Отношения между родителями и ребенком являются неотъемлемой частью становления ребенка самостоятельной личностью. Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, И.В. Дубровина, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин и другие отечественные ученые, изучавшие аспекты детско-родительских отношений, отмечали, что родители играют важную роль как в общении, так и в психическом развитии ребенка [2]. Вопросу влияния негативных семейных отношений на формирование личности детей уделялось внимание в работах Л.А. Алемаскина, Ю.М. Антоняна, А.И. Долговой, В.Д. Ермакова, Г.М. Миньковского, Д.А. Шестакова и др. Большинство исследователей придерживаются мнения о влиянии нарушенных семейных взаимоотношений на возникновение отклонений в социализации личности в детском возрасте.

Семейное неблагополучие рассматривается как потенциальный фактор в механизме формирования личности будущего преступника. Однако преступление не является неизбежным следствием отрицательного влияния семьи. Совершение преступления рассматривается как проявление девиантного поведения. Как правило, причинами девиантного поведения выступают особенности взаимодействия в семье, характер взаимоотношения ребенка с родителями, наличие положительного и отрицательного социального опыта, специфических негативных чувств и мотивов. На сегодняшний день потребность в знаниях, способных предотвратить совершение повторных преступлений довольно высока. Истоки подростковой преступности принято рассматривать с позиции влияния родительского воспитания [1, 3] в сочетании с особенностями социального взаимодействия ребенка, которые, как правило, носят отрицательный характер. Исследование осужденных зрелого возраста интересно тем, что фокус внимания переносится на уже сформировавшиеся негативные чувства в отношении родителей, тем самым подразумевается, что родительское воздействие рассматривается как отсроченный фактор, который в лонгитюде влияет на личность и характер совершенного преступления.

Изложение основного материала статьи. Негативное воздействие семейного воспитания может зависеть как от условий внутри семьи (типа детско-родительских отношений, личностных особенностей родителей, неблагополучного климата в семье, отсутствия контроля или гиперопеки), так и от внешних (неудовлетворительных материальных и жилищных условий, отсутствия доступных учебных заведений, отрицательного социального окружения и т.д.). Под влиянием постоянного негативного воздействия у ребенка могут формироваться личностные деформации, отклонения в поведении и неадекватные установки.

Изменение личности является не единственным следствием негативного воздействия семейного воспитания, немаловажным фактором выступают дальнейшие взаимоотношения детей с родителями, психологическая неприязнь в отношении родителей, которые испытывают взрослые дети. Наиболее часто испытываемой негативной эмоцией в отношении родителей является обида. Обида считается стойкой негативной эмоцией, возникающей при нарушении справедливости по отношению к индивиду. Обида как понятие объединяет несколько негативных эмоций и сопровождается

группой таких чувств как злость, разочарование, страх, гнев, стыд, зависть. Спиваковская А.С. к причинам появления негативных чувств у ребенка к родителям относят недостаток любви в детстве, как материнской, так и отцовской, ощущение эмоциональной холодности и отстранённости родителей; насилие любого характера (физические наказания или моральное издевательство); безразличие, безучастность в воспитании, отсутствие интереса к ребенку, его проблемам, жизни и чувствам; неравномерная любовь между братьями и сестрами; ориентация родителей на заботу о чужих людях, друзьях, знакомых; отрицание проблем и переживаний ребенка; гиперопека, манипуляции, тотальный контроль, полное подчинение; сравнение с другими детьми; отсутствие материальной обеспеченности; завышенные ожидания, бесконечная критика, сильное давление, упреки, желание воплотить за счет ребенка собственные цели; неправильный и нездоровый образ жизни родителей, алкоголизм, наркомания, наличие различных зависимостей; невыполненные обещания; неудовлетворенная потребность в любви и заботе, важности и значимости, или отсутствии стабильности и безопасности [4].

Стоит отметить, что помимо названых существует еще несколько негативных чувств, которые может испытывать ребенок в отношении к своим родителям:

– стыд, проявляющийся в неприятии родителей по различным причинам (например, социальный статус, неадекватность поведения и т.д.);

– вина как чувство негативного характера, но несущее в себе раскаяние, принятие ответственности и сожаление о содеянном;

– безразличие как чувство, характеризуется полным отсутствием заинтересованности, равнодушием в отношении событий прошлого и темы родительской семьи;

– отвержение, которое проявляется в дистанцировании, отказе поддерживать контакт с членами семьи.

Подобные негативные чувства обременяют или же исключают прошлый позитивный опыт взаимодействия с родителями и требуют особого внимания, подразумевающего полноценную психологическую проработку. В случае отсутствия работы со специалистом высока вероятность возникновения проблем с самореализацией, в отношениях с противоположным полом, в карьере, и любой другой значимой сфере жизни человека. В этой связи можно предположить, что негативные чувства к родителям могут стать скрытым фактором, определяющим особенности поведения человека, в том числе проявление признаков девиантного поведения.

Любое преступление носит антисоциальный характер, однако существует разница в степени вреда, которое оно может причинить обществу. Каждый преступник имеет особый набор мотивов, особенностей действий, специфичных для каждой категории преступлений. Значение самой личности, совершающей преступление, трудно недооценить, т.к. данный фактор является решающим при определении причин, выборе способа совершения данного преступления.

Изучение влияния детско-родительских отношений на формирование личности взрослого человека проводится, как правило, косвенно. Новизной и ценностью данного авторского исследования является поиск связи между характером совершенного преступления и наличием у осужденных негативных чувств в отношении родителей. Поэтому гипотезой исследования выступило предположение о существовании связи между проявлением негативных чувств осужденных по отношению к родителям и характером совершенных ими преступлений: совершение преступлений насильственного типа в большей степени связаны с негативными чувствами в отношении к родителям, чем преступления корыстного типа.

Для проверки гипотезы было проведено эмпирическое исследование, в рамках которого применялись проективный метод, контент-анализ, методы качественной и количественной обработки результатов, метод статистического анализа (критерий Фишера). В качестве психодиагностических методик применялись методика «Незаконченные предложения» С. Леви, и методика «Цветовые метафоры» И.Л. Соломина.

Методика «Незаконченные предложения» С.Леви позволяет выявить осознаваемые и неосознаваемые установки человека, показывает его отношение к детям, семье, своим страхам и опасениям, чувству вины, прошлому и будущему, жизненным целям. Все предложения теста можно объединить в несколько групп, отражающих отношение личности к семье, межличностным отношениям, отношениям между мужчиной и женщиной, и самовосприятию. Некоторые группы предложений имеют отношение к испытываемым человеком страхам и опасениям, к имеющемуся у него чувству осознания собственной вины, свидетельствуют о его отношении к прошлому и будущему, затрагивают взаимоотношения с родителями и друзьями, собственные жизненные цели.

Методика цветовых метафор представляет собой экспресс-вариант психосемантической диагностики мотивации и отношений к различным занятиям, людям и событиям, основанный на обозначении ряда понятий с помощью стандартного набора. Предпочтение было отдано данной методике из-за ее ориентированности на бессознательные элементы восприятия и ассоциаций широко круга отношений. При этом повышается защищенность от намеренных искажений результатов испытуемыми.

К задачам методики относилось выявление структуры детско-родительских отношений, отношения к родителям, доминирующих эмоций и чувств, связанных с родителями, больший интерес для исследования представляли негативные аспекты взаимоотношений, а также актуальные ценности и мотивы. В стимульный материал использованного варианта методики «Цветовые метафоры» были включены восемь стандартных цветов Люшера и 25 понятий-стимулов: предложенные И.Л. Соломиным ключевые маркеры («мое увлечение», «мое прошлое», «мое настоящее», «мое будущее», «каким я хочу быть»); базовые человеческие эмоции («радость», «страх», «зависть», «любовь», «счастье»); социальные чувства («вина», «стыд», «благодарность»); основные ценности («моя семья», «мой дом»), эталонные для конструирования отношений понятия (из набора понятий И.Л. Соломина) («моя мать», «мой отец»); негативные чувства и дополнительные характеристики («ненависть», «конфликт», «обида», «безразличие», «отвержение», «требовательность», «раздражение»); понятие, отражающие актуальную обстановку («окружающие меня люди»).

При выборе категорий преступлений акцент был сделан на статьях приговора, так к общеуголовным корыстным преступлениям традиционно относятся следующие преступления, предусмотренные статьями Уголовного Кодекса Российской Федерации: кража (ст. 158), мошенничество (ст. 159), грабеж (ст. 161), разбой (ст. 162), вымогательство (ст. 163), в свою очередь, к насильственным преступлениям относят преступления, предусмотренные статьями 111-118 (и др.) УК РФ. Психологическое насилие предусмотрено статьями 110, 110.1 и 119 УК РФ, за сексуальное насилие предусмотрены следующие статьи 131-135 УК РФ.

Эмпирическое исследование проводилось на базе следственного изолятора с осужденным мужчинами ФКУ СИЗО-1 УФСИН России по Мурманской области. В исследовании приняли участие 30 осужденных мужчин исправительного учреждения в возрасте от 20 до 55 лет. В первую экспериментальную группу было включено 15 осужденных мужчин за насильственные преступления. Во вторую экспериментальную группу вошли 15 осужденных за корыстные преступления.

При анализе результатов исследования по двум методикам «Незаконченные предложения» и «Цветовые метафоры» были выявлены следующие особенности и различия между изучаемыми группами.

В отношении матери у обеих групп были выявлены предпочтительно положительные чувства, такие как любовь, счастье, радость. Отличительной чертой является наличие у осужденных, совершивших насильственные преступления

чувства вины. Несмотря на общее положительное отношение к матери, у осужденных, совершивших насильственные преступления, количество высказываний негативного характера выше, чем у осужденных, совершивших корыстные преступления.

Осужденные, совершившие корыстные преступления, выражают хорошее отношение к отцу, не испытывают ярко выраженных негативных чувств, ориентированы на общение с ним и имеют адекватную потребность в признании и поддержке со стороны отца. Осужденные, совершившие насильственные преступления, испытывают негативные чувства в отношении отца, которые выражаются в отвержении, раздражении, непринятии по причине отсутствия заботы со стороны отца и участия в их жизни. Осужденные данной группы так же испытывают потребность в принятии, заботе, любви отца.

Степень вовлеченности семьи и активность родительской позиции в представлениях участников исследования различны: в группе осужденных, совершивших корыстные преступления, родительская позиция активнее и выражается в проведении совместной социально приемлемой деятельности, в группе осужденных, совершивших насильственные преступления, подобных тенденций не обнаружено.

Осужденные, совершившие корыстные преступления, чувство вины связывают с событиями прошлого и испытывают сожаления о содеянном, в отличие от осужденных, совершивших насильственные преступления, которые испытывают чувство вины в отношении матери, а не ситуации в целом. Это просматривается и в отношении вопроса об «образе идеальной женщины», где представители первой группы выбирают поверхностные, нереалистичные образы.

Для осужденных, совершивших насильственные преступления, характерно связывать события прошлого с понятиями «обида», «отвержение», «стыд», что разнится с ответами осужденных, совершивших насильственные преступления, для которых прошлое ассоциируется с счастьем, благодарностью и виной. В отношении будущего у осужденных, совершивших насильственные преступления, просматривается чувство страха и безразличия, в отличие от осужденных, совершивших насильственные преступления, где будущее ассоциируется с счастьем, радостью, связано с матерью и отцом.

По результатам исследования можно сделать вывод о том, что гипотеза верна. Существует связь между проявлением негативных чувств осужденных по отношению к родителям с характером совершенных ими преступлений. Негативные чувства в отношении родителей в большей степени влияют на совершение преступлений насильственного типа, чем на преступления корыстного типа. Особое значение для осужденных мужского пола имеют негативные чувства в отношении отца.

Выводы. В ходе проведенного исследования было выявлено наличие у осужденных негативных чувств в отношении своих родителей. В большей степени негативные чувства в отношении родителей испытывают осужденные, совершившие насильственные преступления. Негативные чувства проявляются в виде обиды, злости, раздражения, отвержения, стыда. Большая часть негативных переживаний осужденных направлена на отца. Стоит понимать, что на взаимоотношения внутри семьи в равной степени оказывают влияние как мать, так и отец, поэтому рассматривать поведение и социальную роль отца в формировании личности ребенка как единственное ошибочно.

При разработке рекомендаций по работе с осужденными к лишению свободы целесообразно обратить внимание на работу с негативными чувствами в отношении родительской семьи. Учитывая результаты исследования, акцент необходимо делать на работу с отрицательным образом отца и негативными чувствами к нему. Коррекционная и профилактическая работа должна быть направлена на снижение влияния негативных чувств по отношению к родителям осужденных, совершивших насильственные и корыстные преступления, с целью формирования адекватного образа семьи и предотвращения повторных преступлений. Психологические мишени коррекционной работы можно направить на работу с чувствами обиды, агрессии, гневом в отношении родителей; формирование принятия прошлого опыта и чувства благодарности родителям; создание устойчивой положительной самооценки и образа «Я»; выработку адекватных функционально-ролевых ожиданий.

Необходимо отметить значимость подученных результатов не только для практики пенитенциарных психологов, но и для деятельности детских психологов, организующих просветительскую работу с родителями и консультативную, коррекционную работу с подростками. Вовремя проведенная работа по вопросам проработки негативных чувств в отношении родителей и конструктивное взаимодействие родителей с детьми может помочь в профилактике совершения преступлений, что является значимой общественной задачей.

Литература:

1. Блясова, И.Ю. Проблема семейного воспитания как фактора предупреждения подростковой преступности / И.Ю. Блясова // Человек: преступление и наказание. – 2012. – №2. – С. 60-64
2. Бутина-Гречаная, С.В. Теоретические подходы к анализу детско-родительских отношений / С.В. Бутина-Гречаная // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2010. – №5. – С. 244-246
3. Лифанова, М. Семья как фактор преступности несовершеннолетних и объект криминологического исследования / М. Лифанова // Вестник Института права Башкирского государственного университета. – 2021 – Т. 4 – №2. – С. 7-13
4. Спиваковская, А.С. Обоснование психологической коррекции неадекватных родительских позиций / А.С. Спиваковская. – Москва: Просвещение, 1981. – 115 с.

Психология

УДК 159.955

кандидат психологических наук, доцент Лукьянов Алексей Сергеевич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
кандидат психологических наук, доцент Лукьянова Марина Владимировна
Автономная некоммерческая организация высшего образования «Северо-Кавказский социальный институт» (г. Ставрополь)

ЮМОР КАК ДОГАДКА О ДРУГОЙ СИСТЕМЕ ЦЕННОСТЕЙ: К ВОПРОСУ О СОХРАНЕНИИ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического осмысления феномена юмора, с точки зрения психологической науки представляющего собой условие сохранения ментального здоровья личности. Показаны особенности формы и психологического содержания юмора через его связь с индивидуально-психологическими характеристиками личности. На основании анализа теорий юмора обосновывается, что догадка о другой системе ценностей, лежащая в основании юмора, реализуется в трёх вариантах: догадка как простое присвоение характеристик искомому

объекту на основании антонимии (теория превосходства), догадка как рефлексивный вывод о понимании противоречия на основе рациональной аргументации (теория разочарования) и догадка как креативное решение, основанное на интуитивной прозорливости и проницательности (теория освобождения).

Ключевые слова: юмор, теории юмора, догадка о другой системе ценностей, ментальное здоровье личности.

Annotation. The article presents the results of theoretical understanding of the humor phenomenon, which is a condition for preserving the mental health of the individual from the psychology point of view. The features of the form and psychological content of humor are shown through its connection with the individual psychological characteristics of the personality. Based on the analysis of humor theories, it is substantiated that the guess about another value system underlying humor is realized in three variants: guess as a simple assignment of characteristics to the desired object based on antonymy (theory of superiority), guess as a reflexive con.clusion about understanding the contradiction based on rational argumentation (theory of frustration) and guess as a creative a solution based on insight and serendipity (liberation theory).

Key words: humor, theories of humor, a guess about another value system, mental health of the individual.

Введение. Проблема ментального здоровья как производной от психического здоровья личности – перманентно актуальная и максимально практико-ориентированная в своём разрешении. В этом смысле выявление условий и факторов сохранения ментального здоровья личности становится принципиальной задачей, от решения которой зависит психологическое благополучие конкретного индивида и общества в целом. Сегодня очевидным становится возрастание значимости юмора в рамках социального взаимодействия в самом широком смысле слова, поскольку юмор становится элементом повседневной жизни людей и пронизывает практически все сферы жизни общества, включая политику, сферу услуг, бизнес, образование и т.д. В периоды острых кризисов и перемен способность (и готовность) относиться к происходящему с юмором приобретает особую значимость с точки зрения возможности сохранения психологического здоровья и благополучия личности, её целостности.

Психологическое воздействие комического (и даже психотерапевтический эффект) замечен ещё врачами и философами древности – Гиппократом, Геродиком, Галеном, Демокритом, Цицероном. Философы И. Кант, А. Шопенгауэр, Г. Гегель замечали связь весёлости, юмора с физиологическим здоровьем, здоровья души со здоровьем тела. С 60-х годов XX в. существует отдельное направление в науке – гелотология, представляющая собой науку о смехе и его воздействии на здоровье человека (У. Фрай, Стэнфордский университет, США). Сегодня смехотерапия широко используется как один из методов психотерапии [2].

Разграничение понятий в рамках семантического гнезда, связанного с юмором, можно, используя представление Ю.В. Латышева, обозначить следующим образом. «Комическое (или смешное) – это свойство объектов действительности. Чувство юмора представляет собой субъективное качество восприятия этих объектов. Юмор – это результат отражения комического в сознании субъекта и преобразования его в материализованный продукт (шутка, карикатура, анекдот, частушка, байка) определённым образом (иронично, сатирически, саркастично и т.д.) с помощью чувства юмора. Смех является физиологической реакцией при восприятии юмора или комического» [6].

Как видно, представленные определения, однако, носят не содержательный, но описательный характер, потому представляется актуальным и важным на основании соответствующего рефлексивного теоретического анализа – сущностное описание юмора как феномена когнитивной сферы личности.

Изложение основного материала статьи. Представим некоторые подходы к описанию психологического содержания юмора и связанного с ним чувства юмора.

Так, З. Фрейд представлял себе юмор как здоровый механизм психологической защиты (в отличие, например, от насмешки); он отделяет, к слову, остроумное от комического как создание нового и обнаружение имеющегося: комическое находят, остроту создают [12]. В. Франкл так же, как и З. Фрейд, сущность юмора определяет как механизм защиты, который основан на когнтивных процессах субъекта и управляется сознанием. Юмор позволяет субъекту, по В. Франклу, обозначить и сформировать дистанцию между этим субъектом и ситуацией, в которой он находится, то есть тем самым позволяет ему встать над ситуацией и управлять ею на уровне ментального пространства [11]. Отдельно можно выделить позицию А.Н. Лука относительно взгляда на юмор: автор настаивает на прямой связи творческих способностей и чувства юмора (остроумия), где творческие способности означают порождение субъектом оригинального (уникального) продукта [7]. Заметим, что за рубежом связь этих феноменов подчёркивается Э. де Боно [1]. Д.А. Леонтьев, А. Маслоу, Л. Хьелл и другие авторы считают, что чувство юмора выступает как принципиальное свойство самоактуализирующейся личности, которое необходимо формировать для позитивной динамики параметров психологической устойчивости личности, навыков совладания и жизнестойкости [4]. Чувство юмора, по Ю.В. Ульяновой, относится к элементам психогигиены, «фильтруя» многообразные события жизни и обусловливая психологическую адаптацию субъекта к ним за счёт функции защитного механизма, что отражается на уровне социального взаимодействия как снятие напряжённости и установление позитивных межличностных контактов [10]. А.Н. Кошелева, Д.Д. Польская определяют юмор как психологический ресурс, который позволяет человеку результативно справляться с трудностями в деятельности. Юмор, по мнению авторов, по форме выступает как целенаправленное использование смешных действий (фраз) субъекта в ходе осуществления им деятельности для цели управления процессом межличностного взаимодействия (для авторов – прежде всего профессионального) [5]. М.В. Мусийчук, несколько обобщая разные подходы, указывает на то, что в психологии чувство юмора может выступать как феномен в разных формах: как установка, защитный механизм, копинг-стратегия, как отношение, как черта темперамента, как способность, как определённый паттерн поведения [9].

Как видно, в представленных подходах, которые можно отнести к форме (формату) реализации юмора в деятельности субъекта, достаточно однозначно прописывается позиция самого субъекта, находящегося как бы извне предметно-специфичной ситуации, связанной с юмором, или даже одновременно внутри и вовне этой ситуации.

Психологическое содержание юмора (а с ним – чувства юмора) может быть раскрыта через связь юмора и ментального здоровья личности, которая (связь) часто опосредуется индивидуально-психологическими характеристиками. Так, Р.З. Киямова отмечает, что использование юмора в деятельности субъекта способствует росту и развитию личности, формированию разнообразных (под ситуацию) стилей взаимодействия, развитию социальной (и когнитивной) рефлексии, коммуникативных навыков и др. [4]. По Ю.В. Ульяновой (с учётом подхода Р. Кеттелла), так называемые факторы чувства юмора включают в себя разнообразные, но специфичные личностные характеристики, такие как вежливая утончённость, смиренное высмеивание, спокойная чувствительность, упорное доминирование, добродушная уверенность в себе, креативность, устойчивость, сензитивность, общительность, агрессивность [10]. Юмор будучи элементом терапевтического воздействия может играть значимую роль, согласно представлениям А.Н. Кошелевой и Д.Д. Польской, в сохранении ментального здоровья личности, т.к. он обеспечивает снятие внутреннего психического напряжения, помогая тем самым разрешению внутри- и межличностных конфликтов [5]. Р. Мартин предлагает рассматривать стиль и особенности предпочитаемого юмора как своего рода индикаторы психического здоровья субъекта – с точки зрения параметров

совладания со стрессом, адаптивности, стрессоустойчивости, эмоционального выгорания и др. Так, Р. Мартин обозначает четыре варианта использования юмора, два из которых представлены как потенциально вредные и относительно нездоровые (самоуничижительный и агрессивный), а два – как адаптивные и здоровые (самоутверждающий и аффилиативный). При этом нездоровые стили коррелируют с такими личностными характеристиками, как враждебность, тревожность, депрессивность, а также с психиатрическими проблемами. Здоровые же стили связаны с самоподдержкой, оптимизмом, адекватной самооценкой и эмоциональной устойчивостью. Заметим интересную, на наш взгляд, гендерную дифференциацию в использовании стилей: для условно здоровых стилей мужчины и женщины схожи, но по нездоровым стилям мужчины получают значительно более высокие оценки [8].

Итак, психологическое содержание юмора как результата отражения и преобразования субъектом комического в какой-либо материализованный продукт в общем случае обусловлено чувством юмора, которое связывается со специфичным сочетанием индивидуально-психологических характеристик, неизменно предполагающим возможность «выхода» за пределы наличной ситуации. Но самим фактом «выхода» дело не ограничивается, ведь субъект принимает решение в ситуации юмора об использовании другой (иной, второй, альтернативной и т.п.) системы (матрицы, сетки) ценностных паттернов и установок по отношению к актуальной (первой, основной, исходной) системе – он выбирает и использует другие тезаурус, контекст, смыслы для описания актуальной реальности.

Представление о юморе как догадке о другой системе ценностей может быть, кроме сказанного выше, ярко видно при рассмотрении теорий, описывающих феноменологию юмора. (Описание сути теорий для дальнейшего анализа взято у Л.А. Зелезинской [3]). Прежде всего, заметим, что, на наш взгляд, развитие содержания этих теорий идёт по пути усложнения феномена догадки о другой системе ценностей (она в данном случае может быть представлена как интеллектуальная операция по решению задачи с ограниченным количеством исходных данных): от догадки как простого присвоения характеристик искомому объекту на основании антонимии (теория превосходства) – к догадке как рефлексивному выводу, как интеллектуальной операции условно второго порядка, ведущей к пониманию противоречия (теория разочарования), до догадки как креативному решению (основанному на интуитивной прозорливости, проницательности), как представлению о, собственно, другой (альтернативной) системе ценностей и смыслов (теория освобождения). Кроме этого, отметим также, что содержание теорий с точки зрения критерия догадки отвечает принципу транзитивности при переходе от теории превосходства к теории освобождения.

1. Теория превосходства (юмор возникает в результате ощущения чувства превосходства; высмеивание глупости и порока; «внезапная слава»; высмеивание нелепости и глупости, но абстрагированное). Здесь предполагается элементарный (первый) уровень догадки о другой системе ценностей, когда юмор основан на противопоставлении условно нормального и того, что таким нормальным в конкретном случае не является. Психологический критерий догадки здесь – «хорошо – плохо».

2. Теория разочарования (юмор возникает в результате восприятия некоего несоответствия, приводящего к интеллектуальному разочарованию; смех возникает при осознании противоречия между ожиданием и происходящим). Здесь антонимия из теории превосходства выступает лишь частным случаем противоречия, не исчерпывая всех возможных вариантов сути теории. Так, догадка о другой системе ценностей – уже следующего уровня, и все её логические приёмы для установления противоречия могут быть сведены к одному основанию – критика исходного положения для обозначения рационализированного вывода о противоречии. Психологический критерий догадки здесь – «правильно – неправильно».

3. Теория освобождения (юмор возникает в результате облегчения нервной системы от напряжения и давления; есть феномен «вакхическая свобода», юмор – её утверждение; это – моральное, эмоциональное высвобождение и высвобождение от давления рациональности; смех связан с миром подвижным, творческим, открытым свободе суждений). Здесь догадка о другой системе ценностей принципиально основывается на проницательности и интуитивной прозорливости (серендипности), которые «выводят» человека в надситуативный (метаситуативный) мир, осознаваемый в результате выхода за пределы актуальной ситуации, где субъект может управлять ценностными контекстами (смыслами и подтекстами) и осознаёт потенциальную гибкость и многовариантность своего поведения (на основе когнитивной, аффективной или конативной модальности). Психологический критерий догадки здесь – «”вот так” – по-другому».

Выводы. В современной психологии юмора доминирующим объяснительным подходом является когнитивный подход, где юмор предстаёт как результат сознательного интеллектуального действия субъекта по отражению и преобразованию комического в материализованный продукт (определённую систему явлений или понятий). В юморе всегда присутствует элемент неожиданности, который обусловлен способностью человека замечать малейшие сходства и различия в окружающей действительности, – остроумием, обусловливающим компактность, многоплановость и возможность транслировать в юмористическом сообщении ограниченным набором знаков достаточно большое количество информации. Чувство юмора связывается со специфичным сочетанием индивидуально-психологических характеристик, в основе которых лежит остроумие, неизменно предполагающим возможность «выхода» за пределы наличной ситуации, где субъект принимает решение об использовании другой системы ценностей (представлений о связях в объектах и явлениях окружающей действительности) по отношению к актуальной системе. Догадка о другой системе ценностей, лежащая в основании юмора, реализуется в трёх вариантах: догадка как простое присвоение характеристик искомому объекту на основании антонимии, догадка как рефлексивный вывод о понимании противоречия на основе рациональной аргументации и догадка как креативное решение, основанное на серендипности и проницательности. Ментальное здоровье остаётся сохранным при наличии чувства юмора и, в целом, видении комичного в мире ввиду осознания субъектом возможности управления ценностными контекстами (смыслами и подтекстами), осознания гибкости и многовариантности своего поведения (на основе любой модальности), существования в надситуативном мире, осознаваемом в результате выхода за пределы актуальной ситуации. В этом смысле другая система ценностей – не антоним существующей, а рядоположенный (альтернативный) вариант по отношению к ней.

Литература:

1. Боно, Э. де Латеральное мышление / Э. Боно. – СПб., 2017. – 315 с.
2. Ершова, Р.В. Представление о чувстве юмора в психологии / Р.В. Ершова, Р.З. Шарапова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2012. – № 3. – С. 16-22. – URL: https://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics/article/view/7701/ru_RU (дата обращения: 10.11.2022).
3. Зелезинская, Л.А. Юмор как предмет социально-философского анализа [Электронный ресурс] / Л.А. Зелезинская: Автореф. дис. … канд. филос. наук: 09.00.11. – Благовещенск, 2014. – 20 с. – URL: https://www.dissercat.com/content/yumor-kak-predmet-sotsialno-filosofskogo-analiza (дата обращения: 10.11.2022).
4. Киямова, Р.З. Чувство юмора как фактор самоактуализации личности [Электронный ресурс] / Р.З. Киямова: Автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.01. – М., 2013. – 29 с. – URL: https://www.dissercat.com/content/chuvstvo-yumora-kak-faktor-samoaktualizatsii-lichnosti (дата обращения: 10.11.2022).

5. Кошелева, А.Н. Понимание юмора как индикатор профессиональной деформации учителя [Электронный ресурс] / А.Н. Кошелева, Д.Д. Польская // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2020. – № 3. – С. 363-368. – https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44271300 (дата обращения: 10.11.2022).
6. Латышев, Ю.В. Феномен юмора в социально-информационном взаимодействии (теоретико-методологический анализ) [Электронный ресурс] / Ю.В. Латышев: Автореф. дис. … канд. филос. наук: 09.00.11. – М., 2003. – 20 с. – URL: https://www.dissercat.com/content/fenomen-yumora-v-sotsialno-informatsionnom-vzaimodeistvii-teoretiko-metodologicheskii-analiz (дата обращения: 10.11.2022).
7. Лук, А.Н. Юмор, остроумие, творчество [Электронный ресурс] / А.Н. Лук. – М., 1977. – 183 с. – URL: https://bookree.org/reader?file=1351109 (дата обращения: 10.11.2022).
8. Мартин, Р. Психология юмора / Р. Мартин. – СПб., 2009. – 480 с.
9. Мусийчук, М.В. Когнитивные механизмы структуры комического: философско-методологические аспекты [Электронный ресурс] / М.В. Мусийчук: Автореф. дис. … д-ра филос. наук: 09.00.11. – Новосибирск, 2012. – 32 с. – URL: https://www.dissercat.com/content/kognitivnye-mekhanizmy-struktury-komicheskogoi-filosofsko-metodologicheskie-aspekty (дата обращения: 10.11.2022).
10. Ульянова, Ю.В. Индивидуально-психологические особенности чувства юмора в профессиональной деятельности социальных работников [Электронный ресурс] / Ю.В. Ульянова: Автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.01. – М., 2012. – 26 с. – URL: https://www.dissercat.com/content/individualno-psikhologicheskie-osobennosti-chuvstva-yumora-v-professionalnoi-deyatelnosti-so https://www.dissercat.com/content/chuvstvo-yumora-kak-faktor-samoaktualizatsii-lichnosti(дата обращения: 10.11.2022).
11. Франкл, В. Логотерапия и экзистенциальный анализ: Статьи и лекции / В. Франкл. – М., 2016. – 344 с.
12. Фрейд, З. Остроумие и его отношение к бессознательному / З. Фрейд. – М., 2020. – 288 с.

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» в г. Будённовске (г. Будённовск)

ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей конфликтологической компетентности для студентов разных направлений подготовки. На теоретическом уровне подчёркивается значимость изучения конфликтологической компетентности у студентов как специфической способности, обеспечивающей эффективность осуществления их будущей профессиональной деятельности с точки зрения становления и развития межличностных отношений. В результате реализации эмпирического исследования для двух групп студентов, представляющих психолого-педагогическое и физико-математическое направление подготовки, выделена специфика выраженности показателей, отражающих установочный (когнитивный), поведенческий (коммуникативный) и эмоционально-волевой (личностный) компоненты конфликтологической компетентности. Обнаружены различия по индексу дружелюбия, индексу подчинения, стилям поведения в конфликте («соперничеству» и «сотрудничеству») и параметру конфликтности.

Ключевые слова: конфликтологическая компетентность, направление подготовки, студенты, компоненты конфликтологической компетентности.

Annotation. The article presents the results of a study of the students' conflictological competence features for different training directions. At the theoretical level, the importance of studying students' conflictological competence as a specific ability that ensures the effectiveness of their future professional activities in terms of the formation and development of interpersonal relationships is emphasized. As a result of the implementation of an empirical study for two groups of students representing the psychological-pedagogical and physical-mathematical training directions, the specificity of the expression of indicators reflecting the attitudinal (cognitive), behavioral (communicative) and emotional-volitional (personal) components of conflictological competence is highlighted. Differences in the index of friendliness, the index of subordination, styles of behavior in conflict («competing» and «collaborating») and the parameter of conflictness were found.

Key words: conflictological competence, training direction, students, components of conflictological competence.

Введение. На сегодняшний день в условиях перманентной нестабильности общей социальной обстановки значительно возрастает роль человеческого фактора как ресурса стабильности социальной, а с ней – социально-профессиональной среды. Это обусловливает возникновение и предъявление всё новых требований к личностно-профессиональным качествам будущих специалистов на этапе их обучения в вузе.

С введением компетентностного подхода в образовании (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк [4], А.В. Хуторской [10] и др.), помимо профессиональных знаний, умений и навыков, значимыми для студентов как будущих специалистов становятся характеристики, отражающие содержание профессиональных компетенций, такие как ответственность, высокая мотивация к выполнению профессиональных обязанностей, социальная зрелость, психическая устойчивость, бесконфликтность, развитые эмоционально-волевые качества, самоконтроль, наблюдательность и пр. (Л.Ю. Александрова, А.Ю. Мунши [1], А.С. Лукьянов, М.В. Лукьянова [5], Н.В Симонов [9] и др.).

Студенческий возраст как этап онтогенеза характеризуется сензитивностью для формирования различных социально-профессиональных новообразований, которые на этапе обучения в вузе облекаются, как это понятно, в форму компетентностей. В связи с этим очевидно, что современная ситуация социального развития, с одной (внешней) стороны, и интегративный характер содержания той или иной компетентности, с другой (внутренней) стороны, многократно актуализирует значимость исследования такой специфичной компетентности, как конфликтологическая компетентность, которая рассматривается как способность субъекта в ситуации конфликта осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм межличностного взаимодействия. В этом случае конфликтологическая компетентность становится ключевой компетентностью, значимой для профессиональной деятельности будущего специалиста, определяя её

успешность и эффективность с точки зрения становления и развития межличностных отношений (Т.Э. Белянская [2], Н.Ю. Зыкова, О.А. Иванова [5], А.М. Митяева [6] и др.).

Отдельный интерес вызывают в этом смысле, на наш взгляд, вызывают результаты сравнительного анализа сформированности конфликтологической компетентности у студентов разных направлений подготовки, дифференцированных по предметной специфике их будущей профессиональной деятельности, где она, с одной стороны, условно прямо и непосредственно связана с конфликтологической компетентностью личности (профессии типа «человек – человек»), а с другой – косвенно (факультативно) обеспечивает их результативность (профессии типа «человек – знаковая система»).

Эмпирической проверке предположения о различной конфликтологической компетентности у студентов разных направлений подготовки посвящена данная работа.

Изложение основного материала статьи. Целью эмпирического исследования стало выявление различий в параметрах конфликтологической компетентности у студентов разных направлений подготовки. В качестве значимых параметров для компонентов конфликтологической компетентности, резюмируя теоретический анализ литературы, мы определили следующие [1; 4-6; 9]:

– для когнитивного (установочного) компонента – направленность поведения в межличностных отношениях (доминирование – подчинение; дружелюбие – агрессивность);

– для коммуникативного (поведенческого) компонента – стиль поведения в конфликтной ситуации (конкуренция, приспособление, компромисс, избегание, сотрудничество);

– для эмоционально-волевого (личностного) компонента – склонность к конфликтному поведению (агрессивность и конфликтность).

Методическое обеспечение для диагностики данных параметров нами реализовано за счёт использования следующих психодиагностических инструментов: методика диагностики межличностных отношений Т. Лири, тест диагностики стилей поведения в конфликтной ситуации (автор – К. Томас, адаптация Н.В. Гришиной), тест «Личностная агрессивность и конфликтность» (авторы – Е.П. Ильин, П.А. Ковалёв). Кроме того, для математико-статистического обоснования гипотезы использован метод сравнения несвязанных выборок (U-критерий Манна-Уитни; программа IBM SPSS Statistics, v. 22.0).

В качестве базы исследования выступило Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь. Диагностический этап исследования реализован в июне 2022 года, аналитический – июле-августе, рефлексивный – сентябре-октябре 2022 г. В исследовании приняли участие группы студентов четвёртых (выпускных) курсов Психолого-педагогического факультета (48 человек) и Физико-математического факультета (43 человека), средний возраст испытуемых на период исследования составил 21,6 л.

Результаты диагностики когнитивного (установочного) компонента конфликтологической компетентности (параметр «направленность поведения в межличностных отношениях») для группы студентов Психолого-педагогического факультета (далее – группа 1) показали, что у 54.2% респондентов отмечается преобладание дружелюбия как основной тенденции, у 22.9% респондентов преобладает эгоизм, у стольких же (22.9%) выражен альтруизм. При этом у 70.1% студентов обнаружен адаптивный вариант тенденции, у 29.9% выявлен промежуточный вариант данной тенденции, при этом дезадаптивной тенденции выявлено не было. Полученные результаты графически представлены на рис. 1.

Рисунок 1. Представленность параметра «направленность поведения в межличностных отношениях» на исследуемой выборке

По исследуемому параметру направленности поведения для группы студентов Физико-математического факультета (далее – группа 2) результаты показывают, что в данной группе среди испытуемых в качестве основной тенденции у 48.8% испытуемых преобладает доминирование (причём из них у 76.2% испытуемых выявлен дезадаптивный вариант данной тенденции, у 23.8% студентов отмечается адаптивный вариант данной черты характера по отношению к другим людям). В целом по группе 23.3% респондентов выявлена установка на подчиняемость, у 27.9% респондентов – на агрессивность. Полученные результаты графически также представлены на рис. 1. Заметим, что здесь результаты представлены для наглядности в форме репрезентирующих группы респондентов доминирующих тенденций; для математико-статистической обработки анализируются индексы дружелюбия и подчинения.

Результаты диагностики коммуникативного (поведенческого) компонента конфликтологической компетентности (параметр «стиль поведения в конфликтной ситуации») для группы 1 показывают, что преобладающей формой поведения у 39.6% респондентов является сотрудничество, у 27.1% – выражен компромисс, у 16.7% – соперничество, у 5.4% – избегание, у 11.2% – приспособление. Полученные результаты графически представлены на рис. 2.

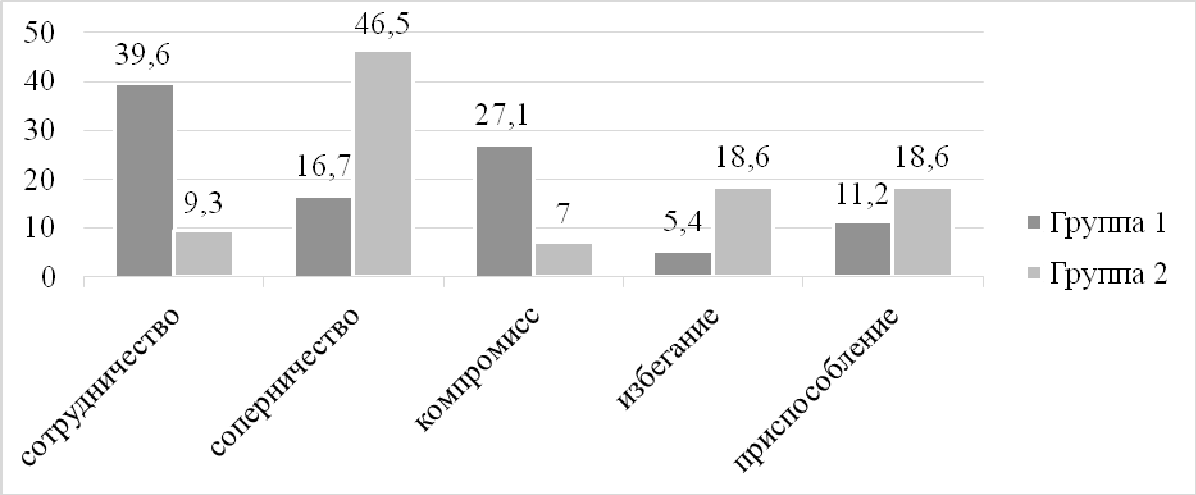


Рисунок 2. Представленность параметра «стиль поведения в конфликтной ситуации» на исследуемой выборке

В группе 2 преобладающей формой поведения в конфликтной ситуации у 46.5% респондентов является соперничество, по 18.6% – у приспособления и избегания, для 9.3% респондентов характерно сотрудничество и для 7.0% – компромисс. Результаты графически также представлены на рис. 2.

Результаты диагностики эмоционально-волевого (личностного) компонента (параметр «конфликтность и агрессивность») показывают, что в группе 1 преобладает наступательность (напористость), неуступчивость. У 60.4% респондентов отмечается преобладание позитивной агрессивности субъекта, у 39.6% – негативной агрессивности. Конфликтность в данной группе выражается в бескомпромиссности, вспыльчивости, что выражено у 47.9% респондентов. Результаты графически представлены на рис. 3.

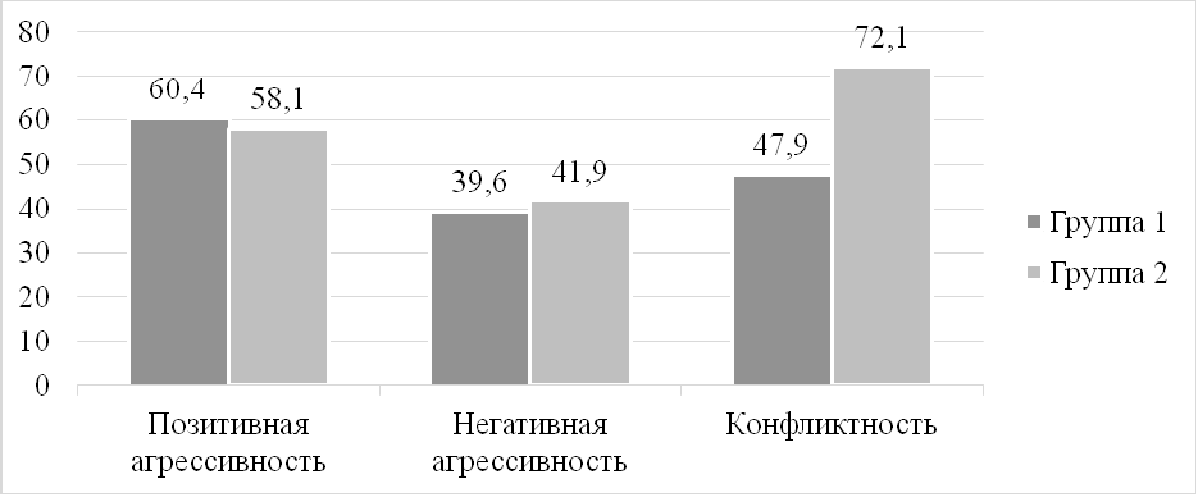


Рисунок 3. Представленность параметра «конфликтность и агрессивность» на исследуемой выборке

В группе 2 для студентов выявлено преобладание мстительности, нетерпимости к мнению других, у 58.1% респондентов выявлена негативная агрессивность субъекта, у 41.9% – позитивная агрессивность. Конфликтность выявлена у 72.1% студентов, что выражается в обидчивости, вспыльчивости и подозрительности. Результаты – также на рис. 3.

В целях обоснования достоверности гипотезы о возможных различиях в параметрах конфликтологической компетентности для студентов разных направлений подготовки мы провели соответствующий сравнительный статистический анализ для обследованных нами групп студентов (использован критерий U-Манна-Уитни, программа IBM SPSS Statistics 22.0). Результаты представлены в таблице 1.

Как видно из табл. 1, значимые различия получены для параметров «индекс дружелюбия» (U=27.5, p=0.019), «индекс подчинения» (U=35.0, p=0.031), «соперничество» (U=12.0, p=0.002), «сотрудничество» (U=9.5, p=0.001) и «конфликтность (U=19.0, p=0.009). Незначимые различия выявлены для поведенческих стратегий избегания, компромисса и приспособления, а также для личностных характеристик позитивной и негативной агрессивности.

Таблица 1

Различия между группами студентов разных направлений подготовки по параметрам конфликтологической компетентности

Параметр	Индекс дружелюбия	Индекс подчинения	Избегание	Компромисс
U-критерий	**27,500**	**35,000**	43,500	52,000
p-уровень	**0,019**	**0,031**	0,308	0,392
Параметр	Соперничество	Приспособление	Сотрудничество	
U-критерий	**12,000**	58,000	**9,500**	
p-уровень	**0,002**	0,464	**0,001**	
Параметр	Позитивная агрессивность	Негативная агрессивность	Конфликтность	
U-критерий	47,500	69,500	**19,000**	
p-уровень	0,347	0,525	**0,009**	

Видно, что различия относятся к репрезентантам всех трёх компонентов конфликтологической компетентности (когнитивного, поведенческого и эмоционально-волевого). Полученные результаты свидетельствуют о принципиальных различиях между группами студентов, относящихся к разным направлениям подготовки, дифференцированным по предметной области будущей профессиональной деятельности, где конфликтологическая компетентность прямо (либо косвенно) выступает условием её успешности.

Выводы. Рефлексивный анализ полученных результатов позволяет сделать обобщение о том, что для студентов разных направлений подготовки существуют различия в выраженности компонентов конфликтологической компетентности. Так, в группе студентов психолого-педагогического факультета, чья будущая профессиональная деятельность связана прежде всего с отношениями типа «человек – человек», в качестве основной установки в межличностных отношениях (когнитивный компонент компетентности) преобладает дружелюбие, отмечается адаптивный вариант тенденции; преобладающим стилем поведения в конфликтной ситуации (поведенческий компонент компетентности) является сотрудничество; выражена наступательность, преобладает позитивная агрессивность (эмоционально-волевой компонент компетентности); такие студенты обладают готовностью решать конфликты, могут оказать поддержку в конфликтной ситуации, склонны к сотрудничеству и поддержке, способны урегулировать конфликт; можно сказать, что они, в целом, обладают сформированной конфликтологической компетентностью. В группе студентов физико-математического факультета, чья будущая профессиональная деятельность связана прежде всего с отношениями типа «человек – знаковая система», в качестве основной установочной тенденции преобладает доминирование с акцентом на дезадаптивный вариант (когнитивный компонент компетентности); стилем поведения в конфликтной ситуации чаще является соперничество (поведенческий компонент компетентности); превалируют мстительность, нетерпимость к мнению других, выражена негативная агрессивность (эмоционально-волевой компонент компетентности); такие студенты, в среднем, слабо ориентируются в управлении конфликтом, у них снижена способность контроля конфликтной ситуации, её регулирования и предотвращения эскалации; можно сказать, что, в целом, у таких студентов слабо сформирована конфликтологическая компетентность.

Литература:

1. Александрова, Л.Ю. К вопросу о конфликтологической компетентности специалистов / Л.Ю. Александрова, А.Ю. Мунши // Вестник Российского университета кооперации. – 2009. – № 1. – С. 180-185
2. Белянская, Т.Э. Социально-психологические характеристики студенческого возраста [Электронный ресурс] / Т.Э. Белянская // Учёные записки. Научный журнал Курского государственного университета. – 2020. – № 3 (55). – С. 220-227. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-harakteristiki-studencheskogo-vozrasta (дата обращения: 28.10.2022).
3. Зеер, Э.Ф. Реализация компетентностного подхода в системе инновационного образования [Электронный ресурс] / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2015. – № 4. – С. 6-11. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kompetentnostnogo-podhoda-v-sisteme-innovatsionnogo-obrazovaniya-1 (дата обращения: 28.10.2022).
4. Зыкова, Н.Ю. Формирование конфликтологической компетентности студентов в условиях реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / Н.Ю. Зыкова, О.А. Иванова // Вестник ВГУ. Серия: проблемы высшего образования. – 2019. – № 4. – С. 41-43. – URL: http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2019/04/2019-04-09.pdf (дата обращения: 28.10.2022).
5. Лукьянов, А.С. Эмоционально-личностные предикторы копинг-стратегий у студентов / А.С. Лукьянов, М.В. Лукьянова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2020. – Т. 9. – № 5-1. – С. 41-49
6. Митяева, А.М. Значение конфликтологической компетентности в индивидуально-личностном развитии студентов / А.М. Митяева // Известия ИГУ. Серия «Психология». – 2012. – Т. 1. – № 2. – С. 63-79
7. Симонов, Н.В. Сущность и структура профессиональной компетентности: анализ подходов и определение понятий [Электронный ресурс] / Н.В. Симонов // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2018. – № 1 (64). – С. 186-192. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_32809084_14557626.pdf (дата обращения: 28.10.2022).
8. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении / А.В. Хуторской. – М., 2013. – 73 с.
9. Яковлева, И.П. Диагностика конфликтологической компетентности студентов в структуре психолого-педагогического мониторинга / И.П. Яковлева, Д.А. Романов, М.Л. Романова // Политематический научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2015. – № 108. – С. 740-760

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Лупенко Наталья Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);
кандидат психологических наук, доцент Станоева Юлия Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И УДОВЛЕТВОРЁННОСТЬ БРАКОМ У МОЛОДЫХ СЕМЕЙ

Аннотация. В статье изучены ценностные ориентации молодых семей и их связь с уровнем удовлетворённости браком. Показано, что для мужчин и женщин в молодых семьях наиболее значимыми ценностями являются счастливая семейная жизнь и любовь, что говорит о согласованности взглядов в данном отношении. Мужчины больше заинтересованы в материальной обеспеченности, интересной работе и свободе, в то время как женщины ставят на более высокие позиции ценности здоровья, уверенности в себе, наличия верных друзей. Мужчинам присуща более высокая значимость сексуальной гармонии с супругой. Женщины в современных молодых семьях более высоко, чем их мужья, оценивают значимость личностной идентификации с супругом, а также роль социальной активности. Наибольшая рассогласованность семейных ценностей у мужчин и женщин наблюдается в трёх основных аспектах жизни – интимно-сексуальной части жизни, личностной идентификации с супругом, а также в родительско-воспитательной функции. Наименьшая рассогласованность наблюдается у мужчин и женщин относительно шкалы «внешняя привлекательность». Удовлетворенность браком у мужчин и женщин связана с такими показателями согласованности семейных ценностей, как хозяйственно-бытовая сфера и сфера личностной идентификации с супругом. Доказано, что чем меньше уровень рассогласованности установок, тем выше уровень удовлетворенности браком. В целом молодые семьи характеризуются высоким уровнем удовлетворенности браком.

Ключевые слова: ценностные ориентации, молодая семья, брак, удовлетворенность браком, ролевые ожидания, модель брака.

Annotation. The article examines the value orientations of young families and their relationship with the level of satisfaction with marriage. It is shown that for men and women in young families, the most significant values are a happy family life and love, which indicates the consistency of views in this regard. Men are more interested in material security, interesting work and freedom, while women put the values of health, self-confidence, and having loyal friends in higher positions. Men have a higher importance of sexual harmony with their spouse. Women in modern young families rate the importance of personal identification with their spouse more highly than their husbands, as well as the role of social activity. The greatest inconsistency of family values in men and women is observed in three main aspects of life - the intimate and sexual part of life, personal identification with a spouse, as well as in the parental and educational function. The least inconsistency is observed in men and women relative to the "external attractiveness" scale. Satisfaction with marriage in men and women is associated with such indicators of consistency of family values as the household sphere and the sphere of personal identification with a spouse. It is proved that the lower the level of misalignment of attitudes, the higher the level of satisfaction with marriage. In general, young families are characterized by a high level of satisfaction with marriage.

Key words: value orientations, young family, marriage, satisfaction with marriage, role expectations, marriage model.

Введение. На сегодняшний день Россия представляет собой страну с одним из самых высоких уровней зарегистрированных разводов. По данным Росстата, по состоянию на май 2022 г. количество разводов составило 58,7 тыс. (в то время как число заключенных браков – 44,7 тыс.). Это объясняет актуальность исследования проблем, возникающих в семейных отношениях.

Согласно статистике, наибольшее количество разводов приходится на молодые семьи, прожившие в браке не больше 5 лет. Во многом существующие показатели связаны с такими факторами, как:

– многочисленные изменения образа жизни современного человека, приводящие к формированию изменённых ценностных ориентаций;

– отказ от традиционной модели брака и концепции семейных отношений и переход к более свободной модели отношений, где на партнёрах лежит меньше обязанностей и ответственности;

– опыт детско-родительских отношений в семьях партнёров, который оказывает влияние на взаимоотношения внутри молодой семьи и влияет на степень удовлетворённости браком;

– процессы перераспределения ролей внутри молодой семьи, приводящие к переменам в понимании супружеских отношений;

– экономические трудности, с которыми сталкивается большинство молодых семей, в частности, сложности с приобретением собственного жилья.

Эти факторы приводят к дезорганизации семейных отношений, нарушению психологического климата внутри молодой семьи, что, в свою очередь, провоцирует неудовлетворённость браком и приводит к его распаду.

А.Б. Федулова в своем исследовании приводит следующие тенденции, характерные для трансформации семьи на современном этапе: снижение количества заключаемых браков; рост количества незарегистрированных союзов; падение уровня рождаемости; рост количества малодетных семей; сознательный отказ от родительства; вступление в брак супругов в более позднем возрасте; сознательное откладывание рождения первого ребёнка на более поздний возраст [9].

В.Т. Лисовский в своих исследованиях обращает внимание на иную тенденцию. По мнению ученого, для современной молодой семьи характерно вытеснение ценностей психологического порядка и ориентация на индивидуальное благополучие, в том числе материальное [4, С. 77].

По мнению ученых Е.В. Бакшутовой и М. В. Карагачевой, сегодня в молодых семьях происходит смещение ценностей в иерархии ценностных ориентаций. Так, большинство супругов, высоко оценивающих роль и значимость семьи, довольно низко оценивают ценность рождения детей и родительства. Более того, для многих супругов, недавно вступивших в брак, наличие детей не является обязательным атрибутом благополучной семьи [7].

Все вышеперечисленные факторы делают тему нашего исследования актуальной.

Изложение основного материала статьи. В рамках данной статьи нам показалось уместным обратить внимание на разницу дефиниций, которые предлагают психологи и социологи, рассуждая о ценностных ориентациях. Так, В.М. Иванова подразумевает под ценностными ориентациями «общечеловеческие принципы, в соответствии с которыми строится поведение личности в различных жизненных ситуациях» [2]. А.А. Гаврилина считает, что этот термин можно определить как характеристику личности человека, определяющую отношение человека к окружающему миру, его взаимодействие с

окружающей средой. Ценностные ориентации при этом являются основой, благодаря которой человек определяет смысл и цель своей жизни [1].

Л.Н. Коковина говорит о том, что ценностные ориентации представляют собой долговременные мотивационные установки, индивидуальные для каждого человека и формирующие у него систему отношений к себе, к обществу и к другим людям [3]. По мнению Е.Ю. Чернякевич, под ценностными ориентациями понимается фактор, задающий направление личностным позициям и поведению человека, а также фактор, оказывающий наибольшее влияние на принятие почти всех решений личности [10].

Таким образом, можно сделать вывод, что разные исследователи придерживаются собственных взглядов на суть и содержание термина «ценностные ориентации». Нам импонирует точка зрения А.А. Гаврилиной, которая характеризует термин как фактор, определяющий особенности взаимодействия человека со всем, что его окружает, а также как фактор формирования личности и её самоопределения. Таким образом, ценностные ориентации становятся одной из ключевых характеристик личности, которые влияют на то, как конкретный человек будет относиться к окружающему миру.

В российском законодательстве термин «молодая семья» закреплён во многих нормативных актах, в том числе в Письме Минобрнауки РФ от 08.05.2007 № АФ-163/06 «О Концепции государственной политики в отношении молодой семьи». В документе указано: «Молодая семья – семья, возраст каждого из супругов в которой не превышает 30 лет, либо неполная семья, состоящая из одного молодого родителя, возраст которого не превышает 30 лет, и одного и более детей» [6]. При этом следует отметить, что продолжительность брака, при которой семья считается молодой, не уточняется, а в государственных программах по поддержке молодых семей предлагается ещё более широкая трактовка термина: так, возраст супругов в молодой семье не должен превышать 35 лет.

Удовлетворенность браком и стабильность брака представляют собой понятия, имеющие общие черты, однако они не являются взаимодополняющими и тем более тождественными. Стабильность брака обычно характерна для семей с традиционными отношениями, где во главу угла ставится четкое распределение ролей в семье, рождение и воспитание детей; при этом в случае низкой степени удовлетворенности браком супруги, несмотря на все возникающие проблемы, продолжают жить вместе. Иная ситуация складывается, например, в молодых семьях, где в случае неудовлетворенности браком пара распадается, даже несмотря на наличие общих детей, не пытаясь решить собственные проблемы. Обе ситуации оказываются крайностями и не являются примерами эффективного сотрудничества супругов и гармоничных отношений между ними.

Удовлетворенность браком, представляющая собой субъективную оценку одним из супругов собственного брака, а также индикатор потребностей семейной системы, оказывается зависимой от множества факторов. К таким факторам можно отнести стаж семейной жизни, уровень материального достатка семьи, взаимопонимание между супругами, духовную близость, общие интересы, ценностные ориентации партнёров, любовь и привязанность к супругу, взаимоуважение, сексуальную удовлетворенность и пр. [5; 8]. Таким образом, совпадение ценностных ориентаций у супругов в контексте внутрисемейных ценностных ориентаций, являются важным фактором удовлетворенности браком, в особенности у молодых супружеских пар, которые сталкиваются с необходимостью строить семью в условиях динамичной трансформации модели брака.

Наше исследование опирается на гипотезу, согласно которой ценностно-ориентационное единство супругов в молодых семьях связано с их удовлетворенностью браком. Цель исследования – изучить ценностные ориентации молодых семей и их связь с уровнем удовлетворённости браком. Исследование проводилось при помощи методов теоретического анализа психологической литературы по теме работы, анкетного опроса, а также психологических тестирований по следующим методикам: диагностика системы ценностных ориентаций личности Е.Б. Фанталовой; РОП (опросник «Ролевые ожидания партнёров» А.Н. Волковой); «Опросник удовлетворённости браком» В.В. Столина, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко.

Эмпирическую базу исследования составили 20 семейных пар в возрасте от 19 до 30 лет.

Для исследования ценностных ориентаций личности, а также различий ценностных ориентаций у мужчин и женщин, состоящих в браке, была применена методика Е.Б. Фанталовой. Результаты тестирования отражены в таблице 1.

Таблица 1

Описание результатов тестирования по методике Е.Б. Фанталовой

№	Шкала	N	Мин.	Макс.	Среднее	Стандартное отклонение
1	Активная, деятельная жизнь (Ц)	40	1	11	3,98	2,58
	Активная, деятельная жизнь (Д)	40	2	11	4,53	2,04
2	Здоровье (Ц)	40	1	11	6,03	2,9
	Здоровье (Д)	40	2	10	6,03	2,21
3	Интересная работа (Ц)	40	1	9	5,85	1,94
	Интересная работа (Д)	40	0	10	4,95	2,96
4	Красота природы и искусства (Д)	40	0	4	1,03	1,35
5	Любовь (Ц)	40	6	11	3,78	2,72
	Любовь (Д)	40	1	11	9,48	1,24
6	Обеспеченная жизнь (Ц)	40	2	11	8,1	2,64
	Обеспеченная жизнь (Д)	40	0	9	5,95	2,06
7	Наличие хороших друзей (Ц)	40	2	9	4,23	2,26
	Наличие хороших друзей (Д)	40	1	9	5,75	1,74
8	Уверенность в себе (Ц)	40	3	8	5,03	2,34
	Уверенность в себе (Д)	40	1	9	5,45	1,52
9	Познание (Ц)	40	2	8	6,63	2,34
	Познание (Д)	40	1	10	5	1,6
10	Свобода (Ц)	40	0	11	4,98	2,74
	Свобода (Д)	40	0	9	5	3,2
11	Счастливая семейная жизнь (Ц)	40	8	11	9,83	0,78
	Счастливая семейная жизнь (Д)	40	4	11	8,38	2,14
12	Творчество (Ц)	40	0	7	2,85	2,48
	Творчество (Д)	40	0	8	3,85	2,05

При помощи методики средних значений нами были выделены объём внутренних конфликтов, внутренних вакуумов и нейтральных зон у молодых мужчин и женщин, состоящих в браке. Индекс расхождения R у мужчин составлял в среднем 34,8, в то время как Е.Б. Фанталова предлагает принять за норму значение до 33,07, а у женщин – 36,1, в то время как средней нормой считается значение до 37,02.

Важно уточнить, что Е. Б. Фанталова выделяет три уровня дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере в зависимости от величины индекса расхождения R (уточним, что в рамках данного исследования максимальное значение R составляет 72, что соответствует классическому пониманию методики): от 0 до нормы – низкий уровень дезинтеграции; от нормы до 50 – средний уровень дезинтеграции; от 50 до 72 – высокий уровень дезинтеграции, что говорит о крайне высоком уровне несоответствия желаний и реальной действительности.

Несмотря на то, что исследовались, в первую очередь, средние значения, среди респондентов не было ни одного испытуемого любого пола с индексом расхождения R больше 50. Минимальное же значение индекса R составило 11, что говорит о том, что в целом у испытуемых не был отмечен высокий уровень дезинтеграции, т.е. несоответствия желаний и действительности.

Интересные результаты, демонстрирующие различия в системах ценностных ориентаций мужчин и женщин, являющихся молодыми супругами, позволяет продемонстрировать сводная таблица иерархических структур. Результаты исследования отражены в таблице 2.

Таблица 2

Иерархические структуры ценностных ориентаций молодых семей в гендерном разрезе

№	Мужчины	Сред. знач-я	Женщины	Сред. знач-я
1	Счастливая семейная жизнь (Ц)	9,7	Счастливая семейная жизнь (Ц)	10,05
	Счастливая семейная жизнь (Д)	7,8	Счастливая семейная жизнь (Д)	8,95
2	Любовь (Ц)	9,7	Любовь (Ц)	9,25
	Любовь (Д)	8,15	Любовь (Д)	8,05
3	Обеспеченная жизнь (Ц)	6,6	Здоровье (Ц)	6,65
	Обеспеченная жизнь (Д)	4,9	Здоровье (Д)	5,8
4	Увлекательная работа (Ц)	6,35	Уверенность в себе (Ц)	5,6
	Увлекательная работа (Д)	5,25	Уверенность в себе (Д)	5,4
5	Свобода (Ц)	6,35	Наличие верных друзей (Ц)	5,35
	Свобода (Д)	4,2	Наличие верных друзей (Д)	4,65
6	Наличие верных друзей (Ц)	6,15	Увлекательная работа (Ц)	5,35
	Наличие верных друзей (Д)	5,4	Увлекательная работа (Д)	4,65
7	Здоровье (Ц)	5,4	Обеспеченная жизнь (Ц)	5,3
	Здоровье (Д)	6,25	Обеспеченная жизнь (Д)	3,55
8	Уверенность в себе (Ц)	5,3	Познание (Ц)	5
	Уверенность в себе (Д)	7,85	Познание (Д)	5,85
9	Познание (Ц)	5	Свобода (Ц)	3,65
	Познание (Д)	4,1	Свобода (Д)	4,75
10	Активная жизнь (Ц)	4,95	Творчество (Ц)	3,15
	Активная жизнь (Д)	4,8	Творчество (Д)	3,9
11	Творчество (Ц)	2,55	Активная жизнь (Ц)	3
	Творчество (Д)	3,8	Активная жизнь (Д)	4,25
12	Красота природы и иск-ва (Ц)	0,4	Красота природы и иск-ва (Ц)	1,65
	Красота природы и иск-ва (Д)	2,7	Красота природы и иск-ва (Д)	4,85

Следует отметить, что, несмотря на то, что ранг каждой ценности, согласно методике, определён заранее, было принято решение для максимальной наглядности результатов изменить систему и проранжировать выделенные ценности от наиболее значимой, т.е. ценной, к наименее значимой, чтобы выявить различия между ценностными ориентациями у молодых супругов в зависимости от их пола. При этом в качестве наименее актуальной ценности чаще всего оба супруга называли «красоту природы и искусства», поэтому в исследовании данная ценность не рассматривается подробно.

В процессе исследования нами также использовался опросник «Удовлетворенность браком». В рамках тестирования были выявлены разные уровни удовлетворенности браком у респондентов. Так, 58% значительно удовлетворены своим браком, 25% – практически полностью удовлетворены, 10% – скорее удовлетворены. 7% респондентов в разной степени показали свою неудовлетворенность браком.

Далее для исследования различий в брачных ценностях у мужчин и женщин, образовавших молодую семью, был использован опросник «Ролевые ожидания и притязания партнёров». С его помощью были оценены шкалы семейных ценностей обоих партнёров в каждой семье, а также были вычислены значения согласованности семейных ценностей. Результаты тестирования представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты тестирования семейных пар по методике «Ролевые ожидания и притязания партнёров в браке»

№	Шкала	N	Мин.	Макс.	Среднее	Стандартное отклонение
1	Интимно-сексуальная	40	3	9	6,25	1,75
2	Личностная идентификация с супругом	40	1	9	5,2	2,21
3	Хозяйственно-бытовая	40	2	9	6,21	1,6
4	Родительско-воспитательная	40	1	9	5,28	1,74
5	Социальная активность	40	4	9	6,7	1,55
6	Эмоционально-психотерапевтическая	40	2,5	9	3,8	1,74
7	Внешняя привлекательность	40	4	7,5	6,29	0,97

Нами были посчитаны средние значения степени согласованности семейных ценностей (далее – ССЦ) в молодых семьях, а также выявлены ценности, в которых наблюдается наибольшее расхождение и, следовательно, конфликтность супругов. Корреляционный анализ позволил нам выявить зависимость уровня ССЦ и удовлетворенности браком по двум шкалам: так, корреляция средней силы (r=0,54) наблюдается между уровнем удовлетворенности браком и согласованности в сфере личностной идентификации с супругом. Помимо этого, наблюдается слабая отрицательная корреляция (r=-0,45) между удовлетворенностью браком и ССЦ в хозяйственно-бытовой шкале семейных ценностей.

Кроме того, в результате корреляционного анализа были выявлены связи между ценностными ориентациями личности и шкалами семейных ценностей. Результаты будут представлены подробно ниже, в выводах.

Важно отметить, что по t-критерию Стьюдента при соотнесении полученных значений с таблицей критических значений полученные о различиях между группами респондентов разного пола данные не являются статистически значимыми, поэтому говорить о значительных различиях между группами не приходится. Иначе говоря, в выборке не нашлось семей, ценностные ориентации которых значительно различаются.

Итак, на основании проведенных исследований можно выявить закономерности между ценностными ориентациями партнёров в молодых семьях и степенью удовлетворенности браком. Все полученные данные нуждаются в интерпретации и могут служить основанием для подтверждения или опровержения сформулированной в рамках эмпирического исследования гипотезы.

Выводы. По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Для мужчин и женщин в молодых семьях наиболее значимыми ценностями являются счастливая семейная жизнь и любовь, что говорит о согласованности взглядов в данном отношении.
2. У мужчин и женщин наблюдаются различия по значимости ценностей. Так, например, мужчины больше заинтересованы в материальной обеспеченности, интересной работе и свободе, в то время как женщины ставят на более высокие позиции ценности здоровья, уверенности в себе, наличия верных друзей.
3. Значительные отличия между группами мужчин и женщин относительно их ценностных ориентаций не были обнаружены при помощи методов математически-статистического анализа, что говорит о высоком уровне ценностно-ориентационного единства в молодых семьях.
4. Мужчинам присуща более высокая значимость сексуальной гармонии с супругой. Также они более высоко оценивают роль эмоционально-психотерапевтической функции брака.
5. Женщины в современных молодых семьях более высоко, чем мужчины, оценивают значимость личностной идентификации с супругом, а также роль социальной активности, т.е. значимость внесемейных интересов.
6. Мужчины и женщины в молодых семьях приблизительно одинаково (на среднем уровне) оценивают значимость родительско-воспитательной функции семьи, при этом мужчины в молодых парах в меньшей степени заинтересованы в рождении детей, чем женщины.
7. Наибольшая рассогласованность семейных ценностей (ССЦ) у мужчин и женщин наблюдается в трёх основных аспектах жизни – интимно-сексуальной части жизни, личностной идентификации с супругом, а также в родительско-воспитательной функции.
8. Наименьшая рассогласованность наблюдается у мужчин и женщин относительно шкалы «внешняя привлекательность».
9. Удовлетворенность браком у мужчин и женщин связана с такими показателями согласованности семейных ценностей, как хозяйственно-бытовая сфера и сфера личностной идентификации с супругом. Чем меньше уровень рассогласованности установок, тем выше уровень удовлетворенности браком.
10. В целом молодые семьи характеризуются высоким уровнем удовлетворенности браком: 83% исследуемых семей оценивают свой брак как благополучный или абсолютно благополучный, что соотносится с отсутствием значимых различий в ценностных ориентациях молодых супругов.

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась, была выявлена связь между высоким уровнем согласованности семейных ценностей у молодых супружеских пар и уровнем удовлетворенности брака, что говорит о достижении цели работы и реализации поставленных задач.

Литература:

1. Гаврилина, А.А. Источники формирования ценностных ориентаций личности / А.А. Гаврилина // Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XXVI Международного симпозиума, Москва, 13-14 апреля 2021 года. – Москва: Психологический институт Российской академии образования, 2021. – С. 102-104
2. Иванова, В.М. Ценностные ориентации и социализация личности / В.М. Иванова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2009. – № 9. – С. 18-21
3. Коковина, Л.Н. Ценностно-смысловые ориентации личности / Л.Н. Коковина // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2009. – Т. 15. – № 2. – С. 139-143

4. Лисовский, В.Т. Молодежь: любовь, брак, семья (социологическое исследование) / В.Т. Лисовский. – Санкт-Петербург: Наука, 2003. – 368 с.
5. Михайловская, П.М. Удовлетворенность браком. Методика повышения уровня удовлетворенности / П.М. Михайловская // Вестник МИТУ-МАСИ. – 2018. – № 4. – С. 69-72
6. Письмо Минобрнауки РФ от 08.05.2007 № АФ-163/06 «О Концепции государственной политики в отношении молодой семьи» // КонсультантПлюс: справочно-правовая система [сайт]. – 2007. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_98438/0deb2268611c323717297df3fe6c66c7de16f3bb/ (дата обращения: 20.09.2022).
7. Семья и современный социум / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, издательство «Социально-гуманитарное знание». – Санкт-Петербург : Издательство «Социально-гуманитарное знание», 2017. – 466 с.
8. Тащёва, А. И. Неофициальные и официальные молодежные семьи : психологический портрет / А.И. Тащева, С.Н. Фрондзей // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. – 2011. – Вып. 1. – С. 157-164
9. Федулова, А.Б. Исследование ценностей и ценностных ориентаций молодой семьи в современном обществе / А.Б. Федулова // Система ценностей современного общества. – 2014. – № 34. – С. 174-180
10. Чернякевич, Е Ю. Исследование особенностей социально-психологических характеристик группы во взаимосвязи с ценностными ориентациями личности / Е.Ю. Чернякевич // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 1(30). – С. 391-394

Психология

УДК 370
кандидат психологических наук, доцент Мозговая Наталья Николаевна
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону);
кандидат социологических наук, доцент Науменко Марина Владимировна
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

ОСОБЕННОСТИ УРОВНЯ ЭМПАТИИ И СОВЕСТЛИВОСТИ СТУДЕНТОВ С ПРЕОБЛАДАНИЕМ РАЗНЫХ ЧЕРТ «ТЕМНОЙ ТРИАДЫ»

Аннотация. Противоречивость теоретических концепций и несовершенство диагностического аппарата, говорят о неразработанности понятия совести. Соответственно, изучение этого понятий с другими психологическими феноменами, например, эмпатией и чертами личности, обеспечивают актуальность подобной темы исследования. Данные об особенностях эмпатии и «тёмной триады», как личностной особенности, могут быть полезны для анализа основных механизмов формирования и функционирования совести. Результаты публикации могут использоваться психологами, кураторами и тьюторами, как в индивидуальной работе со студентами, так и групповой с учетом их личностных характеристик. Также практическая ценность исследования – в реальной возможности собрать воедино то количество диагностических методик, позволяющих получить качественную и количественную оценку выраженности эмпатии и совестливости студентов с разными качествами «черной триады».
Ключевые слова: эмпатия, уровни эмпатии, совесть, совестливость, студенты, черты характера, черты «темной триады».
Annotation. The inconsistency of theoretical concepts and the imperfection of the diagnostic apparatus speak of the undeveloped concept of conscience. Accordingly, the study of these concepts with other psychological phenomena, for example, empathy and personality traits, ensure the relevance of such a research topic. Data on the features of empathy and the "dark triad" as a personality trait can be useful for analyzing the main mechanisms of the formation and functioning of conscience. The results of the publication can be used by psychologists, curators and tutors, both in individual work with students and in group work, taking into account their personal characteristics. Also, the practical value of the study is in the real possibility to bring together the number of diagnostic techniques that allow to obtain a qualitative and quantitative assessment of the severity of empathy and conscientiousness of students with different qualities of the "black triad".
Key words: empathy, empathy levels, conscience, conscientiousness, students, character traits, traits of the "dark triad".

Введение. В современном мире уже давно назрела ситуация пересмотра ориентиров в отношениях системы «Человек – Мир», так как жизнь современного человек, перенасыщенная информацией, создает условия для отчуждения людей от их духовной и природной сущности. И этот факт вызывает глобальный интерес у научной общественности, и в особенности, внимание к ухудшающейся нравственной обстановке и ценностям современной России. Как ни странно, но подобная проблематика стала актуальной, именно, в психологических исследованиях.

Отечественные психологии (В.В. Знаков, Е.П. Ильин, С.А. Барсукова и т.д.) считают, что понять природу социального кризиса можно только через анализ того, что происходит в душе современного человека [2; 5; 7]. Соответственно, в отечественной психологической науке сегодня зарождается новая антропологическая парадигма, пытающаяся найти место нравственности, духовности, человечности в контексте целостного психологического знания о сущности человека. Исследования российских психологов показывают, что именно совесть, носящая универсальный всеобъемлющий характер, способна выступить как форма преодоления отчуждения человека от человека и от самого себя, резюмирует С.В. Барсукова [2].

Изучение совестливости затрудняется прежде всего методологической неопределенностью этого феномена, а также сложностью его структуры, недостаточной разработанностью диагностического материала [2; 5]. Однако, современные исследователи (Л.Э. Зотова, С.А. Барсукова) считают, что изучение совести и совестливость нужно проводить совместно и с другими психологическими понятиями или личностными характеристиками, так как полученные данные могут быть полезны для анализа основных механизмов формирования и функционирования этого понятия [2; 6].

Исследование «темной триады» прежде всего обусловлено актуальностью изучения негативных характеристик личности в любом возрасте. Также важно и уточнение комплекса взаимосвязанных негативных характеристик, выяснение связей «темной триады» на отечественной выборке респондентов, как разных возрастов, так и профессиональных сфер. Анализ негативных характеристик личности представляет собой теоретически и практически значимую задачу, решение которой позволит психологам качественнее интерпретировать и прогнозировать социально значимое поведение человека. Данные личностные черты свое начало берет в детстве и как известно укрепляются в подростковом возрасте. Причины такой стабильности могут быть разнообразные, хотя самые распространенные, например, школьная враждебность и буллинг

[8], конечно же семейные неурядицы, сопровождающие личность в течение всей жизни, особо заострённые в подростковом возрасте [1].

Итак, цель нашего исследования: изучить особенности уровня эмпатии и совестливости студентов с преобладанием разных черт «темной триады». Для реализации были подобраны следящие методики: 1) короткий опросник темной триады (SD3) в адаптации М.С. Егоровой, М.А. Ситниковой и О.В. Паршиковой [3; 4]; 2) Методика «Диагностика уровня эмпатии», автор И.М. Юсупов [10]; 3) Шкала совестливости в Психодиагностическом тесте (ПДТ), авторы В.В. Мельников и Л.Т. Ямпольский [9]. Математико-статистические методы: описательная статистика, U-критерий Манна-Уитни, φ-критерий Фишера.

Исследование проводилось на базе различных структурных подразделений Южного федерального университета. Приняли участие 118 студентов, а в дальнейшем исследование проводилось только со студентами, с выявленным средним и высоким уровнем выраженности черт «темной триады». Окончательную выборку составили 82 студента в возрасте 18-20 лет.

Изложение основного материала статьи. Итак, исследование выраженности черт темной триады у студентов, проведенное с помощью опросника темной триады (SD3), проходило в два этапа и позволило получить следующие результаты.

На первом этапе, было протестировано 118 студентов, из них: у 36 респондентов (30,51%) – низкие показатели по шкалам темной триады, поэтому они в исследовании эмпатии и совестливости участи не принимали; у 82 студентов (69,49%) выявлены средние и/или высокие показатели по шкалам темной триады. Именно они составили основную выборку для исследования.

На втором этапе исследования выявлялась выраженность (средний балл по данной группе студентов) каждой из черт темной триады у студентов, набравших средние и высокие значения по каждой из шкал.

Как видно по показателям: средний балл по группе студентов по каждой из черт темной триады находится в диапазоне средних значений; наиболее высокий средний балл выявлен по шкале «макиавеллизм» (28,86) и он находится в середине диапазона средних значений; средний балл по шкале «нарциссизм» составляет 26,05 и находится посередине диапазона средних значений; низкий средний балл выявлен по шкале «психопатия» (18,42) и находится на границе низких и средних значений.

Таблица 1

Преобладание черт темной триады студентов

макиавеллизм	нарциссизм	психопатия
51,22% (42 чел.)	39,02% (32 чел.)	9,76% (8 чел.)

По данным таблицы 1, были выделены три группы студентов: большая часть (51,22%) – это студенты, с высокими показателями по шкале «макиавеллизм». Значение данного показателя у этих студентов находится в диапазоне от 21 – до 39 баллов. Черты темной триады являются самостоятельными личностными чертами, но, тем не менее, есть общие особенности, объединяющие их в одну группу. Общими характеристиками для каждой из черт темной триады являются – чувство собственного превосходства, социальная доминантность, демонстративность, стремление к признанию, эгоизм, недоброжелательность, пользовательское отношение к людям.

Таким образом, средний балл по группе по всем показателям темной триады находятся в диапазоне средних значений. У более половины студентов преобладают значения по шкале «макиавеллизм», у более трети студентов преобладают значения по шкале «нарциссизм», у минимального количество студентов преобладают значения по шкале «психопатия». Студенты с преобладанием показателей по шкале «психопатия» в дальнейшем исследовании участия не принимали в связи с малочисленностью выборки.

Далее мы провели исследование уровня эмпатии с помощью опросника И.М. Юсупова. Студенты с преобладанием показателей по шкале «макиавеллизм» данные (таблица 2).

Таблица 2

Уровень эмпатии студентов с преобладанием макиавеллизма

очень высокий	высокий	средний	низкий	очень низкий
-	7,14% (3)	57,14% (24)	33,33% (14)	2,38% (1)

Как видно из таблицы: очень высокий уровень эмпатии в данной выборке студентов не выявлен. Следует отметить, что очень высокий уровень эмпатии встречается редко, и очевидно, что в группе студентов с преобладанием показателей по шкале макиавеллизма он не представлен.

У незначительного количества студентов (7,14%) выявлен высокий уровень эмпатии. В целом, этот уровень эмпатии отмечается у незначительного количества населения и характеризуется ярко-выраженным сопереживанием, неспособностью отделить чувства и проблемы других людей от своих собственных проблем. Незначительная представленность высокого уровня эмпатии у студентов-макиавеллистов может быть объяснена тем, что у таких людей выражено пользовательское отношение к другим, в то время как эмпатия предполагает готовность помогать.

У более половины студентов (57,14%) представлен средний уровень эмпатии (в некоторых источниках это уровень определяется как нормальный) и диагностируется у большинства населения. В данной выборке студентов он выявлен у большинства из них, что соответствует статистическим данным.

У трети студентов (33,33%) выявлен низкий уровень эмпатии, характеризуемый равнодушием. Низкоэмпатийные люди не обращают внимания на эмоции и чувства других людей, они привыкли заботиться только о себе, скорее замкнуты, чем открыты общению. Такие люди сосредоточены на делах и мало времени уделяют эмоциям, они не осознают и не рефлексируют свои эмоциональные состояния. Им необходим длительный период времени, чтобы понять, что с ними происходит.

У минимального количества студентов (2,38%) выявлен очень низкий уровень эмпатии. Такие люди неспособны к сопереживанию другим.

Итак, у большинства студентов с преобладанием макиавеллизма выявлен средний уровень эмпатии, у трети из них – низкий уровень эмпатии, незначительно представлен высокий уровень эмпатии, минимально – очень низкий уровень эмпатии.

Исследование выраженности совестливости у студентов по тесту В.В. Мельникова и Л.Т. Ямпольского.

Таблица 3

Выраженность совестливости студентов с преобладанием макиавеллизма

	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Кол-во студентов	42,86% (18)	54,76% (23)	2,38% (1)
Баллы/Стены	3,7 балла / 2 стена	7,2 балла / 5 стенов	12,0 баллов / 8 стенов

Как видно по результатам в таблице 3: у менее половины студентов (42,86%) выявлен низкий уровень совестливости. Средний балл равен 3,7 (разброс баллов от 2-ух – до 4-ех), что соответствует 2-ум стенам. У людей с низким уровнем совестливости преобладают мотивы корыстного и пользовательского отношения к окружающим. Очевидно, что низкий уровень совестливости «вписывается» в характеристики людей-макиавеллистов, основная цель которых – манипулировать своих интересах. Наличие совести, совестливости было бы препятствием.

У чуть более половины студентов (54,76%) выявлен средний уровень совестливости. Средний балл равен 7,2 (разброс баллов от 6-ти – до 9-ти), что соответствует 5ти стенам. Для людей со средним уровнем совестливости характерны проявления честности и добросовестности. Однако студенты со средним уровнем совестливости могут проявить комфортность, подстроиться под ситуацию.

У минимального количества студентов (2,38%) выявлен высокий уровень совестливости. Средний балл равен 12, что соответствует 8-ми стенам. Для людей с высоким уровнем совестливости характерна выраженная нравственная ответственность. Вероятно, именно поэтому среди студентов-макиавеллистов высокий уровень совестливости представлен у минимального количества, так как такой уровень может препятствовать установлению отношений, поскольку связан с зависимостью и тревожностью.

Итак, у студентов преобладает средний уровень эмпатии, у трети из них – низкий уровень эмпатии, незначительно представлен высокий уровень эмпатии, минимально – очень низкий уровень эмпатии. У более половины этих студентов – средний уровень совестливости, у менее половины – низкий уровень совестливости, у минимального количества студентов – высокий уровень совестливости. У большинства респондентов с преобладанием макиавеллизма представлен средний уровень эмпатии и совестливости.

Исследование уровня эмпатии проводилось с помощью опросника И.М. Юсупова.

Таблица 4

Уровень эмпатии студентов с преобладанием нарциссизма

очень высокий	высокий	средний	низкий	очень низкий
–	3,13% (1)	53,13% (17)	43,75% (14)	–

Как видно по данным, представленным в таблице 4: очень высокий уровень эмпатии в данной выборке студентов не выявлен. Данный результат очевиден, так как эмпатия – это направленность на другого человека, в то время как «нарциссы» сосредоточены на себе, отношение к другим людям у них определяется, прежде всего. У минимального количества студентов (3,13%) с преобладанием нарциссизма выявлен высокий уровень эмпатии.

Высокий уровень эмпатии встречается у незначительного количества людей в целом. Эти студенты понимают разные чувства и эмоции других, выражают сочувствие и разделяют эмоциональные переживания других. Они готовы оказать бескорыстную помощь людям, поддержать их. Поскольку у людей с преобладанием нарциссизма в центре картины мира находятся они сами, их интересуют только собственные переживания и состояния то очевидно, что и людей с высоким уровнем эмпатии в данной группе будет незначительное количество.

У чуть более половины студентов (53,13%) выявлен средний уровень эмпатии. Средний уровень эмпатии является наиболее распространенным в популяции. Люди со средним уровнем эмпатии способны понять других, сопереживать разным эмоциональным состояниям людей. Но при этом студенты с этим уровнем эмпатии не всегда будут «погружаться» в чужие проблемы. Кроме того, они сами не всегда способны поделиться своими переживаниями.

У несколько менее половины студентов (43,75%) выявлен низкий уровень эмпатии. Люди с низким уровнем эмпатии привыкли заботиться только о самих себе. Они равнодушны, эмоционально холодны, не понимают поступков других людей. Низкая эмпатия усиливается такими характерными для «нарциссов» чертами как неспособность сотрудничать, постоянное желание «тянуть одеяло на себя». Очень низкий уровень эмпатии в данной выборке студентов не выявлен.

Итак, у студентов с преобладанием нарциссизма в большей степени выражен средний уровень эмпатии, менее представлен низкий уровень эмпатии, и минимально – высокий уровень эмпатии.

Исследование выраженности совестливости у студентов по тесту В.В. Мельникова и Л.Т. Ямпольского.

Таблица 5

Выраженность совестливости студентов с преобладанием нарциссизма

	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество студ.	31,25% (10)	65,62% (21)	3,13% (1)
Баллы/Стены	3,9 балла / 2 стена	7,4 балла / 5 стенов	12,0 баллов / 8 стенов

Как видно по результатам, представленным в таблице 5, у около трети студентов (31,25%) выявлен низкий уровень совестливости. Средний балл равен 3,9 (разброс баллов от 2-ух – до 4-ех), что соответствует 2-ум стенам.

Низкий уровень совестливости у студентов с преобладанием нарциссизма может быть связан с их отношением к другим людям исключительно как к источнику похвал и восхищения. У более половины студентов (65,62%%) выявлен средний уровень совестливости. Средний балл равен 7,4 (разброс баллов от 6-ти – до 9-ти), что соответствует 5ти стенам. У

минимального количества студентов (3,13%) выявлен высокий уровень совестливости. Средний балл равен 12, что соответствует 8-ми стенам.

Тем не менее, высокий уровень совестливости может привести к развитию тревожности, зависимость от других людей. Итак, у студентов преобладает средний уровень эмпатии, у чуть менее половины – низкий уровень эмпатии, минимально представлен высокий уровень эмпатии. У более половины этих студентов выявлен средний уровень совестливости, у около трети студентов – низкий уровень совестливости, у минимального количества студентов – высокий уровень совестливости. В целом, у большинства студентов с преобладанием нарциссизма выявлен средний уровень эмпатии и средний уровень совестливости.

Сравнительный анализ уровня эмпатии у студентов с преобладанием макиавеллизма и нарциссизма показал следующие результаты.

Таблица 6

Уровень эмпатии студентов с разными чертами темной триады

Уровень эмпатии	Макиавеллизм	Нарциссизм	Различия
Очень высокий	–	–	
Высокий	7,14% (3)	3,13% (1)	φ*эмп = 2.788, p = 0,01
Средний	57,14% (24)	53,13 (17)	φ*эмп = 0.341, p = 0,05
Низкий	33,33% (14)	43,75% (14)	φ*эмп = 2.921, p = 0,01
Очень низкий	2,38% (1)	–	

Как видно по таблице 6: очень высокий уровень эмпатии не выявлен как у студентов с преобладанием макиавеллизма, так и у студентов с преобладанием нарциссизма; высокий уровень эмпатии в большей степени выявлен у студентов с преобладанием макиавеллизма (7,14%) по сравнению со студентами, у которых преобладает нарциссизм (3,13%). Данные различия являются статистически значимыми (φ*эмп = 2.788, p = 0,01).

Средний уровень эмпатии незначительно преобладает у студентов с преобладанием макиавеллизма (57,14%) по сравнению со студентами, у которых преобладает нарциссизм (53,13%). Но данные различия не являются статистически значимыми (φ*эмп = 0.341, p = 0,05).

Низкий уровень эмпатии в большей степени присущ студентам с преобладанием нарциссизма (43,75%) по сравнению со студентами, у которых преобладает макиавеллизм (33,33%). Данные различия являются статистически значимыми (φ*эмп = 2.921, p = 0,01).

Очень низкий уровень эмпатии выявлен только у студентов с преобладанием макиавеллизма (2,38%).

Таким образом, существуют различия в уровне эмпатии у студентов с преобладанием разных черт темной триады. Высокий уровень эмпатии в большей степени представлен у студентов с преобладанием макиавеллизма. Низкий уровень эмпатии в большей степени представлен у студентов с преобладанием нарциссизма. Очень низкий уровень эмпатии выявлен только у студентов с преобладанием макиавеллизма.

Далее был проведен сравнительный анализ выраженности или уровня совестливости у студентов с преобладанием макиавеллизма и нарциссизма.

Таблица 7

Уровень совестливости студентов разными чертами темной триады

Уровень совестливости	Макиавеллизм	Нарциссизм	Различия
Высокий	2,38% (1)	3,13% (1)	φ*эмп = 0.064, p = 0,05
Средний	54,76% (23)	65,62% (21)	φ*эмп = 0.243, p = 0,05
Низкий	42,86% (18)	31,25% (10)	φ*эмп = 2.622, p = 0,01

Высокий уровень совестливости больше выражен у студентов с преобладанием нарциссизма (3,13%) по сравнению со студентами с преобладанием макиавеллизма (2,38%). Но данные различия не являются статистически значимыми (φ*эмп = 0.064, p = 0,05).

Низкая представленность высокого уровня совестливости у студентов с преобладанием, как макиавеллизма, так и нарциссизма очевидна и связана с такими качествами общими для всех черт темной триады как недоброжелательное, пользовательское и эгоистическое отношение к другим людям.

Средний уровень совестливости больше выражен у студентов с преобладанием нарциссизма (54,76%) по сравнению со студентами с преобладанием макиавеллизма (65,62%). Но данные различия не являются статистически значимыми (φ*эмп = 0.243, p = 0,05). Данный уровень совестливости диагностируется у большинства населения, поэтому его представленность у более половины студентов не зависимо от черты темной триады объяснена тем, что значения макиавеллизма и нарциссизма находятся в диапазоне средних, в редких случаях высоких баллов.

Низкий уровень совестливости больше выражен у студентов с преобладанием макиавеллизма (42,86%) по сравнению со студентами с преобладанием нарциссизма (31,25%). Данные различия являются статистически значимыми (φ*эмп = 2.622, p = 0,01).

Различия в низком уровне совестливости, его большая представленность у студентов с преобладанием макиавеллизма по сравнению со студентами, у которых преобладает нарциссизм, вероятно, можно объяснить следующим: у студентов-макиавеллистов выражена потребность в манипулировании другими людьми, в постоянном контроле других, чтобы другие люди удовлетворяли потребности, реализовывали желания «макиавеллиста». В то время как у студентов с преобладанием нарциссизма основная задача заставить других людей восхищаться ими, другие люди воспринимаются ими как «зрители», уделяющие внимание только их действиям, внешности.

Выводы. Таким образом, наше предположение, что существуют различия в выраженности совестливости с преобладанием разных черт темной триады, подтвердилась частично, так как значимые различия выявлены по одному из трех уровней совестливости. Низкий уровень совестливости в большей степени выявлен у студентов с преобладанием макиавеллизма по сравнению со студентами с преобладанием нарциссизма.

В психологии не исследуются вместе данные понятия, но вести работу по этим вопросам нужно обязательно, что четко сформулировано во многих публикациях по этим проблемам. Изучение данных понятий позволит психологическим службам вузов вовремя предупредить о низком уровне эмпатийности или развертывании токсичных личностных черт из «темной триады».

Литература:

1 Барсукова, О.В. Психологические основы работы психолога с семьей / С.А. Барсукова, М.А. Вышквыркина, Л.В. Косикова, Н.Н. Мозговая, М.А. Муратова, М.В. Науменко. Ростов-на-Дону. – Таганрог, 2021

2 Барсукова, С.А. Антропоцентрический подход к пониманию совести в психологии / С.А. Барсукова // Проблемы нравственной и этической психологии в современной России. – М., 2011.

3 Егорова, М.С. Адаптация Короткого опросника Темной триады / М.С. Егорова, М.А. Ситникова, О.В. Паршикова // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8, № 43. – С. 1. – URL: http://psystudy.ru

4 Егорова, М.С. Макиавеллизм в структуре личностных свойств / М.С. Егорова // Вестн. ПГПУ. Сер. 10, Дифференц. психология. – 2009. – №. 1-2. – С. 65-67

5 Знаков, В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы / В.В. Знаков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 448 с.

6 Зотова, Л.Э. Особенности Я-концепции студентов с различным уровнем совестливости / Л.Э. Зотова // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. – 2015. – № 1. – С. 40-47

7 Ильин, Е.П. Психология совести. Вина, стыд, раскаяние / Е.П. Ильин. – Изд.: «Питер», 2016.

8 Науменко, М.В. Особенности направленности в общении и враждебности у подростков с разным риском буллинга / М.В. Науменко, Н.Н. Мозговая // В книге: Теоретические подходы к обоснованию существования буллинга в детской и подростковой среде. Коллективная монография. – Ялта, 2021. – С. 110-126

9 Практикум по психодиагностике личности / Ред. Н.К. Ракович. – Минск, 2002. – С. 75-91

10 Юсупов, И.М. Вчувствование. Проникновение. Понимание / И.М. Юсупов. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1993. – 202 с.

Психология

УДК 376.37

кандидат психологических наук, доцент Ольхина Елена Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Клепикова Екатерина Дмитриевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРОЯВЛЕНИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассматриваются причины, условия, способствующие эмоциональному выгоранию педагогов, работающих с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья. Анализируется факторы риска профессиональной деформации и положение педагогов дошкольных образовательных организаций в современных условиях. Подчеркивается необходимость и значимость своевременной профилактической работы по предупреждению эмоционального выгорания практических работников образования. В экспериментальной части статьи обсуждаются проявления синдрома эмоционального выгорания у педагогов в зависимости от стажа работы и категории воспитанников.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, педагоги дошкольной образовательной организации, дети дошкольного возраста, дошкольники с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The article discusses the causes and conditions that contribute to the emotional burnout of teachers working with preschoolers with disabilities. The risk factors of professional deformation and the position of teachers of preschool educational organizations in modern conditions are analyzed. The necessity and importance of timely preventive work to prevent emotional burnout of practical education workers is emphasized. The experimental part of the article discusses the manifestations of emotional burnout syndrome among teachers, depending on the length of service and the category of pupils.

Key words: emotional burnout syndrome, teachers of preschool educational organizations, preschool children, preschoolers with disabilities.

Введение. Согласно общепринятому научному мнению ни одна сфера общественной жизни не обходится без активного участия педагога. Ответственность и роль, возложенные на педагогическое сообщество государством огромны. Современные исследования подчеркивают, что педагог не только источник знаний, но и профессионал, создающий условия для развития личности. В связи с решающим влиянием педагогической деятельности на подрастающее поколение, ее относят в ранг самых значимых и востребованных профессий в современном мире.

Учитывая колоссальную социально-общественную ответственность педагогов и, наличие высоких требований к их профессиональному уровню и личностным качествам, приходится констатировать, что они могут быть подвержены синдрому эмоционального выгорания [3, 5, 7]. По мнению ученых человек, посвятивший себя помогающей профессии, наиболее часто демонстрирует симптомы постепенного эмоционального утомления и профессиональной деформации [8].

Дополнительные профессиональные компетенции и особые требования предъявляются к практическим работникам дошкольного образования, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Необходимость решать обширный круг коррекционно-развивающих и реабилитационных задач обязывает педагога использовать дополнительные профессиональные ресурсы, обеспечивающие ребенку усвоение образовательной программы с учетом его особых образовательных потребностей [1, 2, 9].

Риск появления синдрома эмоционального выгорания у педагогов специального и инклюзивного образования, обусловлен рядом причин. К первоочередной следует отнести недостаточный уровень экономического обеспечения педагогической профессии и зарплаты. Условием деформации личности педагога может, является несовпадение идеальных

представлений о профессии и реального положения дел в специальном и инклюзивном дошкольном образовании. Осложняет ситуацию расхождение запросов родителей на сопровождение детей с ОВЗ и возможностями предоставить помощь ребенку с ОВЗ со стороны педагогов.

Особое значение для возникновения эмоционального выгорания приобретают организационные факторы. Стресс могут вызвать: перегруженность обязанностями, недостаток оборудования, недостаточная насыщенность коррекционно-развивающей среды, пренебрежение потребностями работников при предпочтительном соблюдении административных и финансовых интересов учреждения. Отсутствие чувства влияния на рабочую ситуацию или контроля за ней вызывает ощущение беспомощности и бесполезности [10].

Теоретический обзор литературы позволяет констатировать, что сущностные характеристики, факторы и причины возникновения синдрома эмоционального выгорания в различных сферах профессиональной деятельности изучены достаточно. В нашем исследовании мы опираемся на определение В.Бойко, утверждающего, что - это механизм психологической защиты, выработанный личностью в форме исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия. Эмоциональное выгорание автор понимает, как приобретенный стереотип эмоционального, чаще всего профессионального поведения [1]. Структура синдрома эмоционального выгорания педагогов и факторы его возникновения подробно рассмотрены в психолого-педагогической литературе [3; 7]. Ряд исследований также был направлен на связь эмоционального выгорания и стажа профессиональной деятельности [6, 10]

Поводя итоги выше сказанному необходимо подчеркнуть, что вопросы эмоционального выгорания и профессиональной деформации практических работников специального и инклюзивного образования относится к наименее изученным, что придает им важное научно-практическое значение. В связи с этим создание психодиагностических процедур, направленных на выявление причин, условий и рисков эмоционального выгорания у данной категории педагогов, разработка комплексных психокоррекционных программ и практических рекомендаций по профилактике и преодолению этих деструктивных состояний являются актуальной проблемой.

Изложение основного материала статьи. Исходя из актуальности и практической значимости нами было предпринято экспериментальное исследование, целью которого явился анализ проявлений эмоционального выгорания у педагогов, работающих с детьми с ОВЗ дошкольного возраста в сравнительной характеристике с коллегами из общеобразовательных групп. В эксперименте участвовали педагоги ДОО Нижегородской области в количестве 50 человек. Из них 25 практических работников образования трудятся в группах компенсирующей направленности (основная экспериментальная группа) и 25 педагогов групп общеразвивающей направленности (контрольная группа). Экспериментальные группы были поделены на 3 подгруппы в соответствии со стажем профессиональной деятельности: менее 10 лет, от 10 до 15 лет, свыше 15 лет. Экспериментальные задачи позволили решит рационально подобранные методики: диагностика уровня эмоционального выгорания и методика определения типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды В.В.Бойко; диагностика профессионального выгорания К. Маслач, С. Джексон; определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге.

Экспериментальный анализ фаз эмоционального выгорания по методике «Диагностика эмоционального выгорания» В.В.Бойко позволил установить, что выраженной у педагогов ДОО является фаза «напряжения», которая характеризуется повышенной тревожностью, раздражительностью, переживанием психотравмирующих обстоятельств и т.д. Педагоги испытывают чувство отчаяния и беспомощности от невозможности решить возникающие проблемы в профессиональной деятельности. Данная фаза сформировалась у 53% педагогов, работающих на группах компенсирующей направленности, у остальных 47% данная фаза находится в стадии формирования. У педагогов общеобразовательных групп фаза сформировалась у 64%, у 36% стадия она уже формируется.

Учитывая стаж работы педагогов компенсирующих групп, проработавших более 15 лет фаза «напряжения», выражена в 75% случаев и менее 10 лет у 50% респондентов. В более благополучной ситуации оказываются практические работники образования со стажем от 10 до 15 лет, у которых фаза выявлена у 33%. У остальных педагогов независимо от стажа работы она находится в периоде формирования.

Интересная тенденция обнаруживается у коллег из контрольной группы, среди которых педагоги со стажем до 10 лет продемонстрировали в 100% наличие фазы напряжения. На наш взгляд, особым фактором здесь выступает продолжительный период короновирусной инфекции, способствующей нагнетанию стрессогенной обстановки. У педагогов со стажем от 10 до 15 лет фаза сформирована у 67%, Респонденты чей стаж более 15 лет, показали сформированную стадию у 25%, в стадии формирования у 38%. Отсутствие данной стадии эмоционального выгорания продемонстрировали 38% участников эксперимента.

Способность сопротивляется стрессу и эмоциональному напряжению выступает важным условием предупреждения эмоционального профессионального выгорания. Фаза «резистенция» характеризуется возможностью личности сопротивляется нарастающему стрессу и наличием эмоционального отклика на различные педагогические ситуации. У педагогов компенсирующих групп данная фаза сформирована у 40%, у 44% она находится в стадии формирования, а у 16% не сформировалась. У педагогов общеобразовательных групп фаза сформирована у 68% респондентов, у 11% педагогов фаза представлена в стадии формирования, у 21% не сформировалась. На стадии резистенция для человека характерно «энергосберегающее поведение в процессе межличностного общения. Педагоги дают слабый эмоциональный отклик на трудности и психологические состояния воспитанников и коллег. Для них характерно неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, проявляются признаки начальной стадии депрессии, перекладывание профессиональных обязанностей, высокий уровень тревожности и повышенная чувствительность к критике со стороны руководства.

Подобные проявления обнаруживаются у 86% педагогов, работающих с детьми с ОВЗ более 15 лет, со стажем от 10 до 15 лет 33%. Со стажем до10 лет фаза в стадии формирования у 100% педагогов групп компенсирующей направленности. Аналогичная ситуация у работников групп общеразвивающей направленности со стажем от 15 лет фаза сформирована у 63%, от 10 до 15 лет у 66%, Педагоги со стажем до 10 лет показали сформированную фазу в 75% случаев, у 15% педагогов фаза не сформировалась.

Фаза «истощение» характеризуется падением общегоэнергетического тонуса и ослаблением нервной системы. Педагоги используют эмоциональное «выгорание». в качестве психологической защиты. У специалистов компенсирующих групп данная фаза сформирована у 60%, у 28% она формируется, не обнаружена у 12% респондентов. У педагогов групп общеразвивающей направленности сформированный уровень фиксируется у 48%, у 28% представлена в стадии формирования, у 24% фаза отсутствует. Следственно, педагоги имеющие симптомы данной стадии понимают, что они не в силах эффективно помогать другим, сочувствовать, понимать и принять разные позиции.

Таким образом, результаты первой методики нагадано свидетельствуют о наличии у значительно части педагогов проявлений эмоционального выгорания, выражающегося в переживании стрессогенных факторов, с которыми специалисты не могут справиться самостоятельно. Они ощущают безысходность, эмоциональные и физические перегрузки. Достоверных различий по фазам «напряжения» и «истощения» в двух экспериментальных группах не выявлено. По фазе «резистенция» у

педагогов, компенсирующих групп более выраженные результаты, чем у респондентов, работающих на общеобразовательных группах.

Эмоциональную реакцию на профессиональные стрессы позволяет рассмотреть методика К. Маслач, С. Джексон, позволяющая выявить наличие эмоционального истощения, деперсонализации, нивелирование достижений в профессии. У педагогов из контрольной группы, проработавших более 15 лет в ДОО обнаружены наивысшие балы по шкале «редукция» у 63%. Следовательно, большинство респондентов ощущают неудовлетворенность профессиональной деятельностью и собой. Они ощущают себя виновными за собственные негативные проявления или эмоции, испытывают чувство несостоятельности и безразличия к делам. Не обнаружили подобных отрицательных проявлений 37% педагогов с низкими результатами по шкале «редукция».

По школе «деперсонализация» у 63% педагогов выявлен высокий уровень, у 37% средний уровень. В этих обстоятельствах испытуемые стремятся к уменьшению контактов с окружающими. Для них характерна повышенная раздражительность и нетерпимость в общении. По шкале «эмоциональное истощение» у 38% высокий уровень, 38% педагогов показали средний уровень, 25% имеют низкий уровень. Респонденты с высокими баллами чувствуют психологическое опустошение и утомление из-за избыточной рабочей нагрузки.

Результаты второй методики свидетельствуют о высоких показателях эмоционального выгорания значительной части респондентов. Об этом свидетельствует тот факт, что высокий уровень шкал «эмоциональное истощение» и «деперсонализация» сочетается с низкими оценками по параметру «редукция». В подобной ситуации у педагогов могут наблюдаться вспышки раздражения, безучастность и потеря интереса к работе. У педагогов, работающих с детьми с ОВЗ более 15 лет синдром эмоционального выгорания сформирован. У педагогов со стажем до 10 лет он находится в периоде становления.

Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что эмоциональное выгорание может возникнуть в независимости от стажа педагогической работы. Этот феномен проявляется даже у молодых специалистов, работающих менее 10 лет. Однако частота встречаемости данного негативного проявления у педагогов со стажем от 15 лет офранцуживается чаще. Подтверждается предположение о том, что уровень эмоционального выгорания рельефнее представлен у испытуемых основной группы.

Определяя преобладающий тип эмоциональной реакции участников эксперимента на различные стимулы окружающей среды, мы установили, что у 46% педагогов компенсирующих групп фиксируется рефрактная активность вовнутрь. В этих обстоятельствах человек ведет себя пассивно и отстраненно от окружающих. Он осторожен в своих поступках и решениях. Часто наблюдается фиксация на аффективных состояниях и упаднических настроениях. Пассивное сдержанное реагирование на все стимулы встречается у 18% педагогов, работающих с детьми с ОВЗ. Более благополучное психологическое состояние наблюдается у 27% педагогов, компенсирующих групп, продемонстрировавших эйфорическую активность во вне. В данном случае все воздействия преобразовываются в положительные реакции и респонденты свободно проявляет положительные чувства и эмоции, веру в себя и пр.

У педагогов общеобразовательных групп в 47% случаев преобладающим типом является эйфорическая активность во вне. Они проявляют инициативу в делах, качественно их реализуют и получают удовольствие от этого процесса. Рефрактная активность во внутрь обнаружена у 33% испытуемых. Пассивное реагирование выявлено у 20%, у которых поведение отличается некоторой ригидностью. Реакции на стимулы чаще носят отрицательную направленность, человек ощущает чувство усталости и боязнь предстоящего события.

Обобщая результаты методики важно подчеркнуть, что в большинстве случаев у педагогов встречались «смешанные» типы реакций на внешние и внутренние воздействия. Отсутствует такой тип реагирования как дисфорическая активность вовне. Следовательно, для респондентов не свойственно стремление все разрушить и проявлять враждебную активность. Преобладающими формулами преобразования энергии является рефрактная активность вовнутрь и эйфорическая активность во вне. Значимых различий по стажу работы и направленности групп не обнаружилось.

Способность выдержать большие психофизиологические нагрузки и переносить стрессы без ущерба для психики и всего организма считается важным условием предупреждения профессиональной деформации. Согласно данным методики Холмса и Раге. высокий уровень «стрессонаполненности» обнаружен у 21% педагогов, работающих с нормативно развивающимися детьми и у 41% коллег из групп компенсирующей направленности. Они подвержены психосоматическим заболеваниям и выгоранию. Пороговый уровень регистрируется у 26% испытуемых контрольной группы и 19% основной. Относительно высокую напряженность и наполненность жизни стрессовыми событиями, что соответствует среднему уровню показали 27% респондентов, воспитывающих дошкольников с нормой развития и 19% испытуемых, работающих с детьми с ОВЗ. Низкий уровень выявлен у 26% участников контрольной группы и 21% основной. Резюмируя выше сказанное необходимо сообщить, что у педагоги компенсирующих групп показали наиболее высокие результаты по «стрессонаполненности»: в отличие от коллег общеобразовательных групп. Тем самым педагоги склонны проявлению эмоционального выгорания в 80% случаев.

Выводы. Подводя итоги экспериментального исследования необходимо констатировать, что педагоги, работающие с детьми с ОВЗ больше подвержены эмоциональному выгоранию, и имеют признаки профессиональной деформации. Испытывая стресс, неуверенность в себе, им не хватает внутренних ресурсов для борьбы с деструктивными проявлениями. В подобной ситуации организм использует эмоциональное выгорание как психологическую защиту. Полученные результаты демонстрируют острую необходимость в организации профилактической и психокоррекционной работы по минимизации последствий эмоционального выгорания.

Литература:

1. Андреева, Л.Д. Особенности синдрома эмоционального выгорания у педагогов ДОО на современном этапе / Л.Д. Андреева, Л.В. Попова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-4. – С. 306-309. – EDN DFVIYD.

2. Борисова, К.О. Культура эмоционального самовыражения как средство профилактики профессионального выгорания педагогов ДОО / К.О. Борисова // В сборнике: Мир детства и образование. Сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции. – 2022. – С. 136-138

3. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М.: Филинъ, 1996. – 469 с.

4. Водопьянова, Н.Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях / Н.Е. Водопьянова // Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб: СПб ГУ, 2000. – 312 с.

5. Гроза, И.В. Влияние возраста и стажа педагога на эмоциональное выгорание / И.В. Гроза // Современные наукоемкие технологии. – 2009. – № 10. – С. 63-54

6. Ледовская, Т.В. Представления о ценностях и смыслах профессии "учитель" на разных уровнях педагогического образования / Т.В. Ледовская // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1(38). – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-7. – EDN GVZXFG.

7. Мальцева, Н.В. Проявления синдрома психического выгорания в процессе профессионализации учителя в зависимости от возраста и стажа работы: автореферат дисс. … канд. психол. наук 19.00.15 / Мальцева Наталья Владимировна. – Казань, 2005. – 24 с.
8. Маслач, К. Профессиональное выгорание: как люди справляются [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:/ www.5ballov.ru/referats/preview/72429/6. (дата обращения: 27.04.2021)
9. Орел, В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования / В.Е. Орел // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2001. – №9. – С. 14-16
10. Пилипчук, Л.С. Профилактика эмоционального выгорания педагогов ДОО, работающих с детьми с ОВЗ / Л.С. Пилипчук // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы: Материалы III Всероссийской (заочной) научно-практической конференции, Барнаул, 12-13 марта 2018 года / Под научной редакцией М.В. Сурниной. – Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2018. – С. 96-100. – EDN UPBLFC.
11. Форманюк, Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т. В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – №6. – С. 57-64

Психология

УДК 159.9.072.432
кандидат психологических наук, доцент Ракитская Оксана Николаевна
Федеральное казенное образовательное учреждение Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации «Вологодский институт права и экономики» (г. Вологда);
инженер-экономист Рогачева Мария Олеговна
ООО «Мостстройпроект» (г. Вологда)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМАНДЫ И ДОСТИЖЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В обучении спортивной командной деятельности тренеру полезно учитывать возможности социально-психологического климата – и как индикатора процесса командообразования, и как фактора успешности командной работы. Социально-психологический климат отражает специфику межличностных отношений в спортивной группе, возникающих между спортсменами, а также спортсменами и тренером. В данной работе фокус внимания обращен на значимость организации взаимодействия между тренером и спортсменами, в отношении которых он является и педагогом, и руководителем. В результате опроса членов спортивных коллективов было выяснено, что, помимо действий тренировочного характера, им важно взаимодействие с тренером как личностью. Спортсмены нуждаются в одобрении и поддержке со стороны тренера. В исследовании получены данные, математически подтверждающие связь сплоченности команды с поведенческим и эмоциональным компонентами отношения спортсменов к тренеру. Другими словами, тренер и отношение к нему со стороны остальных членов команды выступают важным условием сплочения спортивного коллектива. Согласно мнению респондентов, благоприятный (положительный) социально-психологический климат выступает условием формирования команды. При этом спортсмены признают его роль и в личных, и в командных достижениях. Результаты исследования свидетельствуют о необходимости психолого-педагогического сопровождения процесса командообразования, в том числе в учебных коллективах.
Ключевые слова: обучение в спорте, результативность, развитие спортивной группы, команда, социально-психологический климат.
Annotation. In teaching sports teamwork, it is useful for a coach to take into account the possibilities of the socio-psychological climate – both as an indicator of the team-building process and as a factor of the success of teamwork. The socio-psychological climate reflects the specifics of interpersonal relationships in a sports group that arise between athletes, as well as athletes and a coach. In this paper, the focus is on the importance of organizing interaction between a coach and athletes, in relation to whom he is both a teacher and a leader. As a result of a survey of members of sports teams, it was found out that, in addition to training activities, it is important for them to interact with the coach as a person. Athletes need approval and support from the coach. The study obtained data mathematically confirming the connection of team cohesion with the behavioral and emotional components of the athletes' attitude to the coach. In other words, the coach and the attitude towards him from the rest of the team members are an important condition for the cohesion of the sports team. According to respondents, a favorable (positive) socio-psychological climate is a condition for the formation of a team. At the same time, athletes recognize his role in both personal and team achievements. The results of the study indicate the need for psychological and pedagogical support of the team-building process, including in educational collectives.
Key words: training in sports, performance, development of a sports group, team, socio-psychological climate.

Введение. Спортивной деятельности как явлению свойственен коллективный характер, так как она протекает и подготавливается в присутствии других людей и при их участии (А.Ц. Пуни, В.В. Белорусов, А.П. Рудик, И.П. Волков, Ю.Л. Ханин, Г.Д. Горбунов, В.И. Румянцева, Р.Л. Кричевский, Ю.А. Коломейцев и др.). Она состоит из тренировочного и собственно соревновательного процессов, в течение которых она подвергается влиянию множества факторов, совокупность которых в конечном итоге определяет результативность деятельности спортсменов.

Понятие «психологического климата» в обиход спортивной психологии привносит Ю.Л. Ханин с конца 70-х годов [4, С. 172]. С тех пор установлено, что между состоянием социально-психологического климата (СПК), уровнем развития коллектива и эффективностью совместной деятельности его членов существует положительная связь. Поэтому оптимальное управление деятельностью и СПК в любом коллективе требует специальных знаний и умений от руководства, а в случае спортивной команды – от тренерского состава. Принято считать, что спортивная команда достигает результаты, если у нее ценностно-ориентационное единство, благоприятные межличностные отношения и психологический климат.

Подобрать спортивный коллектив, чтобы ее члены продуктивно взаимодействовали и могли себя реализовать – главная задача тренера [1]. При этом, помимо отбора, следует ставить и задачу создания оптимального СПК в спортивном коллективе, которая подобна постройке здания, где каждый «кирпичик», а в нашем случае – факт проявления взаимоотношений, имеет свое значение и вносит свой вклад в итоговый результат. Следовательно, СПК спортивной команды является результатом формирующейся системы взаимоотношений в группе при целенаправленном психолого-педагогическом воздействии тренера.

Опираясь на исследования А.В. Неретина можно выделить следующие признаки психологического климата, оптимального для достижения необходимых результатов:

- сформированная статусно-ролевая структура, включая лидерство (деловая и эмоциональная), принимаемая всей группой;
- доверие и высокая требовательность членов группы друг к другу, доброжелательная и конструктивная критика, свободное выражение собственного мнения при обсуждении вопросов, касающихся всего коллектива;
- межличностные отношения строятся преимущественно на основе внутренней мотивации, присутствует удовлетворенность принадлежностью к коллективу;
- достаточная информированность членов команды о его задачах и состоянии дел при их выполнении;
- нацеленность на высшие результаты в деятельности со стороны тренера и спортсменов;
- дисциплина, как всей группы, так и каждого ее члена, а также принятие на себя ответственности за состояние дел в группе каждым из ее участников;
- высокая степень эмоциональной включенности и взаимопомощи между участниками команды [2, С. 102].

Другими словами, мы рассматриваем СПК как условие эффективности деятельности спортивной команды, оптимизация которого способствует ее развитию (в высокопродуктивную команду) и росту результативности.

Стремясь к обеспечению «эталонного» состояния всех элементов, образующих СПК и влияющих на атмосферу в группе в ее динамическом развитии, а также с учетом индивидуально-психологических особенностей каждого спортсмена в отдельности, мы можем оказывать прямое положительное влияние на эффективность соревновательной деятельности спортивной команды, а также на динамику раскрытия таланта отдельных спортсменов, которым необходима определенная атмосфера, чтобы проявлять свои способности в ходе соревновательных игр, чувствуя поддержку других членов команды.

Изложение основного материала статьи. В основе нашей работы лежит положение о необходимости создавать и поддерживать психологический климат в малой группе (спортивной команде) для осуществления эффективного взаимодействия между ее членами и повышения результативности в спортивной деятельности.

В ходе теоретического анализа проблемы оптимизации СПК как условия формирования команды и достижения результатов спортивной деятельности были выделены его компоненты, сочетание которых на высоком уровне выраженности присуще социальной группе, уровень развития которой может быть определен как командный: 1) степень благоприятности социально-психологического климата; 2) групповая сплоченность, отражающая степень референтности группы (стремления быть ее членом); 3) ценностно-ориентационное единство группы; 4) оценка взаимодействия руководителя группы – тренера.

В качестве гипотезы нашего исследования, выступило предположение о том, что при командном уровне развития группы осознание важности каждого ее участника проявляется в наличии положительной зависимости между компонентами СПК и оценками личной и командной эффективности.

Общая гипотеза была конкретизирована в частных:

- существует положительная связь между уровнем групповой сплоченности и признанием собственной эффективности спортсмена в качестве вклада в совместную деятельность и достижение командного результата;
- существует положительная связь между степенью благоприятности СПК группы и оценкой эффективности командной работы у ее членов.

Эмпирическое исследование осуществлялось на базе ВИПЭ ФСИН России. Для проведения исследования были выбраны 3 группы, занятые совместной спортивной деятельностью: женская сборная команда по волейболу (ЭГ 1; n=8); мужская сборная команда по волейболу (ЭГ 2; n=15); мужская футбольная команда (ЭГ 3; n=17). Возраст участников варьировал от 17 до 22 лет, как и стаж участия в команде – от 1 месяца до 5 лет.

Наличие в указанных группах участников, стаж присутствия которых в группе менее 6 месяцев, свидетельствует об обновлении состава и изменении процессов командообразования. В связи с этим эмпирическое исследование проводилось в два этапа. На первом этапе определялся уровень развития экспериментальных групп в процессе командообразования в соответствии с выделенными компонентами СПК. На втором этапе участников групп, чей уровень развития был признан командным, опрашивали с целью выяснения их мнения о способах поддержания благоприятного СПК и мерах повышения результативности работы в команде.

Для определения уровня развития экспериментальных групп в связи с показателями СПК нами применялись опросники «Диагностика психологического климата в малой группе» (В. В. Шпалинский, Э. Г. Шелест), «Определение ценностно-ориентационного единства группы» (ЦОЕ) (В. С. Ивашкин, В. В. Онуфриева), «Тренер – спортсмен» (Ю.Л. Ханин, А. Стамбулов), тест для определения индекса групповой сплоченности (К. Э. Сишор). Полученные результаты представлены в таблице 1.

По шкале Шпалинского и индексу Сишора во всех группах получены результаты, позволяющие оценить СПК как выраженно благоприятный и оценить уровень сплоченности во всех командах как высокий.

Таблица 1

Средние показатели результатов исследования СПК в командах

	Методики	ЭГ 1	ЭГ 2	ЭГ 3
1	Оценка СПК по шкале Шпалинского	55	53,5	59,8
2	Индекс ЦОЕ группы	0,675	0,653	0,576
3	Индекс групповой сплоченности Сишора	16,4	16,7	16,9
4	Оценка взаимоотношений с тренером:			
4.1	гностический компонент	5,9	6	6,9
4.2	эмоциональный компонент	7,4	7,4	7,7
4.3	поведенческий компонент	7	7,3	7,7

Значимые различия выявились в выборах некоторых ценностей (ЦОЕ) по категории моральных качеств (расчет коэффициента углового распределения Фишера): если в команде девушек качество «дружелюбие» было выбрано 100% опрошенных, то в ЭГ 2 и ЭГ 3 – 53% и 59% соответственно. По нашему мнению, это объяснимо гендерными различиями в составе команд. Помимо этого, значимые различия были обнаружены при выборе качества «честность»: в ЭГ 1 и ЭГ 3 отсутствует выбор этого параметра, в ЭГ 2 его выбирает 53% членов команды, отражая своеобразие ее межличностного общения.

Таким образом, по содержанию выбранных ценностей можно утверждать, что все экспериментальные группы схожи между собой по показателю ЦОЕ. Следовательно, можно говорить не только о групповой сплоченности в связи со значимостью принадлежности группам, но и в связи с разделяемыми ценностями их участников в выборке в целом.

По методике «Тренер – спортсмен» во всех командах игроки высоко оценивают эмоциональный компонент взаимоотношений с тренером, которых в исследовании два (волейбольных и футбольной команды). К обоим спортсмены относятся с симпатией, при чем высокие результаты оценки эмоционального компонента сочетаются с высокими оценками поведенческого компонента. Оценка гностического компонента (то есть восприятия тренера как специалиста и профессионала) находится в пределах средних значений.

При корреляционном анализе оценок степени благоприятности СПК, сплоченности и взаимоотношений с тренером получены коэффициенты (таблица 2), позволяющие подтвердить предположение о том, что взаимоотношения тренера со спортсменами зависят от его личностных особенностей и от восприятия его игроками, и, следовательно, могут влиять на показатели сплоченности команды.

Таблица 2

Взаимосвязь поведенческого компонента взаимоотношений с тренером с некоторыми показателями СПК спортивных команд

Критерии	Сплоченность	Эмоциональный компонент взаимоотношений с тренером
ЭГ 1	0,736*	–
ЭГ 2	–	0,690**
ЭГ 3	–	0,603*

*Условные обозначения: ** значимость на уровне 0,01; * – на уровне 0,05*

Таким образом, на основании показателей сплоченности, ЦОЕ, взаимоотношений с тренером и общей оценки СПК в совокупности с высокой самооценкой эффективности команд мы выяснили, что спортивные группы после обновления составов успешно прошли стадии «рабочая группа», «псевдокоманда», «потенциальная команда» и в настоящий момент соответствуют уровню развития «реальная команда».

Поэтому на дальнейшем этапе исследования мы сочли возможным расчет показателей корреляции по укрупненной выборке (n=40), состоящей из участников всех трех экспериментальных групп (таблица 3) с учетом результатов шкалирования испытуемыми личной и командной эффективности.

В результате подтвердились частные гипотезы о существовании положительной связи между уровнем групповой сплоченности и признанием собственной эффективности спортсмена в качестве вклада в совместную деятельность и достижение командного результата, а также степенью благоприятности СПК группы и оценкой эффективности командной работы.

Следовательно, благоприятный СПК посредством механизмов сплоченности оказывает влияние на восприятие личной и командной эффективности.

На следующем этапе мы исследовали возможности оптимизации СПК на основе выяснения мнения спортсменов (при помощи авторской анкеты) о взаимосвязи этого феномена с результативностью команды, а также о мерах и способах воздействия на СПК с целью улучшения качества спортивной деятельности и повышения спортивных результатов. Сравнительный анализ выборов (%), полученных в результате опроса в экспериментальных группах, приведен в таблицах 4 и 5.

Таблица 3

Значимые корреляции параметров СПК в общей выборке

	Показатель	Значение коэффициента Спирмана	Коррелирующий показатель
1	Комплексная оценка СПК	0,342*	Сплоченность
2	Сплоченность	0,543*	Возраст
		0,442*	Стаж в команде
		0,371*	Эмоциональные ценности
		0,446**	Личная эффективность
3	Личная эффективность	0,556**	Эффективность команды
		0,497*	Возраст
		0,392*	Тренер – спортсмен (повед.компонент)
4	Тренер – спортсмен (повед.компонент)	0,583**	Тренер – спортсмен (эмоц.компонент)

Таблица 4

Оценка роли факторов в формировании благоприятного СПК

Факторы	ЭГ 1	ЭГ 2	ЭГ 3
совместные победы	52%	48%	71%
единая форма	20%	23%	21%
объединяющие ритуалы	52%	60%	44%
неформальное доверительное общение между игроками	64%	72%	89%
доверительные отношения с тренером	95%	82%	76%
наличие лидера в команде	48%	42%	54%
поддержка тренера при проигрыше	66%	68%	45%

По данному вопросу можно сделать вывод о том, что необходимыми условиями для формирования благоприятного СПК в командных видах спорта являются следующие: наличие доверительных отношений с тренерским составом; существование неформального доверительное общения между игроками; поддержка тренера при поражении; наличие совместных побед.

В качестве рекомендаций, по нашему мнению, именно эти позиции следует определять тренерскому составу как приоритетные в планировании своей профессиональной деятельности. Если доверительные отношения между тренером и спортсменами являются результатом обоюдного взаимодействия сторон, а совместные победы объективным результатом деятельности, то правильно организованная поддержка тренера в случае поражения – это уже результат личной работы тренера над собой и своими умениями. Так, по мнению Л.М. Стукало, наиболее эффективна стратегия сохранения оптимизма при проигрыше, который обеспечивает отличный обучающий опыт [4]. З.В. Юркина считает, что в случае поражения, тренер должен найти что-то положительное в игре команды, готовя игроков к следующей встрече [5].

Таблица 5

Оценка спортсменами факторов, влияющих на результат спортивной группы

Факторы	ЭГ 1	ЭГ 2	ЭГ 3
дух соперничества между игроками	32%	62%	53%
взаимное уважение между игроками	68%	81%	76%
отсутствие конфликтов внутри команды	55%	75%	79%
дружеские отношения с тренером	68%	54%	48%
сугубо деловые отношения с тренером	25%	18%	23%
оснащенность (зал, инвентарь и т.д.)	68%	48%	45%
частота и длительность тренировок	77%	66%	76%

Стоит отметить, что фактор наличия «духа соперничества» в мужских командах оценивается значительно выше, чем в женской, в качестве определяющего результативность. Также меньшую важность девушки-спортсменки присудили фактору отсутствия конфликтов. Можно предположить, что это объясняется гендерными различиями составов команд и то, что девушки в большинстве своем более конформны и менее склонны к соперничеству и конфликтному поведению внутри спортивной команды.

По мнению респондентов всех опрошенных команд, наличие дружеских отношений с тренером в высшей мере положительно влияет на результативность группы, в отличие от сугубо делового построения этих взаимоотношений.

Ожидаемо высокую оценку наряду с оснащенностью занятий получил фактор частоты и длительности тренировок, поскольку этот объективный показатель обеспечивает возможность совершенствования спортивного мастерства и эффективности команды в целом.

Распределение ответов на вопрос анкеты о методах воздействия со стороны тренера, обеспечивающих высокие результаты в спортивной деятельности, в очередной раз свидетельствовало о тесной взаимосвязи атмосферы в команде и эффективности спортивной деятельности. Выбирая из перечня методов: требование (приказ), запугивание (угрозы), убеждение (побуждение), совместное обсуждение со спортсменом, совет, просьба, скрытое манипулирование, физическое воздействие, и девушки, и юноши для обеспечения благоприятного СПК предпочли совместное обсуждение, а для достижения результативности – его сочетание либо с увеличением физических нагрузок (ЭГ 1), либо с советами (ЭГ 2, ЭГ 3).

При ответе на вопрос анкеты: «Что в большей мере влияет на достижения высоких спортивных результатов?» респондентам предлагалось проранжировать по степени значимости предложенные варианты: физические данные и интеллектуальные способности спортсмена; благоприятная тренировочная атмосфера (дружеская); правильно подобранная методика и грамотно организованная тренировка; благоприятные условия для тренировки (погода, наличие инвентаря); питание спортсмена; дисциплина и режим; эффективное взаимодействие тренера и спортсмена (сотрудничество); мотивация спортсмена («настрой»); удача.

В целом при оценке роли в достижении спортивных результатов на первое место игроки поставили такие факторы, как физические данные спортсмена, его мотивацию, правильно подобранную методику тренировок. Далее по важности следуют факторы взаимодействия тренера и спортсмена, а также благоприятная тренировочная атмосфера. Другими словами, при условии наличия способностей, внутренней мотивации и режима тренировок факторы благоприятного СПК, по мнению спортсменов, повышают эффективность деятельности. При этом обращаем внимание на то, что благоприятный СПК, обеспечивающий удовлетворение коммуникативных потребностей спортсмена, вполне обладает соответствующим мотивационным потенциалом.

Выводы. В педагогической деятельности тренеру, помимо задач обучения и воспитания спортсменов, важно обеспечить условия развития команды из спортивной группы. Одним из таких условий является социально-психологический климат (СПК), характеризующий качественную сторону межличностных отношений, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и развитию личности в группе.

СПК в спортивной команде представляет собой относительно устойчивый, типичный для данной группы эмоционально динамический настрой и, являясь интегральной характеристикой, отражает объективные и субъективные условия ее жизнедеятельности, в том числе – уровень развития.

Благоприятный СПК традиционно связывается не только с положительными оценочными показателями межличностных отношений, но и с выраженным уровнем групповой сплоченности, проявляющемся как в степени референтности группы, так и наличии сходных ценностей у ее участников. Наличие такого СПК довольно часто соотносится с командным уровнем в развитии группы, поскольку ценностное отношение ее участников друг к другу позволяет повысить согласованность осуществляемых действий оптимизировать взаимодействие для выполнения общей цели и достижения результата.

Для того, чтобы выяснить отношение спортсменов к роли СПК в достижении личной и командной эффективности мы сначала определили уровень командообразования в группах, участниками которых они являются, а затем выяснили, присущие им мнения.

Мы обнаружили подтверждение нашему предположению о наличии положительной зависимости между компонентами СПК и оценками личной и командной эффективности. Положительная связь между уровнем групповой сплоченности и признанием собственной эффективности спортсмена в качестве вклада в совместную деятельность и достижение командного результата обеспечивает в качестве условия мотивационный и когнитивно-эмоциональный факторы

эффективности спортивной деятельности. Поскольку будет способствовать расстановке приоритетов в достижении личных и общей цели, а также согласованности реализуемых действий.

Выявленная положительная связь между степенью благоприятности СПК и оценкой эффективности командной работы у ее членов не только отражает ценностное отношение участников к сложившимся контактам в группе, но и свидетельствует об уверенности респондентов в возможности положиться на партнеров по совместной деятельности, расширив таким образом личные возможности до возможностей группы в целом.

Следовательно, благоприятный социально-психологический климат позволяет спортсмену в полной мере раскрыть свой потенциал, повысить личную эффективность и результативность команды в целом.

Литература:

1. Майдокина, Л.Г. Исследование психологического климата в футбольной спортивной команде / Л.Г. Майдокина, И.В. Шиндина, В.В. Майдокин // Международный электронный научный журнал. – 2018. – №4(34). – С. 233-238. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-sihologicheskogo-klimata-v-futbolnoy-sportivnoy-komande (дата обращения: 15.09.2022).
2. Неретин, А.В. Компетентность тренера в создании положительного социально-психологического климата в спортивной команде / А.В. Неретин. – Волгоград: ФГОУ ВПО «ВГВФК», 2012. – 43 с.
3. Стукало, Л.М. О роли тренера в психологической и педагогической подготовке спортсменов к соревновательной деятельности / Л.М. Стукало // Интерэкспо Гео-Сибирь. – 2011. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-roli-trenera-v-psihologicheskoy-i-pedagogicheskoy-podgotovke-sportsmenov-k-sorevnovatelnoy-deyatelnosti/viewer (дата обращения: 10.10.2022).
4. Ханин, Ю.Л. Психология общения в спорте / Ю.Л. Ханин. – Москва: Физкультура и спорт, 1980. – 208 с.
5. Юркина, З.В. Психологическая подготовка спортсменов во время проведения соревнований по волейболу / З.В. Юркина // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. – 2020. – №3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-podgotovka-sportsmenov-vo-vremya-provedeniya-sorevnovaniy-po-voleybolu (дата обращения: 10.10.2022).

Психология

УДК 159.9:316.6(045)

старший преподаватель Самосадова Елена Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ КАК ФАКТОР АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В исследовании представлены эмпирические данные по изучению профессионального целеполагания современной молодежи, обучающейся в провинциальном российском вузе. Данные исследования демонстрируют, что у современных студентов обнаруживается преобладание низких результатов профессионального целеполагания, а проведенный однофакторный дисперсионный показал, что профессиональное целеполагание является значимыми факторами для академической успешности студентов-психологов в учебно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: студенты, профессиональная цель, профессиональное целеполагание, академическая успеваемость в учебно-профессиональной деятельности.

Annotation. The study presents empirical data on the study of professional goal-setting of modern youth studying at a provincial Russian university. These studies demonstrate that today's students show a predominance of low results in professional goal setting, and the single-factor dispersion analysis showed that professional goal setting is a significant factor for the academic success of psychology students in their educational and professional activities.

Key words: students, professional goal, professional goal setting, academic performance in educational and professional activities.

Материалы подготовлены в рамках сетевого проекта ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» с ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» на тему «Целеполагание учащейся молодежи»

Введение. Реформы высшей школы делают весьма актуальным исследования факторов успешности студентов в освоении выбранной профессии. Успешность обучения в значительной мере отражается в академической успеваемости учащихся.

Изложение основного материала статьи. Проблема изучения академической успеваемости имеет разные аспекты и направления исследования: как результативности и эффективности обучения представлены в работах Ю.К. Бабанского, В.В. Давыдова, И.Я. Лернер, Г.И. Щукиной; для нас особый интерес представляют работы по изучению причин и факторов, оказывающих влияние на академическую успеваемость, представленных в исследованиях М.Р. Шабалиной, В.В. Орловой, Н.С. Корнющенко-Ермолаевой, П.Е. Троян, С.С. Гречихина и других.

М.Р. Шабалина академическую успеваемость как формализованный показатель академической успешности, кроме этого показателя она выделяет ряд личностных качеств (познавательная активность, самостоятельность, креативность, рефлексия, самооценка, учебная мотивация), которые оказывают воздействие на учебную деятельность [4].

В.В. Орлова, Н.С. Корнющенко-Ермолаева, П.Е. Троян, исследуя причины, влияющие на учебную успеваемость студентов, получили следующие результаты: неравномерное распределение учебной нагрузки в течение семестра, увеличение учебной нагрузки по сравнению с 1 курсом, а так же трудности в распределении своего времени и лень; у части студентов произошло разочарование в своем профессиональном выборе, многие стали сочетать учебу и работу, некоторые студенты учатся только ради получения диплома о высшем образовании и им не важны оценки. Студенты кроме недостатков в своей учебно-профессиональной деятельности отметили и недостатки в профессиональной деятельности преподавателей университета, такие как неинтересные занятия, завышенные требования и необъективность при оценке знаний студентов, низкий процент электронной продукции преподавателей по дисциплинам» [2, С. 17].

Исследование С.С. Гречихина посвящено изучению влияния фактора постановки личных целей на успеваемость студентов. Автором были выделены следующие группы целей: академические, карьерные, социальные, материальные,

физическое здоровье, психическое благополучие и другие. Был сделан вывод о том, что в 70% случаев при наличии цели у студентов отмечается увеличение успеваемости, а у 65% – стабильность в обучении [1, С. 17].

Изучение цели, целеполагания в психологии находит отражение в разных направлениях: цель как структурный элемент деятельности рассматривает А.Н. Леонтьев; выявление механизмов процесса порождения целей изучали О.К. Тихомиров, В.А. Терехов, И.А. Васильев, Ю.Е. Виноградов, Л.И. Ноткин, В.В. Знаков, и др.; исследование особенностей целеполагания в учебной и учебно-профессиональной деятельности анализировали Р.Р. Бибрих, С.Ю. Черноглазкин и др.

О.К. Тихомиров определяет цель как «осознанный образ будущих результатов, при описании предвосхищения будущих результатов, и при формальном описании конечных ситуаций, задаваемых любой системе. Ученый выделяет и описывает механизмы образования целей: преобразование побочного результата действия в цель на основе его осознания и связывания с мотивом. Так же превращение неосознаваемых предвосхищений в цель на стадии подготовки практического действия. Выделяет так же переформулирование целей при недостижении первоначально предвосхищавшегося результата. Видит усвоение цели путем связывания ее с мотивом, а также превращение мотива в мотив-цель. Выделяет выбор одной из множества задаваемых целей. Описывает выделение промежуточных целей как фиксации препятствия совместной практической деятельности, переход от предварительных к окончательным целям; образование иерархии и временной последовательности целей [3, 17].

Также нами было отмечено, что при исследовании процессов целеобразования и целеполагания, ряд авторов используют в своих исследованиях их как синонимы. Нами разделяется точка зрения Н.Е. Харламенковой, которая критерием разделения данных процессов считает принятие цели извне (целеобразование), а самостоятельная постановка цели субъектом деятельности – это целепологание [5].

В учебной деятельности чаще всего наблюдается процесс определения цели на основе выдвигаемых учителем требований и учебных задач. В. Т. Дорохина, рассматривает процесс целеполагания начальным звеном учебной деятельности

Идеи О.К. Тихомировым, А.М. Матюшкина, В.Е. Клочко легли в основу экспериментального исследования процесса целеполагания у студентов психологов: респондентам представили консультативную задачу (проблемную ситуацию). В каждой из них необходимо преобразовать проблемную ситуацию преобразовать в задачу и определить цель обращения клиента именно этот тип задач не содержит в себе внешних стимулов для будущих консультантов, являются творческими по определению целевого компонента клиента, а также не ограниченными по времени.

Целью нашего исследования стало изучение профессионального целеполагания как фактора, влияющего на академическую успеваемость студентов-психологов в учебно-профессиональной деятельности. В исследовании приняли участие 80 студентов в возрасте 20-21 год, очной и очно-заочной форм обучения Мордовского государственного педагогического университета имени М.Е. Евсевьева, Саранск, Республика Мордовия.

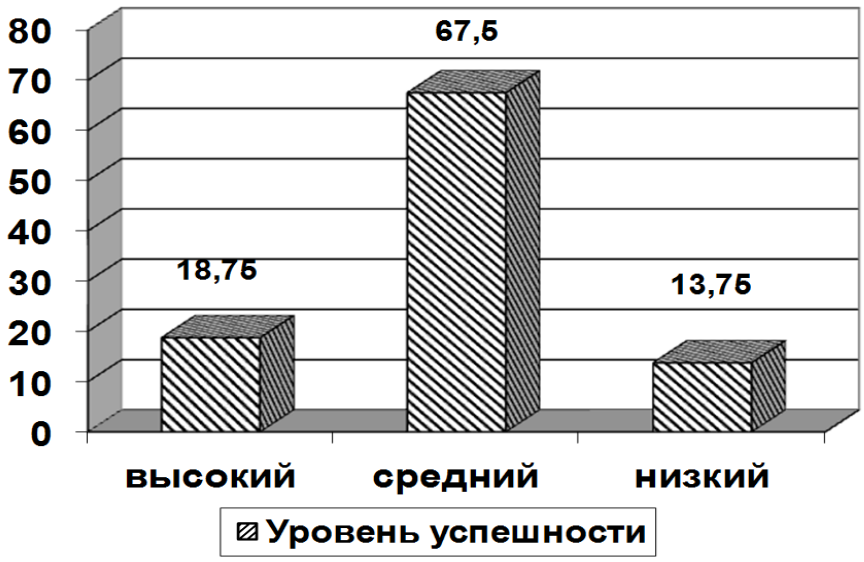
С помощью метода экспертных оценок, преподаватели факультета психологии и дефектологии, преподающие психологические дисциплины оценили по пятибалльной системе академическую успеваемость студентов-психологов.

В группу с высоким уровнем академической успеваемости вошло 18,75% студентов, которые показали глубокое и прочное усвоение теоретических знаний и на их основе – сформированность умений и навыков по психологическим дисциплинам, высоким уровнем самостоятельности и организованности.

Средний уровень типичен для основной массы студентов (67,5%), которые в достаточной мере успешно овладевают необходимыми знаниями, умениями и навыками, однако для них характерны некоторые затруднения при практическом использовании теоретических знаний при решении учебных, учебно-профессиональных и профессиональных задач. Для этой группы требуется незначительная помощь со стороны преподавателя, как методического характера, так и организационного, так как эти студенты испытывают трудности и при своей организации способа работы по предмету.

Низкий уровень успешности в процессе обучения составляет 13,75% учащихся высшей школы, для них характерно систематическое невыполнение домашних заданий преподавателя по предмету направленных на усвоение, как теоретических знаний, так и практических умений, пассивность в учебном процессе, большое количество пропущенных занятий, отсутствие профессиональной мотивации. Студенты 85,25% (составляющие первую и вторую группу) успешны в учебно-профессиональной деятельности, а 13,75% студентов испытываю серьезные затруднения.

Графически полученные результаты представлены в диаграмме.



Уровень сформированности успешности (академической успеваемости) студентов

Академическая успеваемость студентов рассматривается нами как количественный показатель академической успешности учащихся высшей школы, на который оказывают влияние самые разные факторы. Поэтому следующей нашей задачей явилось изучение сформированности профессионального целеполагания студентов в процессе постановки и решения профессиональных (консультативных) задач как фактора, действующего на академическую успешность.

Студентам было предложено в процессе моделирования индивидуального психологического консультирования решить 3 консультативных проблемных ситуации. Результаты решения задач нами оценивались от 0 до 5 баллов. Нами были выделены 3 группы студентов:

В первую группу вошли студенты (16,25%) с высоким уровнем профессионального целеполагания, такие студенты успешно решили предложенные консультативные задачи, установили контакт с клиентом, выделили психологический контекст и смогли грамотно сформулировать цель клиента, построили стратегию своей деятельности по решению проблемы.

Вторую группу составили студенты (13,75%), у которых выявлен средний уровень сформированного профессионального целеполагания. В этой группе на любом из этапов решения консультативной задачи студенты допускают ошибки, но при самостоятельном анализе их успешно исправляют, что не отражается на результативности.

Третья группа самая многочисленная, в нее вошли студенты (70%) которые продемонстрировали низкий уровень сформированности профессионального целеполагания. Студенты совершают ошибки на этапах процесса консультирования, принимают формально сформулированный запрос «клиента» за цель, не могут в процессе моделирования процесса решения консультативной задачи скорректировать свои действия как психолога-консультанта, а так же при совместном обсуждении полученных результатов не осознают допущенные ошибки.

Для изучения влияния профессионального целеполагания на академическую успеваемость нами использовался метод однофакторного дисперсионного анализа. Дисперсионный анализ относится к параметрическим методам, поэтому необходимо изучение нормальности распределения успешность студентов.

Компьютерная обработка свидетельствует о нормальном распределении результативного признака – успешности студентов в учебно-профессиональной деятельности, где показатели асимметрии tA=1,59, а эксцесса tE=0,89. На основании полученных результатов о нормальности распределения результативного фактора, нами был использован метод однофакторного дисперсионного анализа. Результаты однофакторного дисперсионного анализа представлены в таблице 2.

Таблица 1

Однофакторный дисперсионный анализ о влиянии профессионального целеполагания на академическую успеваемость в учебно-профессиональной деятельности студентов

Результативный признак	**Факторы (значение F)** **Профессиональное целеполагание**
Академическая успеваемость студентов в учебно-профессиональной деятельности	11,32*

* *показан факт наличия статистически значимых различий при * - p=0.01; ** - p=0.05.*

Данные таблицы 2 свидетельствуют о том, что процесс профессионального целеполагания являются значимыми факторами для академической успеваемости студентов в учебно-профессиональной деятельности.

Выводы:

1. Большинство студентов имеют высокие и средние показатели академической успеваемости (18,75% и 67,5% соответственно).
2. Лишь у 29,95% учащихся высшей школы сформировано в достаточной мере профессиональное целеполагание (16,25% и 13,5% соответственно).
3. Профессиональное целеполагание является значимым фактором для академической успеваемости учащихся высшей школы.
4. Формируя у студентов процесс профессионального профессионального целеполагания, мы оказываем влияние на успешность студентов в учебно-профессиональной деятельности.

Литература:

1. Гречихин, С.С. Влияние постановки цели на академическую успеваемость студентов / С.С. Гречихин // Балтийский гуманитарный журнал. – Том 9, № 3(32). – 2020. – С. 60-62
2. Орлова, В.В. Практика исследования академической успеваемости студентов технического вуза / В.В. Орлова, Н.С. Корнющенко-Ермолаева, П.Е. Троян // Высшее образование сегодня. – №3. – 2017. – С. 17-22
3. Психологические механизмы целеобразования / ответственный редактор О.К. Тихомиров. – Москва: Издательство Наука, 1977. – 259 с.
4. Шабалина, М.Р. Педагогические условия повышения академической успешности студентов / М.Р. Шабалина: диссертация канд. пед. наук: 13.00.01 / Шабалина Марина Робертовна. – Москва, 2009. – 229 с.
5. Харламенкова, Н.Е. Влияние концептивного стиля и социальных установок личности на особенности целепологания / Н.Е. Харламенкова: диссертация канд. психол. наук: 19.00.01 / Харламенкова Наталья Евгеньевна – Москва, 1993. – 184 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абдуллина Марина Александровна Зимина Евгения Константиновна Долматова Анна Анатольевна	ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ВКУС И ЕГО РАЗВИТИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИСКУССТВУ КЕРАМИКИ	4
Ageenko Natalia Vladimirovna Rybkina Alla Anatolievna	STUDENTS' SOFT SKILLS DEVELOPMENT THROUGH PROJECT ACTIVITIES	7
Айданова Юлия Файзиевна Филатова Елена Александровна	ВЗАИМОСВЯЗЬ ТЕОРИИ, МЕТОДИКИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ РЕФЕРИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ	10
Акинина Наталия Витальевна Щербатенко Ольга Анатольевна	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	13
Алексеев Илья Александрович Вебер Алина Александровна Копорулин Александр Алексеевич	УЧЕБНЫЙ ПРОЕКТ ПРИЛОЖЕНИЯ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ СПОСОБОВ КОММУНИКАЦИИ ЛИЦ С ОВЗ	15
Амчиславская Евгения Юрьевна	СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ ДИЗАЙНА: ПРАКТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ	19
Андросова Мария Ивановна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ ПОСРЕДСТВОМ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	21
Андросова Мария Ивановна Новгородов Николай Викторович	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПОСРЕДСТВОМ ВОЖАТСКОЙ ПРАКТИКИ	23
Андросова Мария Ивановна Агеева Виктория Тимуровна	ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ	27
Анохина Ася Сергеевна Лаптева Юлия Александровна	СОПРОВОЖДЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ ДЕТСКОГО САДА	29
Асхадуллина Наиля Нургаяновна Талышева Ирина Анатольевна	ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ	33
Багрецов Дмитрий Николаевич	ИДЕОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И МИРОВОЗЗРЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ЦИФРОВОГО ОБЩЕСТВА	36
Баженова Юлия Александровна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	38
Базаева Фатима Умаровна	УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	40
Белаш Виктория Юрьевна Зуева Кристина Андреевна Салдаева Анастасия Александровна	О ТЕХНОЛОГИЯХ МОБИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ МОБИЛЬНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ ДЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА)	43
Белова Светлана Владимировна Боваев Очир Дмитриевич Ханаев Александр Сергеевич	ГУМАНИТАРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ИЗУЧЕНИИ СТУДЕНТАМИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И РОБОТОТЕХНИКИ	47
Большова Александра Сергеевна Краева Ирина Андреевна Шкунова Анжелика Аркадьевна	БИЗНЕС-ПРОФАЙЛИНГ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА	50
Боташева Фатима Юсуфовна Бостанова Мадина Магомедовна Чомаева Зухра Умаровна	ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	53
Братусин Алексей Радиславович	ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПАРАДИГМЫ ВЫЗОВОВ И ПЕРСПЕКТИВ	55

Бунеева Елена Васильевна	**ЛИТЕРАТУРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ И.А. БУНИНА**	**58**
Быстрова Наталья Васильевна Спиридонова Диана Александровна Чеснокова Полина Николаевна	**ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**61**
Быстрова Наталья Васильевна Зиновьева Светлана Анатольевна Воронина Ирина Романовна	**ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРАВОВЫХ ДИСЦИПЛИН В КОЛЛЕДЖЕ**	**64**
Ваганова Ольга Игоревна Абросимова Мария Алексеевна Смирнова Жанна Венедиктовна	**ИНТЕРАКТИВНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**67**
Ваганова Ольга Игоревна Зубкова Яна Владимировна Абросимова Мария Алексеевна	**ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**	**70**
Ваганова Ольга Игоревна Ядров Константин Павлович Ершов Вадим Юрьевич	**ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ**	**72**
Вандышева Ольга Викторовна Гаврицков Сергей Алексеевич Игошина Наталья Викторовна	**ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВМЕСТНО С РАБОТОДАТЕЛЯМИ**	**76**
Варданян Валерий Амбарцумович Светикова Елена Николаевна	**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТА К ФОРМИРОВАНИЮ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА**	**79**
Виноградов Никита Сергеевич Алижанова Хаписат Алижановна Алиева Алина Ракаевна	**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОСТИ КАК ВЕДУЩЕГО «ГИБКОГО НАВЫКА» БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**	**84**
Кислова Оксана Николаевна Карнаухова Вероника Александровна Белякова Екатерина Алексеевна	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**	**87**
Кислова Оксана Николаевна Шарова Юлия Сергеевна	**ДЕТСКИЙ ФОЛЬКЛОР В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**90**
Китикарь Оксана Васильевна Левченко Наталия Валерьевна	**ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**	**96**
Кодиров Аббос Тиркашович	**ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ИНОСТРАННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ**	**99**
Колосова Елена Владимировна	**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**	**101**
Колпакова Августина Петровна Шалагина Акулина Валентиновна Ганбарова Илахэ Фазиль кызы	**ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В СЕЛЬСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**	**104**
Колычева Галина Юрьевна Тимохина Татьяна Васильевна Скрипник Светлана Юрьевна	**РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ**	**107**
Конева Ирина Алексеевна Карпушкина Наталья Викторовна	**КОРРЕКЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**	**110**
Конева Ирина Алексеевна Мурзина Дарья Алексеевна	**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА, И ИХ СОПРОВОЖДЕНИЕ**	**114**

Коновалова Наталья Александровна	ОПЫТ РАЗРАБОТКИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ОСВОБОЖДЕНИЮ ОСУЖДЕННЫХ ЖЕНЩИН	117
Коновалова Наталья Александровна	СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ПОДГОТОВКИ К ОСВОБОЖДЕНИЮ ОСУЖДЕННЫХ ЖЕНЩИН «Я – ЖЕНЩИНА!»	120
Коровников Александр Леонидович Люев Тембот Хабасович	ПРЕПОДАВАНИЕ КРИМИНАЛИСТИКИ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ	124
Корякина Татьяна Григорьевна Иванова Александра Юрьевна	РОДИТЕЛЬ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ КАК СУБЪЕКТ СИСТЕМЫ РАННЕЙ ПОМОЩИ	126
Круподерова Елена Петровна Круподёрова Климентина Руслановна Гордеева Елена Андреевна	ПОДГОТОВКА КОНТЕНТА ДЛЯ МООК ПО ПРИМЕНЕНИЮ СКВОЗНЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ	130
Круподерова Елена Петровна Круподёрова Климентина Руслановна Харитонова Валерия Павловна	ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОСВОЕНИЮ ТЕХНОЛОГИЙ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ	133
Крутелёва Анна Сергеевна Хотулёва Ольга Викторовна Ющенко Юлия Алексеевна	ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ В ШКОЛЕ	135
Крылова Татьяна Валентиновна Казначеева Светлана Николаевна Климова Елена Зуферовна	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДОВ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	138
Кубеков Энвер Аджимуратович	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БАЗОВОЙ ПОДГОТОВКИ БОКСЕРА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАВЫКОВ	142
Кузнецова Светлана Валерьевна Львова Марина Николаевна	РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	145
Кузнецова Светлана Валерьевна Бурханова Ирина Юрьевна Волкова Ирина Вячеславовна	ОРГАНИЗАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПОРТИВНЫХ ТРЕНЕРОВ И РОДИТЕЛЕЙ ВОСПИТАННИКОВ СПОРТИВНЫХ ШКОЛ (СЕКЦИЙ)	150
Kuzmina Aleksandra Petrovna Kuregyan Amalia Levikovna Pertsevaya Ekaterina Aleksandrovna	THE PROBLEMS OF EFFECTIVE SOCIO-PEDAGOGICAL ACTIVITY IMPLEMENTATION OF A SECONDARY SCHOOL TEACHER	153
Куренкова Ольга Евгеньевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ	156
Куренкова Ольга Евгеньевна	ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА С ОСУЖДЕННЫМИ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ИСПРАВИТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	159
Лапшова Анна Владимировна Уракова Екатерина Андреевна Воронина Ирина Романовна	ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	161
Лапшова Анна Владимировна Ураков Андрей Анатольевич Сидоров Андрей Николаевич	ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ	164
Лапшова Екатерина Сергеевна Дудович Дарья Леонидовна	ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ МАГИСТРАНТОВ В УСЛОВИЯХ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ	166
Лебедева Светлана Владимировна Мерзляков Владимир Иванович Гордяскина Татьяна Вячеславовна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	170
Леш Светлана Риватовна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА	173

Ли Юань	**МУЗЫКАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ТАНЦЕВАЛЬНОМУ ИСКУССТВУ НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ КИТАЯ**	**176**
Литвиненко Инна Леонтьевна	**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ И МАРКЕТИНГ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ**	**179**
Лобанова Елена Евгеньевна **Назарова Ольга Леонидовна**	**ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ**	**181**
Лобашев Валерий Данилович	**ВЕДУЩИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭЛЕМЕНТЫ НЕЛИНЕЙНЫХ СИСТЕМ ОБУЧЕНИЯ**	**185**
Лобашев Валерий Данилович	**АСПЕКТЫ НЕЛИНЕЙНЫХ МАРШРУТОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**	**189**
Лобашев Валерий Данилович	**МНОГОФАКТОРНОЕ ПРОСТРАНСТВО РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ В ПРОБЛЕМНОМ МЕТОДЕ ОБУЧЕНИЯ**	**192**
Лобашев Валерий Данилович	**ОЦЕНКА МОТИВАЦИЙ РЕШЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ**	**195**
Лобашев Валерий Данилович	**ПРИОБРЕТЕНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**	**199**
Лобашев Валерий Данилович	**ЧАСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА**	**203**
Лобашев Валерий Данилович	**УЧАСТИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССАХ ОБУЧЕНИЯ**	**205**
Лобашев Валерий Данилович	**ОРГАНИЗАЦИЯ КРИТЕРИАЛЬНОГО ПОЛЯ ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ**	**208**
Лобашев Валерий Данилович	**ПОСТРОЕНИЕ МАТРИЦЫ КРИТЕРИЕВ ОБУЧЕННОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**	**212**
Лямина Виктория Сергеевна	**ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НАВЫКАМ УСТНОЙ РЕЧИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**216**
Мазуренко Оксана Владимировна **Винокурова Наталья Валентиновна** **Васенина Светлана Ивановна**	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ ЦЕННОСТЕЙ И СМЫСЛОВ СОВРЕМЕННОГО СОЦИУМА**	**219**
Мазуренко Оксана Владимировна **Винокурова Наталья Валентиновна** **Васенина Светлана Ивановна**	**ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**	**222**
Макарова Елена Витальевна **Маренчук Юлия Александровна** **Касьянова Татьяна Михайловна**	**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ «ПРИЕМЫ ОКАЗАНИЯ ПЕРВОЙ ПОМОЩИ»**	**225**
Малухина Галина Михайловна	**ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА КУЛЬТУРЫ ЧЕРЕЗ ЦИФРОВИЗАЦИЮ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**	**228**
Малых Данил Эдуардович **Шамрай Полина Денисовна** **Поначугин Александр Викторович**	**СОВРЕМЕННЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, КАК ОСНОВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**	**230**
Маринина Надежда Игоревна	**РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ТЕКСТА В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ**	**233**
Маркова Светлана Михайловна **Зиновьева Светлана Анатольевна** **Ураков Андрей Анатольевич**	**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ НА УЧЕБНО-ПРОИЗОДВЕННЫХ ОБЪЕКТАХ И В ТРЕНИРОВОЧНЫХ УСЛОВИЯХ**	**235**

Медведева Елена Юрьевна Ольхина Елена Александровна	АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В СФЕРЕ ПРАВ РЕБЕНКА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ОБРАЗОВАНИЕ	237
Мерзлякова Анна Владимировна Чарчоглян Татьяна Геннадьевна	КОРРЕКЦИЯ ФОССИЛИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	241
Милинский Алексей Юрьевич Саприна Анна Сергеевна	ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБОРУДОВАНИЯ МЕЖФАКУЛЬТЕТСКОГО ТЕХНОПАРКА УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ЛАБОРАТОРНОМ ПРАКТИКУМЕ ПО ЭЛЕКТРОТЕХНИКЕ	244
Минеева Ольга Александровна Борщевская Юлия Михайловна Казначеев Дмитрий Александрович	МЕНТАЛЬНЫЕ КАРТЫ В РАЗВИТИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА НЕЯЗЫКОВЫХ ПРОФИЛЕЙ	247
Минеева Ольга Александровна Ляшенко Мария Сергеевна Поваренкина Ирина Александровна	ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ	250
Мишина Марина Михайловна Делибоженко Елена Александровна	ИСТОРИЧЕСКАЯ ДИНАМИКА ГУМБОЛЬДТОВСКОЙ МОДЕЛИ УНИВЕРСИТЕТА	254
Мищерина Ирина Владимировна Недоповз Ирина Ивановна	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	257
Молчанова Юлия Анатольевна Терентьева Елена Валентиновна Скрипко Елена Сергеевна	О РОЛИ КОМПЕНСАТОРНЫХ ПРИЕМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	259
Муравьев Владимир Николаевич Личутина Марина Геннадьевна	ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В УИС, СОСТОЯНИЕ РАЗРАБОТАННОСТИ ПРОБЛЕМЫ	263
Николина Вера Викторовна Чистоградова Ольга Александровна	КОУЧИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВУЗА	265
Нишакова Ирина Владимировна	ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	268
Огоев Алан Урузмагович Зембатова Лариса Тамерлановна	ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	272
Оконешникова Надежда Владимировна Емельянова Арина Прокопьевна	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ОСНОВНОЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	275
Осинина Ольга Николаевна Карнаухова Вероника Александровна Сизова Ольга Алексеевна	ФЕНОМЕН СКАЗКИ В ДОШКОЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ	278
Павлов Никита Игоревич Павлов Кирилл Игоревич	СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОСТИ	280
Павлова Екатерина Павловна Громова Александра Степановна	РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ	283
Павлова Екатерина Павловна Миронова Светлана Ильинична	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА РЕГИОНАЛЬНОМ МАТЕРИАЛЕ В РАЗВИТИИ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	286
Панов Николай Александрович Старченко Дмитрий Игоревич	МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА УЧРЕЖДЕНИЯ ДПО	288
Панова Наталия Александровна	КОНСТРУКТИВНО-КРЕАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ СТУДЕНТОВ СПО	291
Паштаев Булат Дагирович Эсетов Ферхад Эзединович Хаиров Рагим Айдабекович	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ПРИМЕНЕНИЯ IT-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА	294

Першутин Сергей Валерьевич **Ходырева Елена Борисовна**	**ЭМОТИВНЫЕ ТЕКСТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ**	**297**
Пивень Илья Дмитриевич **Румянцев Георгий Романович** **Кухтяева Ольга Николаевна**	**УНИВЕРСАЛЬНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ МНЕМОТЕХНИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ И ГЕОГРАФИИ СТУДЕНТОВ СПО**	**300**
Пивнева Светлана Валентиновна **Вольхин Сергей Николаевич** **Гребенникова Вероника Михайловна**	**УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ СТОХАСТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННЫХ ДАННЫХ**	**303**
Пономарева Ольга Михайловна **Трифонова Татьяна Леонидовна** **Петрова Елена Анатольевна**	**О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**	**307**
Приходченко Татьяна Николаевна **Спиренкова Наталья Григорьевна** **Карпушкина Любовь Владимировна**	**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К СОТРУДНИЧЕСТВУ У ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ОТ ДИАГНОСТИКИ ДО ВЫБОРА ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ РАБОТЫ**	**310**
Прохорова Мария Петровна **Петровский Александр Михайлович**	**ЭКОСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ: ХАРАКТЕРИСТИКИ И ВОЗМОЖНОСТИ**	**313**
Прохорова Мария Петровна **Краева Ирина Андреевна** **Дубова Александра Игоревна**	**ФОРСАЙТ-МЕТОД КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ**	**315**
Саватеева Оксана Викторовна **Пастушкова Марина Анатольевна**	**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ПОДХОДА**	**318**
Савина Наталья Викторовна	**ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ: ВЗГЛЯД СТУДЕНТОВ**	**321**
Саенко Людмила Александровна **Юрченко Дина Викторовна**	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВИРТУАЛЬНОГО МУЗЕЯ КАК ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**	**324**
Сафин Никита Валерьевич	**ГРАЖДАНСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ЛИЧНОСТИ: КОМПОНЕНТНАЯ СТРУКТУРА ПОНЯТИЯ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ УЧЕНЫХ**	**326**
Седова Екатерина Анатольевна **Орлова Людмила Георгиевна**	**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕТНОСТИ У МАГИСТРАНТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ 08. 04.01. «СТРОИТЕЛЬСТВО»)**	**328**
Семенов Юрий Иванович **Давыдова Анна Дмитриевна**	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЯКУТСКИХ НАСТОЛЬНЫХ ИГР В РАЗВИТИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**	**331**
Сизова Ольга Алексеевна **Угренинова Мария Александровна** **Низова Марина Александровна**	**АНАЛИЗ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СФЕРЫ КУЛЬТУРА И ИСКУССТВО**	**334**
Шергина Туйаара Алексеевна **Хатылаева Юлия Семеновна**	**ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОСНОВАНИЙ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**	**336**
Шергина Туйаара Алексеевна **Яковлева Акулина Валерьевна**	**ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛАХ ЯКУТИИ**	**339**
Шилова Нина Владимировна	**ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**	**341**
Шишмолина Елена Петровна **Николаева Ольга Олеговна**	**СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИНСТРУМЕНТЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: КОНКУРС ДРАМАТИЗАЦИЙ**	**344**
Шишмолина Елена Петровна	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**	**347**

Шишмолина Елена Петровна	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	349
Эльканова Бэла Дугербиевна Кубанов Имаудин Хаджиевич Узденова Аминат Юрьевна	ИЗУЧЕНИЕ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА	353
Эльканова Бэла Дугербиевна Кубанов Имаудин Хаджиевич Узденова Аминат Юрьевна	К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	355
Юсупова Ольга Владимировна Каштанова Светлана Николаевна	О ПРЕДПОСЫЛКАХ ДИСГРАФИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	357
Яковлева Татьяна Вячеславовна Вяликова Галина Сергеевна Кадыкова Мария Николаевна	УЧЕБНО-ИНСТРУКТИВНЫЙ ЛАГЕРНЫЙ СБОР КАК ФОРМА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА К ВОЖАТСКОЙ ПРАКТИКЕ	360
ПСИХОЛОГИЯ		
Ананикова Виктория Викторовна	НАУЧНЫЕ ИДЕИ Н.И.НЕПОМНЯЩЕЙ И В.С.МУХИНОЙ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МПГУ И РГМУ	362
Андреева Ольга Станиславовна Голендухина Елена Александровна	ОЖИДАНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ОТ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА	365
Банщикова Татьяна Николаевна Лукьянов Алексей Сергеевич Курданова Саида Камаловна	РЕГРЕССИОННЫЕ МОДЕЛИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП ЮГА РОССИИ	368
Беленкова Лариса Юрьевна Газизова Наталия Валерьевна Кундас Ксения Сергеевна	ПРОФИЛАКТИКА МОЛОДЕЖНЫХ АДДИКЦИЙ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ ВУЗА КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭФФЕКТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ИХ ПОВЕДЕНИЯ	372
Бобкова Софья Ниазовна Зверева Марина Валентиновна Шалабодина Виктория Андреевна	ВЛИЯНИЕ ПЕРЕНЕСЕННОЙ КОРОНАВИРУСНОЙ ИНФЕКЦИИ НА ПСИХОФИЗИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТОВ	375
Брекина Оксана Васильевна Солдатов Дмитрий Вячеславович	ИССЛЕДОВАНИЕ РАБОТОСПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕГО, СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	378
Кисова Вероника Вячеславовна Семенова Елизавета Алексеевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ВЕРБАЛЬНОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КИБЕРБУЛЛИНГА У ПОДРОСТКОВ	381
Лобанова Елена Сергеевна Полошовец Анастасия Владимировна	СВЯЗЬ НЕГАТИВНЫХ ЧУВСТВ К СВОИМ РОДИТЕЛЯМ У ЛИЦ, ОСУЖДЕННЫХ К ЛИШЕНИЮ СВОБОДЫ, С ХАРАКТЕРОМ СОВЕРШЕННЫХ ИМИ ПРЕСТУПЛЕНИЙ	384
Лукьянов Алексей Сергеевич Лукьянова Марина Владимировна	ЮМОР КАК ДОГАДКА О ДРУГОЙ СИСТЕМЕ ЦЕННОСТЕЙ: К ВОПРОСУ О СОХРАНЕНИИ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ	386
Лукьянов Алексей Сергеевич Фурсова Диляра Викторовна	ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	389
Лупенко Наталья Николаевна Станоева Юлия Петровна	ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И УДОВЛЕТВОРЁННОСТЬ БРАКОМ У МОЛОДЫХ СЕМЕЙ	393
Мозговая Наталья Николаевна Науменко Марина Владимировна	ОСОБЕННОСТИ УРОВНЯ ЭМПАТИИ И СОВЕСТЛИВОСТИ СТУДЕНТОВ С ПРЕОБЛАДАНИЕМ РАЗНЫХ ЧЕРТ «ТЕМНОЙ ТРИАДЫ»	397
Ольхина Елена Александровна Клепикова Екатерина Дмитриевна	ПРОЯВЛЕНИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	401

Ракитская Оксана Николаевна
Рогачева Мария Олеговна
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМАНДЫ И ДОСТИЖЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ **404**

Самосадова Елена Владимировна
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ КАК ФАКТОР АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ **408**

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 77. Часть 4.

ISSN 2311-1305

Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 30.11.2022. Сдано в набор 09.12.2022. Дата выхода 21.12.2022
Формат 210х297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 48,39.
Тираж 500 экз.