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

79 (2)

Сборник научных трудов

Ялта
2023

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 29 марта 2023 года (протокол № 3)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2023. – Вып. 79. – Ч. 2. – 474 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)

Фетисов А.С., доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж)

Попова В.И., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

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)

Лебедева О.В., доктор психологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

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), 2023 г.
© Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта), 2023 г.
Все права защищены.

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Алдошина Марина Ивановна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орёл);
кандидат педагогических наук, доцент Кузнецова Людмила Александровна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орёл);
кандидат педагогических наук, доцент Лысак Оксана Григорьевна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орёл);
старший преподаватель Романова-Самохина Светлана Михайловна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орёл)

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И КАЧЕСТВО СОВРЕМЕННОГО ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная для педагогики профессионального образования проблема качества инженерно-педагогического образования, междисциплинарные проблемы подготовки инженеров-педагогов и педагогов предметной области «Технология» в университете. Действенным механизмом оценки качества профессионального образования и сформированности образовательных результатов у студентов авторами рассмотрен квалитологический мониторинг. Процедуры квалитологического мониторинга проанализированы применительно к использованию интернет-сервисов в образовательном процессе классического университета в предметном и методическом освоении. Авторами представлен диагностический инструментарий и описаны детали процедуры организации и проведения квалитологического мониторинга в образовательном процессе классического университета, варианты методического инструментария преподавателя, междисциплинарные кейсы, характеристика выборок респондентов, проанализированы полученные результаты.

Ключевые слова: мониторинг, квалитологический мониторинг, качество образования, инженерно-педагогическое образование, интернет-сервисы.

Annotation. The article considers the problem of the quality of engineering and pedagogical education, interdisciplinary problems of training engineers-pedagogues and teachers of the subject field “Technology” at the University that is relevant for pedagogy of vocational education. An effective mechanism for assessing the quality of vocational education and the formation of educational results among students by the authors considered qualitological monitoring. Qualitological monitoring procedures are analyzed in relation to the use of the classical Internet services of the university in subject and methodological development in the educational process. The authors presented diagnostic tools and described the details of the organization and conduct of qualitological monitoring in the educational process of the classical university, the teacher’s methodological tools, interdisciplinary cases, the characteristics of the respondents, the results were analyzed.

Key words: monitoring, qualitological monitoring, quality of education, engineering and pedagogical education, Internet services.

Введение. Особенности современного образования детерминируются большим разнообразием социокультурных, политических, экономических факторов, которые, взаимодействуя друг с другом, коррелируют взаимовлияние, порождая новые модификации, уровни и проявления зависимостей. Многовариативность и полипозиционность образовательных процессов (в стране, в регионе, в мире) в организациях образования разной направленности и разного уровня ставят вопрос о качестве процессуальных и результативных характеристик образования. Стоит отметить, что в компаративистских исследованиях отмечается разнообразие причин заинтересованности в решении вопросов качества образования в разных странах. Например, «в рамках построения государства благосостояния, в Финляндии Министерство образования и культуры уделяет основное внимание выравниванию качества школьного обучения, а также доступности образования. С помощью образования достигаются несколько целей государственной политики: социальное выравнивание, которое реализуется с помощью равномерного распределения школ и университетов в стране, экономическое (плата за обучение не взимается), вопросы этнической принадлежности к народам северной Финляндии снимаются проводимой культурной политикой в стране; запрет на дифференциацию классов в средней школе позволяет сохранить единство содержания образования по всей территории страны» [6, С. 111].

Изложение основного материала статьи. Актуализация престижа Российского образования, профессиональной и академической мобильности студентов и преподавателей российских университетов (усложнившихся в условиях выхода России из Болонского процесса, но не утративших своей актуальности), способствует расширению рынка образовательных услуг на некоторых территориях бывшего СССР, а также повышает востребованность его в традиционных азиатском и африканском векторах, а также иных новых ареалах (Китай, Латинская Америка и т.п.) российской образовательной экспансии. Приезжающие в Российские университеты иностранные обучающиеся обладают разным исходным уровнем образованности и ориентированности на различные принципы профессионального образования. Например, обучающиеся – представители стран Юго-Восточной Азии или «Азиатские тигры», характеризуются, по А.Ю. Мамкина такими особенностями – свойствами менталитета, как «уважение и беспрекословное подчинение властям; высокий уровень образовательных стандартов (по оценкам международных организаций интеллектуальный уровень молодежи выше всего в Сингапуре, Южной Корее, Японии и Гонконге); большое усердие и трудолюбие; командный дух и чувство локтя; тесные семейные узы и т.д.» [15].

Еще одной важнейшей особенностью, влияющей на качество профессионально-педагогического (особенно, инженерно-педагогического) образования в современном университете, является трансдисциплинарность. Представители разных наук и научных областей отмечается, что монодисциплинарность исследований и практических проектов уходит вследствие утраты достаточного уровня объективности и валидности. Современным фактам, явлениям и процессам профессионального образования свойственны такие характеристики, как «открытость», «случайность», «стохастичность», «равновероятностность». Э. Тоффлер объясняет данный факт столкновением «цивилизационных волн», «глобальной революцией». Постиндустриальная цивилизация («цивилизация «третьей волны») – это «эра синтеза»: «во всех отраслях знаний – от точных наук до социологии, психологии и экономики… – мы, вероятно, увидим возврат к крупномасштабному мышлению, к обобщающей теории, к составлению частей снова в единое целое».

Трансдисциплинарность в образовании и в науке об образовании многомерна и проявляется разновекторно: гибридность теории и практики порождает соединение нормативов идеала и деятельности, (должного и наличного), интеграции норм процесса и результата, частнонаучных и междисциплинарных исследований, а также контрольного взгляда изнутри (например, внутришкольный контроль) и извне (процедуры государственного или регионального мониторинга качества образования – аттестация педагогов, лицензирование и аккредитация образовательной организации).

Еще одной заметной особенностью качественного профессионального образования педагогов предметной области «Технология» и инженерно-педагогического образования выступает то, что оно протекает в условиях резкого сокращения высокотехнологических производств в регионах (с 90-е гг. XX в.) и, в связи с этим, преодоления вначале избыточности созданной к этому времени советской системы профессионального образования, предназначенной для подготовки кадров среднего и высшего звена с разным уровнем технологической компетентности в условиях определенного производственного уклада, а позже – с сер. 10-х гг XXI века – восстановления данной системы на новом технологическом уровне (автоматизации, роботизации, развития IT-сферы, 3D-моделирования и т.п.). Эти процессы сказываются не только на деятельности профильных образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования, но и на педагогических. Изменения профессионального имиджа педагога сопровождались утратой привычных баз педагогической практики, исходных ресурсных баз, «включая человеческий капитал абитуриентов, студентов и преподавателей [11, С. 111].

Кроме того, факторами развития современного профессионального образования в РФ в последнее десятилетие, по нашему мнению, выступают:

- переход общества в цифровую стадию развития, обусловивший цифровизацию экономики и различных сфер существования человека, а также цифровую трансформацию образования;
- обострившаяся санкционная ситуация в отношении Российского государства вследствие усиления межгосударственной напряженности и проведения специальной военной операции на юго-востоке страны, обусловившие необходимость усиления воспитательной направленности современного высшего образования, гарантированной трансляции этнокультурного кода и российской идентичности, патриотизма и ответственной гражданственности у подрастающего поколения;
- принятие обществом философии поликультурности (культурной, лингвистической, конфессиональной, гендерной, личностной) современного образовательного пространства в различных модификациях субъектности и культуры «другого» (длительно болеющего, осужденного, мигранта, человека с особыми возможностями здоровья, талантливого ребенка и т.п.);
- осознание обществом последствий новой коронавирусной инфекции и неопределенность социальных трансформаций в будущем.

Хотелось бы подчеркнуть, что особенности трансдисциплинарности характерны значимо именно для профессионального образования педагогов предметной области «Технология» и инженерно-педагогического образования, так как:

– предмет их, относясь к наукам о жизни, иллюстрирует технологические и гуманитарные закономерности проявления живых и неживых систем, описываемые соответствующими науками;

– сфера технологического образования целеориентирована на формирование у обучающихся не только технического и технологического знания, но детерминируется эстетическими законами и дизайн- принципами;

– будущий педагог работает в сфере пересечения технического и человековедческого знания;

– современная фаза развития общества актуализирует проблемы технологических витков и их ускорения, обостряя злободневные экологические, валеологические, информационные и коммуникационные проблемы;

– развивающийся человек (объект педагогического воздействия) сензитивен к различным факторам развития – слову, музыке, спорту, технике и т.п.

Выделенные факторы развития профессионального образования в современных условиях иллюстрируют изменение вектора развития современных университетов, предопределяющего гарантированное обеспечение потребностей региона и его опору (Университеты 3.0) к технологическому укладу 4.0 (формирование миссии и функционирования университетов как реагента на всевозможные социокультурные вызовы). Переход человечества к технологическому укладу 4.0 влечет изменения не только технологической сферы и дает основания говорить о развитии информационного общества и средств информатизации и цифровизации образования.

Ускоренное внедрение цифровых технологий в экономике и социальной сфере в рамках национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации», утверждено протоколом заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам от 4 июня 2019 г., № 7. Данная программа направлена на создание условий для высокотехнологичного бизнеса, повышение конкурентоспособности страны на глобальном рынке, укрепление национальной безопасности и повышение качества жизни людей. Это актуализирует образование, трансформируемое в соответствии с требованиями новой реальности, на формирование набора ключевых компетенций у подготовленных востребованных специалистов. Для внутриобразовательного пространства современности важнейшими особенностями становится развитие и внедрение в образование электронного обучения в различных проявлениях, а также с использованием массовых открытых онлайн-курсов, социальных сетей, блогов, Wiki-технологий, развитием мобильного образования на базе планшетов и смартфонов. Авторам была интересна эффективность овладения студентами инженерно-педагогических профилей в классическом университете интернет-сервисами (для собственного образования и для последующего использования в профессиональной деятельности педагогом предметной области «Технология»), которая диагностировалась методом квалитологического мониторинга.

Несомненным фактом является большая экономическая заинтересованность в качестве профессионального образования: «быстрый» возврат вложенных ресурсов, соответствие потребностям региона и государства, учет тенденций развития общества и науки, внутриотраслевых достижений и т.п. В Законе «Об образовании в РФ» зафиксирована возможность осуществления образовательной профессиональной деятельности разными учредителями (государственными, общественными, региональными), что усложняет проблемы не только регламентации содержания и образовательных технологий, но и соответствия требованиям Профессионального стандарта педагога и общего качества профессионально-педагогического образования.

Выделенные причины определяют изменение смысловой направленности деятельности университетов, особенно, региональных. M. Barber, K.Donnelly, S.Rizvi и др. называют ведущие процессы, определяющие векторы деятельности региональных университетов – это конкурентная борьба за ресурсы, за студентов, за достойное место в системе региональных современных социальных институтов.

Футурологические исследования включают градацию университетов:

1) элитные;

2) массовые;

3) нишевые университеты (для решения ограниченных по времени проектов в определенной экономической нише или под некий проект (проведение Олимпиады, преобразования деятельности банка в конгломерат услуг разной направленности (на примере СБЕР – это финансы, образование, услуги, доставка услуг и т.п.);

4) местные университеты;

5) университеты, которые будут реализовывать стратегию «образования через всю жизнь».

В рамках подобных рассуждений все большее место занимают идеи глобальной трансформации современного университета G.C. Van Dusen и других экспертов с переходом в «виртуальный кампус» с главной образовательной технологией формата электронного образования.

Верификация любой модели основывается на проверяемой информации о ней. Развитие образовательной организации, как системы, предполагает проработку содержания и технологии ее мониторинга. Категория качества образования в современной педагогике нормативно связано с квалитологическими процедурами, т.е. систематической оценкой, что формирует в образовательной организации так называемую «культуру оценки», т.е. структуру управления и руководителя, осуществляющих сбор достоверной и верифицированной информации для принятия необходимых решений по совершенствованию образовательного процесса и улучшению его результатов. Таким образом, мы имеем основания говорить о квалитологическом мониторинге образовательной системы [1; 2; 12].

«Качество образования во всем его многообразии, как качество процессов, качество результатов в образовательной системе, качество самих образовательных систем рассматривается в трудах В.С. Аванесова, А.И. Адамского, В.Н. Азарова, А.Г. Бермуса, В.П. Беспалько, В.В. Гузеева, В.А. Кальней, В.С. Леднева, И.Я. Лернера, В.М. Полонского, М.М. Поташника, О.Е. Пермякова, М.В. Рыжакова, А.И. Севрука, Н.А. Селезневой, С.Н. Силиной, А.И. Субетто, Г.А. Шапоренковой, С.Е. Шишова др. Качество образования является предметом изучения современной квалитологии как науки о качестве, в частности, квалитологии образования, исследующей вопросы теории качества образования, измерения (оценки) качества образовательных систем, управления качеством образования.

Специфика понятия «качество образования» на уровне образовательной организации раскрывается в работах В.И. Загвязинского, А.М. Моисеева, Д.Ш. Матроса, М.М. Поташника, В.П. Панасюка, И.Г. Саловой, И.Н. Щербо, А.А. Факторович. Качество образования как социальная категория, определяющая состояние и результативность образовательного процесса, его соответствие потребностям и ожиданиям общества, исследуется в работах В.А. Кальней, В.В. Окрепилова, В.П. Панасюка, С.Е. Шишова. Идея ценностного взгляда на качество образования в разных образовательных парадигмах и разных образовательных практиках рассматривается М.В. Левитом, Д.Ш. Матросом, А.М. Моисеевым, М.М. Поташником, Е.А. Ямбургом. Качество образования с точки зрения объективных показателей реализации федеральных государственных образовательных стандартов исследуется В.А. Болотовым, Н.В. Гороховатской, Н.А. Селезневой, А.И. Субетто. Сущность процесса управления качеством образования отражена в трудах Н.Н. Булынского, А.В. Гличева, В.П. Панасюка, И.Г. Саловой, А.И. Субетто и др.» [2, С. 30].

Значимость образовательной сферы подтверждается еще и статистически: численность граждан России, связанных с образованием, выше, чем в других сферах. «Например, расчеты показывают, что в России число граждан, учащихся всех уровней образования от дошкольного до высшего, составило примерно 29,4 млн. чел. Число работающих в образовательной отрасли составило порядка 3,7 млн. чел., то есть непосредственно с образовательной отраслью в РФ связано около 23% населения, а с учетом родителей обучающихся (39,2 млн. чел.) – 51% населения страны» [16, С. 35].

Оценивание качества образования в вузе через мониторинг эффективности используемых интернет-сервисов, как современных средств образования, выступает механизмом формирования компетентных специалистов. Мониторинг в образовании используется как комплексная система сбора, хранения, обработки и анализа информации об образовательной системе для ее оптимального развития. Использование в мониторинге квалиметрических методов дает основания для схематизации процедуры оценивания (с целью объективизации процесса) определения качества результатов и процесса образования [14, С. 15]. В практике современного профессионального образования возрастает значимость использования не только актуального содержания, отобранного на основе всего комплекса дидактических принципов [17], но и применение нетрадиционных образовательных технологий и современных образовательных средств.

В ходе изучения специальных и методических дисциплин на первых курсах образования студентов инженерно-педагогических профилей классического университета были предложены вводные экспресс-опросы о важности получаемого образования, мотивации и способах аргументированного укрепления в правильности профессионального выбора через применяемые преподавателями образовательные технологии. Первоначальные срезы продемонстрировали, что обучающиеся называют крайне малый круг используемых в образовательном процессе сервисов – электронную почту, мессенджеры (для межличностного и учебного общения) и поисковые системы (особенно, для самостоятельной работы и выполнения индивидуальных заданий преподавателя).

После проведения комплекса мероприятий с использованием интернет-сервисов и мобильных образовательных технологий был произведен повторный (контрольный) срез в рамках квалитологического мониторинга образования студентов инженерно-педагогических профилей классического университета и будущих педагогов предметной области «Технология».

В соответствии с авторской трактовкой качества инженерно-педагогического образования в университете, квалитологический мониторинг реализует:

– оценивание образовательных достижений студентов, обеспечивающих реализацию профессиональной образовательной программы;

– контроль и оценку разного рода общеучебных, общекультурных, профессиональных и метадеятельностных достижений обучающихся, как отражение степени достижения планируемых результатов образовательной программы, т.е. компетенций.

В процессе исследования получаемые преподавателями количественные показатели переводились в качественные (и обратно, в случае необходимости) по следующей шкале:

Адаптирующий (уровень А) – недостаточно выраженные показатели – до 10% – 0 баллов;

Близкий (уровень Б) – отдельные показатели просматриваются – от 11 до 40% – 1 балл;

Выраженный (уровень В) – достаточные для фиксации показатели – от 41 до 70% – 2 балла;

Графический (уровень Г) – фиксируемые разными графическими способами показатели – от 71 до 100% – 3 балла.

Для примера рассмотрим анализ ответов обучающимися на задание «Соответствие вашим ожиданиям использование преподавателем конструкторов презентаций и проективных конструкторов на занятиях», проводимый следующим образом:

	Показатель	Качественная оценка	Оценка в баллах
1.	Организация образовательной деятельности с помощью алгоритма работы с конструкторами из интернет-сервисов.	Показатель ярко выражен	4
2.	Организация обучения с учетом индивидуализации и персонификации процесса образования.	Показатель ярко выражен	3
3.	Пролонгированность задания на дом, в исследовательской деятельности или на практике.	Показатель выражен	2

4+3+2=9
9:3=3
При подсчете среднего балла получается 2,6 балла, что соотносимо в оценке позиции «Г».

Проведение мини-исследования было положительно воспринято студентами. После проведения выбранных экспериментальных дисциплин ответы обучающихся качественно изменились. Преподавателями использовались различные интернет-сервисы. Студенты, кроме традиционно используемых, называли интернет-сервисы, которые обладают образовательным потенциалом: не только электронную почту и мессенджеры (Whats App, Viber, Telegram), сетевые сервисы для хранения мультимедиа (YouTube, fotolink.su (Фотолинк)), системы пользовательского поиска (социальные поисковые системы Google, Mail, Yandex) и геоинформационные системы (GooglMaps), народные (social) классификаторы (Delicious (Делишес), БобрДобр), социальные сети (Vk, Фейсбук). Также относят к активно используемым вики, карты знаний, блоги (WordPress (ВордПрес), Tumblr (Тумбл)) и глоги (Glogster), вебинары (Вебинар, Вебинар FM), сервисы управления задачами и проектами (Jira (Джира), Slack (Слэк), Trello (Трэлло)). Особенно значимыми данные источники названы студентами 3 курса после изучения дисциплин методического блока. Как обладающие потенциалом для самосовершенствования и саморазвития. 100% респондентов подчеркивают положительные возможности их применения особенно в условиях дистанционного обучения.

В ходе проводимого мини-исследования преподавателями целенаправленно использовались интернет-сервисы, мобильные технологии. При конструировании содержания кейсов мы целенаправленно использовали междисциплинарный контент для усиления профессиональной направленности образовательной деятельности и учета воспитательного потенциала предметной деятельности будущих педагогов. Подробнее остановимся на этом примере.

Мобильные технологии традиционно рассматриваются источником получения теоретических знаний; средством получения навыков коммуникации и взаимодействия; развития внимательности к коммуниканту и эмпатии; и, в целом – развития творческих способностей обучаемого. Создание методики использования мобильных технологий в профессиональном образовании находится в стадии формирования.

Примером задания студентам с использованием интернет-сервисов можно назвать образовательные кейсы.

Кейс №1:

«Задание: «Как и где в профессиональной сфере можно отметить подобный «диалог противоположного» по аналогии с приведенным авторами?». Ответ оформить в виде отчета на канале в социальной сети с применением примеров и аргументов из разных источников в сети.

Аналитический материал:

«В одном из интервью французскому композитору двадцатого века, экспериментатору с электронной музыкой Пьеру Булезу задали вопрос: «Можно ли сказать, что техника окрыляет фантазию? Или, быть может, наоборот, фантазия окрыляет технику?», на что композитор ответил «Нет, это диалог», отметив, что технические средства одновременно подчиняют и раскрепощают» [4].

Кейс №2:

Задание: Приведите данные использования компьютерной техники и проникновения искусственного интеллекта в вашу профессиональную сферу, проиллюстрировав разными способами приводимые данные. Представьте отчет в нетрадиционном виде, чтобы обучающиеся смогли его оценить на расстоянии. Пришлите им ссылку отчета».

Аналитический материал:

«С развитием перфокарт и их применении в Жаккардовых ткацких станках для создания узоров на тканях, а после – с применение в аналитических машинах Чарльза Бэббиджа в 1804 году стимулировалось развитие идеи генерировать в музыкальных произведениях этот прообраз перфоленты, используемый в современных музыкальных программах (piano roll). Собственно, в девятнадцатом веке, благодаря опытам Германа Гельмгольца (создание резонатора Гельмгольца) появился первый электромеханический синтезатор звука – синтезатор Фурье, что стало толчком к созданию электроакустических и электрических. Применение же компьютеров в музыкальном искусстве, а именно исполнение цифровой музыки, относится к 1950 году с помощью австралийской цифровой ЭВМ CSIRAC (Council for Scientific and Industrial Research Automatic Computer). Интересно, что с 1974 года на Первой Международной компьютерной музыкальной конференции (ICMC) обсуждались вопросы включения искусственного интеллекта в музыкальные композиции, в исполнении музыки, теории и цифровой обработке звука и т.д. [цит. по 4, С. 206-207].

Оценку выполняемых студентами заданий проводили преподаватели и приглашенные эксперты по следующим параметрам:

– качество условий использования интернет-сервисов в образовательном процессе;

– качество взаимодействия с обучающимися и реализации личностно ориентированного потенциала образования посредством интерент-сервисов;

– качество результатов образования.

Студенты почти единодушно отметили потенциал эффективного профессионального общения и взаимодействия посредством применяемых интерент-сервисов, возможность учета особенностей работы и взаимного выбора другого, активизации и механизмов взаимодействия при решении проблемных ситуаций, смену ролей преподавателем в зависимости от решаемой задачи – около 93,8%, что соответствует уровню Г и отражает высокий общий уровень проведенным исследованием и применением интернет-сервисов в профессиональной сфере образования.

Позже мы предложили студентам типовые пулы предметных кейсов (общепедагогических, дидактических и методических по 7 в каждом наборе). Разными преподавателями со студентами разных профилей, предметных областей анализировались предложенные профессионально-ориентированные ситуации посредством традиционных средств проблемного обучения (группа А), через решение кейсов с применением мессенджеров и поисковых систем (группа Б), посредством курсового междисциплинарного проектирования с применением конструкторов проектирования (группа В), во внеурочной деятельности со студентами на практике с использованием по выбору обучающихся интернет-сервисов (группа

Г) и в форме традиционного образования без применения интернет-сервисов (группа Д). По общей договоренности было выделено полтора месяца на отработку и выполнение заданий преподавателями с использованием разных технологий. Впоследствии в форме самоанализа проведенных занятий, экспертной оценки (взаимопосещение преподавателей и студентов по предложенному алгоритму схемы профессиональной и личностной рефлексии) и анкеты профессиональной удовлетворенности, предложенной студентам, были подведены итоги мониторинговой деятельности.

Приведем полученные результаты.

Студенты положительно отметили в проводимых занятиях различные варианты и механизмы насыщения учебных ситуаций междисциплинарным и профессионально-ориентированным контентом через проблемные ситуации и применение интернет-сервисов на занятиях в вузе. Студенты выпускных курсов выше оценили потенциал работы группы Б (36,4%) и возможности группы Г – (4,9%). Мы объясняем такие высокие показатели усиленной профессионализацией, ожиданиями педагогической деятельности, особенностями адаптации к ней, значимой профессиональной мотивацией студентов в группах, интересным контентом и возможностью коммуникации. Студенты 2 курса (без методической подготовки) классического университета более значимо положительно отметили потенциал группы А – что мы объясняем точечной мотивацией, усиленной профильной ориентированностью контента и возможностью переключиться от сложных тем предметной подготовки. Практических занятий в тот период у групп было мало и подобные используемые технологии позволяли соединить предметный интерес, актуальные потребности, активизацию мыследеятельности и возможности быстрого освоения больших массивов информации. Некоторый провал в группе В (около 47,0%) в показателях привлекательности конструкторов и игровых технологий мы объясняем геймификацией работы в группах А и Б, что делало данные технологии более традиционалисткими и привлекательными. Общее для всех курсов будущих педагогов технологической подготовки нейтральное отношение к группе Д можно объяснить меньшим интересом обучающихся на фоне возможности более мотивированного обучения в других условиях. Все студенты, участвующие в квалитологическом мониторинге, отмечают привлекательность использования интернет-сервисов и суммарно демонстрируют выраженную динамику перехода на последующие уровни сформированности профессиональных компетенций в процессе образования (18% обучающихся с уровня Б на уровень В и 21% респондентов – с уровня В на уровень Г).

Современное университетское образование после ограничений и самоизоляции в период преодоления последствий новой коронавирусной инфекции переживает процесс адаптации к новым «старым» условиям традиционного образовательного процесса. На международных научно-практических конференциях и форумах 2022 года (Волгоград, Вологда, Казань, Калуга, Москва, Орёл, Саранск и т.п.) не раз ставились и активно дискутировались проблемы цифровой трансформации образования, извлечения уроков из опыта вынужденной самоизоляции и актуализации дистанционного и смешанного (гибридного) моделей образования. Диапазон мнений актуализирован очень широкий и аргументированный, что оставляет вопрос приоритетного развития электронного образования и дистанционных образовательных технологий открытым.

Нам необходимо отметить, что вклад в общий итог квалитологического мониторинга по эффективности использования интернет-сервисов в профессиональном образовании различен из-за разницы количества обучающихся в группах, способности к моделированию своей деятельности и адекватности оценки результатов деятельности (варьировалось экспертными оценками преподавателей и оценками успеваемости по предметам от выборки к выборке). В случае более жесткой регуляции процессов квалитологического мониторинга, значимой разницы условий мониторинга (в некоторых корпусах университета отсутствие доступа к интернету, плохое качество сигнала) возможно снижение эффективности образовательной деятельности и, как следствие, субъективное благополучие респондентов.

Выводы. Проведенное исследование в рамках квалитологического мониторинга является традиционным и систематическим. Полученные результаты иллюстрируют повышенный интерес обучающихся инженерно-педагогических профилей и будущих педагогов предметной области «Технология» к использованию в образовательном процессе интернет-сервисов, рост их познавательной мотивации, командообразование и демонстрацию его положительного потенциала в образовательном процессе при соответствующей технологической проработке, возможность развития профессиональной рефлексии и изменение профессиональной позиции преподавателя (наставник, модератор, помощник, консультант, транслятор коммуникатор и т.п.), выраженную динамику роста сформированности профессиональных компетенций и выраженное формирование положительного отношения к избранному профессиональному будущему, что является безусловными показателями качества образования в университете.

Литература:

1. Абабкова, М.Ю. Когнитивный маркетинг в образовании: новая парадигма в контексте нейроисследований / М.Ю. Абабкова // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2019. – № 2. – С. 5-13
2. Алдошина, М.И. Аспект результативности формирования этноэстетической культуры будущих преподавателей в университете / М.И. Алдошина // Образование и общество. – 2010.– № 3(62). – С. 113-115
3. Алдошина, М.И. Организация самостоятельной работы студентов по истории педагогики и образования / М.И. Алдошина. – Орёл: ОГУ им. И.С. Тургенева, 2017. – 171 с.
4. Гончарова, М.С. Цифровые и мобильные технологии в музыкальной науке, творчестве и образовании / М.С. Гончарова // Образование, профессиональное развитие и сохранение здоровья учителя в XXI веке [Электронный ресурс]: сборник научных трудов VIII Международного форума по педагогическому образованию. Электронные текстовые данные (1 файл: 7,16 Мб). – Казань: Издательство Казанского университета. – 2022. – Ч. II. – С. 204-210
5. Ежова, Т.В. Проектирование педагогического дискурса: методология, теория, практика / Т.В. Ежова. – М.: ВЛАДОС, 2008. – С. 320.
6. Елкина, И.М. Опыт ведущих стран мира по достижению современного качества общего образования: возможности и границы применимости / И.М. Елкина, Д.А. Метелкин // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021 – Т. 1. – № 6. – С. 107-122
7. Зеер, Э.Ф. Персонализированная учебная деятельность как фактор подготовки обучающихся к профессиональному будущему / Э.Ф. Зеер // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – № 1. – С. 104-114
8. Зимняя, И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса / И.А. Зимняя // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): коллективная монография: в 2 кн. / под общ. ред. И.А. Зимней. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2001. – Кн. 1. – С. 244-252
9. Еркибаева, Г.Г. Инновационные технологии и их реализация в образовательном процессе / Г.Г. Еркибаева, Л.П. Илларионова. – М., 2021. – 171 с.
10. Казакова, Е.И. Персонализированная модель образования: методическое пособие / Е.И. Казакова, Д.С. Ермаков, П.Н. Кириллов – М.: АНО «Платформа новой школы», 2019. – 36 с.

11. Каспржак, А.Г. Институциональные тупики российской системы подготовки учителей / А.Г. Каспаржак // Вопросы образования. – 2013. – №4. – С. 261-282
12. Краевский, В.В. Методология научного исследования: Пособие для студентов и аспирантов гуманитарных ун-тов / В.В. Краевский. – СПб.: ГУП, 2001.
13. Кузнецова, Л.А. Модель применения электронного комплекса для повышения качества инженерно-педагогического образования / Л.А. Кузнецова, О.Г. Лысак // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2022. – № 3 (96). – С. 203-207
14. Леус, О.В. Квалиметрический мониторинг педагогического мастерства учителя в реализации национальной системы учительского роста / О.В. Леус // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9. – № 5А. – Ч. I. – С. 11-20
15. Мамкин, А.Ю. Материалы сайта. – URL: https://www.sites.google.com/site/2015mamkin/ home/ogse-02-istoria/3… (дата обращения 27.10.2022)
16. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / Под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. – М.: ИД ВШЭ, 2019. – 343 с.
17. Эффективные методы обучения в информационно-образовательной среде: методическое пособие / Под ред. И.М. Осмоловской. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021. – 118 с.

Педагогика

УДК 378.02

кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования Безносюк Екатерина Владимировна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РЕШЕНИЮ КЕЙСОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПРАКТИКУМ ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ»

Аннотация. В статье раскрывается практический опыт реализации метода кейс-стади в ходе преподавания дисциплины «Практикум по психолого-педагогической диагностике» для обучающихся направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование». Описаны и проанализированы виды кейсов и алгоритм их устного и письменного анализа в разрезе изучаемой дисциплины и специфики психодиагностики.

Ключевые слова: практикум по психолого-педагогической диагностике, кейс-стади, кейс, дисциплина, обучающиеся направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование».

Annotation. The article reveals the practical experience of implementing the case-study method in the course of teaching the discipline "Workshop on psychological and pedagogical diagnostics" for students of the training direction 44.03.02 "Psychological and pedagogical education". The types of cases and the algorithm for their oral and written analysis are described and analyzed in the context of the discipline under study and the specifics of psychodiagnostics.

Key words: workshop on psychological and pedagogical diagnostics, case study, case, discipline, students training areas 44.03.02 "Psychological and pedagogical education".

Введение. Социальный заказ общества предусматривает в настоящее время целый спектр требований к будущим специалистам, который касается в большей мере их надпрофессиональных качеств или, как актуально сегодня говорить – необходимости формирования трансверсальных компетенций. Конкурентоспособность будущего специалиста зависит в первую очередь от развитых умений креативно и критически мыслить, оперативно ориентироваться и решать профессиональные задачи в постоянно изменяющихся условиях. Все это детерминирует необходимость внедрения в образовательный процесс высшей школы интерактивных и нестандартных методов обучения. Одним из таких методов обучения является метод «кейс-стади», который особенно эффективен при изучении обучающимися направления подготовки 43.03.02 «Психолого-педагогическое образование» практических дисциплин. Рассмотрим практический аспект реализации метода «кейс-стади» при изучении дисциплины «Практикум по психолого-педагогической диагностике».

Теоретическому аспекту исследования сущности метода «кейс-стади» посвящены научные исследования Б.Е. Андюсева, В.Г. Белякова, Е.М. Вагиной, А.М. Гуревича, Т.В. Еременко, Е.Б. Кургановой, Е.А. Михайловой, Т.В. Прохорова, О.Г. Смолянинова, Н.Д. Стрекалова, О.В. Шваревой.

Изложение основного материала статьи. Несмотря на достаточно обширную практику использования метода кейс-стади в образовательном процессе высшей школы до сих пор не сложилось единое понимание самого термина. В контексте исследования будем опираться на трактовку Е. Б. Кургановой, которая понимает кейс-стади (case study) как «…метод обучения, в основе которого лежит анализ, решение и обсуждение ситуаций, как смоделированных, так и реальных…» [5, С. 118]. В целом считаем, что в данная точка зрения исследователя в полной мере отражает практическую суть данного метода обучения.

Анализ научных исследований Т.В. Еременко [4], Е.Б. Кургановой [5], Е.А. Михайловой [6], О.В. Шваревой [9] позволяют представить метод кейс-стади как своеобразную миниатюру деловой игры, в которой в игровой форме отрабатываются профессиональные навыки.

Согласно классификации Н.Д. Стрекаловой и В.Г. Беляковой кейсы могут быть следующих видов [8, С. 26]:

1) мини-кейсы – представляют собой максимально краткую тезисную запись проблемы или интересного случая из опыта проведения психодиагностической работы. Данный вид кейсов при преподавании дисциплины «Практикум по психолого-педагогической диагностике» может быть использован в качестве практических примеров при изучении той или иной темы. Такой формат не подразумевает сложного алгоритма решения и как правило, академическая ценность мини-кейсов ограничена;

2) средние кейсы – выглядят как полноценная проблемная задача, которая содержит достаточное количество исходящих данных для последующего анализа. Средние кейсы являются наиболее распространенными в практике преподавания дисциплины «Практикум по психолого-педагогической диагностике», проводятся непосредственно на практическом занятии и предполагают проведение углубленной дискуссии;

3) классические («полноформатные») кейсы могут быть сфокусированы на поиске решения проблемы или иллюстративные по своей природе). Являются достаточно объемными, с обширным описанием проблемы на нескольких листах и содержащие приложения. Учитывая достаточно объемный по содержанию тематический аспект практикума

данный вид кейсов сложно применять из-за недостатка объема часов, выделенных на конкретную дисциплину и, с другой стороны, они редко используются в силу специфики самой дисциплины и крайне вариативным проблемным полем психодиагностики.

Рассмотрим практический опыт реализации метода кейс-стади в процессе профессиональной подготовки будущих социальных педагогов при изучении дисциплины «Практикум по психолого-педагогической диагностике». Данная дисциплина изучается на 4 курсе и предполагает уже предварительное освоение студентами теоретического курса психодиагностики, базовых разделов психологии и социально-педагогических дисциплин.

Одной из ключевых задач в изучении дисциплины «Практикум по психолого-педагогической диагностике» является формирование у будущих бакалавров направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» умений и навыков в области психодиагностической процедуры в том числе с учетом этического аспекта разрешения ситуационных проблем в рамках профессиональной компетенции.

С целью формирования целостного представления о рассматриваемых в ходе практических занятий по дисциплине «Практикум по психолого-педагогической диагностике» кейсах приведем примеры некоторых из них:

1) «обучающиеся 9-го класса «А» значительно лучше выполняют в тесте ШТУР задания с естественнонаучным содержанием по сравнению с учащимися 9-го класса «Б». Как что можно объяснить?»;

2) «детям 1-го класса дали задание на классификацию вычеркнуть из четырех слов одно, которое не подходит к трем остальным. Даны слова: редис, капуста, морковь, свекла. Ученик московской школы В. Л. вычеркнул слово «свекла» и объяснил, что первые три овоща можно есть сырыми, а свеклу только вареной. У ребят того же возраста, проживающих в сельской местности, это задание выполнялось так: вычеркивалось слово «капуста», так как остальные три овоща – «корешки». Означают ли эти различия, что надежность теста интеллекта может зависеть от той группы, на которой она проверялась?».

Как видим приведенные кейсы содержат в себе описание проблемной ситуации из области психодиагностики, которую будущим социальным педагогам необходимо разрешить.

Алгоритм внедрения метода кейс-стади в процесс преподавания дисциплины «Практикум по психолого-педагогической диагностике» выглядит следующим образом [1, 7]:

1) выбор темы психодиагностического кейса – она полностью зависит от задач изучаемой дисциплины, должна соответствовать рабочей программе дисциплины, уровню знаний, умений и навыков обучающихся;

2) описание проблемного кейса:

– ситуацию рекомендуется записывать в прошедшем времени и максимально объективно, что означает необходимость избегания выражения собственного субъективного мнения и анализа, а также строгого отделения фактов от догадок;

– в первом смысловом абзаце рекомендуется сформулировать цель (вопрос, который будет рассматриваться, при необходимости время и дата произошедших событий;

– рекомендуется избегать искажения фактов, применения недостоверной информации;

– при составлении кейса вне рассматриваемой дисциплины и наличия необходимости внедрения значительных по объему данных для анализа – следует их перенести в приложения и оставить на него ссылку в тексте;

3) составление вопросов для рассмотрения и тезисов для преподавателя с учетом следующих позиций:

– проверить содержит ли текст всю необходимую информацию для ответов на вопросы?

– проанализировать степень соответствия теоретических и практических аспектов ситуации.

После представления студентам кейса производится процедура его рассмотрения под руководством преподавателя. Рассмотрение кейса может производится как в устной, так и в письменной форме непосредственно в ходе аудиторной работы или в виде домашнего задания или «контрольной точки».

Рассмотрим алгоритм работы над кейсом в устном и письменном виде [2, 3]. Процедура устного рассмотрения кейса в ходе аудиторной работы может выглядеть следующим образом:

1) ознакомление обучающихся с кейсом для изучения ситуации и вспомогательных материалов (рекомендованной литературы по теме кейса) с целью определения того, какие решения и из каких позиций (например, должностного лица) следует принять, чтобы решить проблемы кейса;

2) внимательное ознакомление с информацией, содержащейся в кейсе, и с указаниями преподавателя по рассмотрению ситуации;

3) нахождение альтернативных решений при ответе на вопросы, которые есть в материалах кейса (с соответствующими расчетами, если это позволяет материал);

4) выбор наиболее приемлемых, по мнению студента, решений (обоснование критериев выбора и самого решения);

5) разработка аргументации для доклада при обсуждении кейса в аудитории широким применением теоретико-методологических материалов на тему;

6) групповое обсуждение предполагает анализ вариантов решений, которые были сформированы в период индивидуальной подготовки и выбор наиболее рационального из предложенных и может проводиться в два этапа:

– первый этап – выяснение целей обсуждения, содержания ситуации, процедуры и регламента. Преподаватель проверяет знания студентов по проблематике курса психодиагностики и ознакомленность с материалами кейса, наличие индивидуальных решений;

– второй этап – формирование групп (3-5 человек в каждой), обсуждение в группе индивидуальных решений и выбор каждой группой критериев выбора решений. Группа осуществляет выбор и коллективное обсуждение каждого из предложенных путей решения проблемы кейса, подготавливает доклады для пленарного заседания. При этом каждый член группы может внести вклад в решение группы;

7) пленарное обсуждение и подведение итогов проходит в виде конференции (совещания), где генерируются идеи и происходит обмен мнениями.

Описанный пошаговый алгоритм работы над кейсом при аудиторной работе способствует лучшему пониманию проблем и поиску коллективного решения. На основании обсуждения формируются решения, которые могут быть оформлены как планы работы, организационные документы разного типа, протоколы намерений и т.д. (в зависимости от содержания кейса).

В конце занятия преподаватель формулирует итоговое решение, являющееся основой для оценок.

Процедура письменного рассмотрения кейса строится по следующему алгоритму:

1) целенаправленное чтение кейса (ситуации) с эмоциональным принятием проблемы с применением следующих условий:

– тезисная запись ключевых параметров кейса (возраст, пол испытуемых, используемый диагностический инструментарий и т.п.);

– определение ключевой информации в разрезе качественного и количественного анализа;

2) анализ кейса. Анализируя информацию, содержащуюся в кейсе, можно использовать следующие вопросы для эффективности исследований:

– в чем состоит проблема (проблемы) кейса?
– какова хронология произошедших событий?
– кто являются главными действующими лицами, имеющими опыт?
– какие альтернативы для решения проблем, с точки зрения студента могут быть использованы?
– кто должен принять решение?
– кого или чего касаются решения, которые нужно принять?
– какие вопросы требуют дополнительного анализа?
– какие количественные данные следует учесть при анализе и принятии решения?
– достаточно ли информации для проведения анализа, если нет – где ее можно получить?
– какие теоретико-методологические материалы следует привлечь для рассмотрения кейса? [1, 6, 8]

Все указанные проблемные вопросы в итоге оформляются в виде тезисного обобщения, отражающего суть исследуемой ситуации с предложением алгоритма или вариантов ее решения.

Выводы. Таким образом, использование в процессе преподавания дисциплины «Практикум по психолого-педагогической диагностике» метода кейс-стади полностью отвечает содержательной сущности учебной дисциплины и современным запросам общества к уровню подготовки будущих специалистов с ориентацией на формирование надпрофессиональных навыков и развития трансверсальных компетенций. Несмотря на то, что описанный алгоритм решения кейсов в устной и письменной форме ориентирован на специфику рассматриваемой дисциплины он может быть использован в адаптированной форме в практике преподавания других направлений профессиональной подготовки.

Литература:

1. Андюсев, Б.Е. Кейс-метод как инструмент формирования компетентностей / Б.Е. Андюсев // Директор школы. – 2010. – № 4. – С. 61-69
2. Вагина, Е.М. Использование метода кейс-стади как образовательной технологии / Е.М. Вагина // Вестник Северо-Западного отделения Российской академии образования. – 2013. – №1(13). – С. 16-18
3. Гуревич, А.М. Ролевые игры и кейсы в бизнес-тренингах / А.М. Гуревич. – СПб.: Речь, 2006. – 144 с.
4. Еременко, Т.В. Метод «кейс-стади» в повышении квалификации библиотекарей (опыт проекта в библиотеках Рязани) / Т.В. Еременко // Научные и технические библиотеки. – 2004. – № 12. – С. 19-31
5. Курганова, Е.Б. Кейс-стади как метод обучения стулентов направления «Реклама и СО» / Е.Б. Курганова // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. – 2014. – №3. – С. 118-120
6. Михайлова, Е.А. Кейс и кейс-метод: общие понятия / Е.А. Михайлова // Маркетинг. – 1999. – № 1. – С. 109-117
7. Снурницына, Ю.М. Метод кейсов: теоретический анализ / Ю.М. Снурицына // Педагогическое образование и наука. – 2021. – № 2 – С. 117-127
8. Стрекалова, Н.Д. Разработка и применение учебных кейсов: практическое руководство / Н.Д. Стрекалова, В.Г. Беляков // Санкт-Петербургский филиал нац. исслед. ун-та «Высшая школа экономики». – СПб, 2013. – С. 24-31
9. Шварева, О.В. Кейс-метод и его ресурсы в формировании педагогической компетентности социальных педагогов / О.В. Шварева // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2012. – 11 (126). – С. 185-191

Педагогика

УДК 371

кандидат политических наук, доцент, заведующий кафедрой
истории и философии Бекиров Сервер Нариманович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

СТУДЕНЧЕСКИЕ КОНФЕРЕНЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНЫХ НАУК

Аннотация. В статье исследуются два взаимосвязанных феномена научно-образовательного характера: студенческая конференция и базовые компетенции бакалавров социальных наук. Научные конференции студентов определяются как эффективный формат развития исследовательских компетенций обучающихся. В рамках корреляционного анализа выделяются значимые факторы влияния участия в конференциях на развитие компетенций, приобретаемых бакалаврами социальных наук. Особое внимание уделяется формированию умений и навыков самостоятельной исследовательской работы студентов. Также подчеркивается, что студенческие конференции являются эффективным средством развития научно-коммуникативных компетенций бакалавров социальных наук.

Ключевые слова: компетенции бакалавра, студенческая конференция, научно-исследовательская деятельность, самостоятельная работа студентов, научно-образовательный процесс, навыки, способности и умения.

Annotation. The article examines two interrelated phenomena of a scientific and educational nature: a student conference and the basic competencies of bachelors of social sciences. Scientific conferences of students are defined as an effective format for the development of students' research competencies. As part of the correlation analysis, significant factors of the influence of participation in conferences on the development of competencies acquired by bachelors of social sciences are highlighted. Special attention is paid to the formation of skills and abilities of independent research work of students. It is also emphasized that student conferences are an effective means of developing scientific and communicative competencies of bachelors of social sciences.

Key words: bachelor's competencies, student conference, research activity, independent work of students, scientific and educational process, skills, abilities and abilities.

Введение. Современное общество с доминирующими тенденциями глобализации, цифровизации и инновационности требует от специалистов социальных наук новых компетенций и профессиональных умений. Сегодня недостаточно быть фундаментально подготовленным в концептуально-теоретическом плане. Глубокие фундаментальные познания в сфере обществознания должны дополняться исследовательскими, научно-эвристическими, инновационными компетенциями. Также специалист социальных наук обязан приобрести навыки профессиональной и междисциплинарной коммуникации, научиться продвигать собственные теории и смыслы с помощью новейших презентационных технологий.

Учитывая это, особую актуальность приобретает проблематика развития научно-образовательных форматов обучения бакалавров социальных наук.

Изложение основного материала статьи. В нашем исследовании рассматриваются и устанавливаются взаимоопределяющие связи между двумя измерениями научно-образовательного процесса в высшей школе. Первое носит практический характер – организационный формат студенческой конференции. Второе относится к разряду концептуальных категорий – приобретаемые в процессе обучения компетенции. Ключевая задача – показать прямую связь, тем самым утвердив студенческую конференцию в качестве эффективного и разнопланового средства развития исследовательских компетенций бакалавров социальных наук.

В последние два десятилетия проблема научно-исследовательской деятельности студентов активно рассматривается в российском социально-педагогическом, философско-образовательном дискурсе. Ей посвящены докторские диссертации и монографии таких исследователей, как И.Е. Быстренина, Н.В. Веденьева, В.С. Елагина, Т.П. Злыднева, В.С. Лазарев, О.Н. Лукашевич, Е.Ю. Никитина, Н.П. Пичугова, Н.Г. Супрун, Д.А. Халикова и др. Однако большинство авторитетных исследователей ключевое внимание уделяют более фундаментальным формам научно-образовательного процесса. Конференции студентов рассматриваются, в представленных работах, в качестве вспомогательного педагогического, обучающего инструмента. В нашей статье поставлена цель выявления комплекса параметров данного формата студенческой исследовательской деятельности.

Такие исследователи, как А.А. Минатуллаев и Х.М. Хабибулаев, рассматривают студенческую конференцию одновременно как форму целевого осуществления научно-образовательной деятельности и, в то же время, как подход по обучению научно-образовательному процессу [1]. Иными словами, студент приобретает не только когнитивно-эвристический опыт изучения материала, но и активного участия непосредственно в коммуникативно-творческом процессе. Такое сочетание далеко не всегда можно реализовать на традиционных лекциях, семинарах, практикумах.

Логическим следствием из предыдущего тезиса является влияние студенческих конференций на повышение авторитета и значимости выбранной специальности для самого обучающегося. Будущий бакалавр социальных наук приобретает новый опыт – научно-исследовательского обоснования собственной профессии, отдельных ее аспектов. «Целями любой научно-практической конференции являются повышение авторитета выбранной специальности, увеличение профессиональной и креативной работы обучающихся. Конференции являются благоприятной почвой для развития профессиональных компетенций, овладение которыми подтверждает наличие у студентов опыта применять полученные теоретические знания на практике» [2]. Для многих будущих профессионалов в сфере социальных наук именно студенческие конференции становятся первым опытом непосредственной связи между изучаемой теорией и ее практической репрезентации в коммуникативном формате.

Ключевыми целями студенческих научных конференций Н.Н. Илюшина полагает «привлечение студентов к научно-исследовательской деятельности, углубление и расширение профессиональных знаний, тренировка умений публичного выступления и ведения дискуссии, а главное – попытка поиска решений образовательных проблем научной, государственной и общественной значимости» [3]. С учетом подобного целеполагания считаем целесообразным рассмотреть процесс подготовки студента к выступлению на конференции. Выделяя основные этапы, обратим также внимание на то, развитию каких исследовательских компетенций они способствуют:

- выявление желания к участию – мотивационный компонент безусловно является важным базисом для дальнейшего компетентностного развития;
- выбор и формулировка темы исследования, выступления – формируется компетенция актуализации конкретных научно-практических проблем (на этом этапе особую роль играет помощь и поддержка научного руководителя);
- сбор необходимой информации, работа со специальной тематической литературой, обработка статистических данных – аналитические компетенции, необходимые для взаимосвязи теоретических знаний и практической проблематики;
- составление текста статьи, тезисов, выступления – выработка умений научно-корректного изложения материалов, идей, концептуальных положений;
- подготовка презентационных материалов – работа с современными информационно-коммуникационными технологиями для наглядной иллюстрации выводов;
- выступление на конференции, защита сформулированных тезисов и сделанных выводов – совершенствование компетенции научной коммуникации, которая является одной из важнейших для будущих бакалавров социальных наук.

Таким образом, «проведение конференций является значимой формой профессиональной деятельности, навык участия в которой должен формироваться уже в студенчестве. Более того, публикация или сделанный на конференции доклад является важным условием для дальнейшего продолжения карьеры современного специалиста. Участие в работе конференций может оказаться решающим фактором при защите выпускной квалификационной работы (диплома) или поступления на следующую ступень обучения» [4]. Эти аспекты образовательного, профессионального, карьерного роста должны доноситься до обучающихся в максимально полном объеме. Студент должен понимать, что участие в конференции – это не дополнительная сложность в учебе, а шанс для дальнейшего роста научных, образовательных, профессиональных компетенций.

Теперь перейдем к рассмотрению понятия исследовательских компетенций бакалавров социальных наук. Данную категорию П.В. Ананин рассматривает как находящуюся в динамике интегральную иерархию компетенций, которые представляют способность и готовность к целенаправленному поиску, исследованию объектов общественной среды и выработку новых научных представлений о социальной реальности, а также их применению в практической работе, профессиональной деятельности [5]. Как видим, взаимосвязь теоретических и практических компетенций признается фундаментальным фактором. Участие же в студенческой конференции зачастую становится первым шагом на пути установления подобной связи.

В рамках научно-образовательного процесса студентов должны формироваться профессиональные научно-исследовательские компетенции (ПНИК). Именно они являются неотъемлемой частью профессиональной компетентности будущего специалиста, личностной характеристикой, проявляющейся в готовности и способности осуществлять научно-исследовательскую деятельность. Содержательные компоненты ПНИК в современной педагогике высшей школы определяются:

- когнитивный компонент – совокупность знаний и представлений для решения научно-исследовательских заданий в профессиональной деятельности;
- мотивационный компонент – сформированный комплекс мотиваций и установок на реализацию научно-исследовательского потенциала специалиста;
- ориентировочный компонент – совокупность умений, позволяющих ориентироваться в профессиональной сфере для постановки задач, построения исследовательского процесса, проектирования условий, в которых будет реализовываться профессионал в социальных науках;

- операционный компонент – совокупность умений и способов осуществлять конкретные исследовательские, поисковые, аналитические действия [6].

Перечислим также ключевые компетенции специалистов социальных наук, относящиеся непосредственно к приобретаемым в процессе вузовского обучения научно-исследовательским навыкам, способностям, профессиональным умениям:

- способность и умение самостоятельно использовать знания и навыки по общественным наукам, новейшим трендам и направлениям современной социальной теории, методологии и методам социальных наук применительно к объектам и субъектам фундаментального или прикладного исследования социальных общностей, процессов и общественного мнения;
- способность самостоятельно формулировать цели, ставить четкие задачи научных поисков в фундаментальных и прикладных сферах обществознания и решать их посредством инновационных исследовательских методов с применением новейшего отечественного и зарубежного опыта;
- способность осваивать новые теории, модели, методики научных исследований, а также навыки разработки новаторских методических подходов, учитывающих цели и задачи конкретного исследования;
- способность и готовность компетентно составлять и оформлять научную, отчетную, аналитическую документацию, представлять результаты исследовательского труда с учетом особенностей потенциальной аудитории [7].

Участие в студенческих конференциях способствует активизации вышеперечисленных компонентов исследовательских компетенций бакалавров социальных наук – когнитивного, операционного, ориентировочного, мотивационного. Такое комплексное воздействие на сферу компетентности будущего специалиста делает рассматриваемый научно-образовательный формат одним из фундаментов эффективного обучения в современной высшей школе. Такая же оценка относится и к перечню конкретных способностей, умений и навыков, которыми должны овладеть бакалавры социальных наук в процессе обучения. От постановки полезной цели исследования до корректного документального изложения материалов – подготовка тезисов, выступления, презентационных материалов охватывает все перечисленные требуемые компетенции.

При этом нельзя забывать еще об одном фундаментальном аспекте компетентностной подготовки бакалавров социальных наук – умении самостоятельно мыслить и развиваться. Подчеркнем особое значение самостоятельной работы при подготовке и участии студента в научной конференции, семинаре, симпозиуме. Как утверждают в своей статье Е.М. Шульгина, Е.В. Вычужанина, Е.А. Мельникова, «подготовка доклада к выступлению на научной конференции решает одну из ключевых задач современного образования – увеличение объема внеаудиторной самостоятельной работы студентов, за счет которой формируется процесс саморегуляции личности, в связи с чем самостоятельная работа обретает характер управляемости со стороны самого обучаемого» [8]. В этом состоит особая значимость научных конференций для студентов. Лекционные, семинарские, практические занятия ограничены тематически, методически, по времени. Конференция предполагает более свободный формат общения и обсуждения, благодаря чему участники получают возможность проявить больше самостоятельности. Это касается не только непосредственных дискуссий после докладов, но и предварительного подготовительного процесса. В рамках проведения научно-образовательного исследования, предваряющего выступление на конференции, студент получает максимально возможную свободу самореализации на всех этапах. Самостоятельный выбор темы и обоснование актуальности, постановка целей и выбор методов их достижения, составление текста и формулировка выводов. «Занимаясь выполнением научно-исследовательских задач, бакалавры осваивают аналитические, постановочные, поисковые и синтезирующие компоненты научной работы, благодаря чему у них развиваются общие и специальные научные навыки проведения исследования и обобщения его результатов, элементы критического мышления и комплекс творческих способностей личности будущего специалиста» [9]. Таким образом, при корректном руководстве преподавателя-куратора студент, участвующий в конференции, получает существенный компетентностный импульс к дальнейшему профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию.

Выводы. Резюмируя наше исследование, можем сделать вывод о том, что студенческие конференции как средство развития исследовательских компетенций бакалавров социальных наук эффективны в выполнении следующих функций:

- повышение профессионально-исследовательской мотивации к решению практических задач с использованием фундаментальных теоретических знаний;
- развитие когнитивного компонента в структуре профессиональных компетенций будущего специалиста – студент полнее осознает необходимость непрерывного образования, обновление своего концептуального багажа;
- обучение на практике компетентному научному целеполаганию – конференция нередко становится первым опытом самостоятельного формулирования исследовательской задачи и методов ее разрешения;
- формирование внутреннего запроса на самостоятельную работу, саморазвитие и индивидуальное целеполагание – обучающийся получает опыт и видит результат работы, основанной на его собственной инициативе, поисковой активности;
- инструментально-операционный компонент – студент применяет необходимые информационно-коммуникационные технологии, учится корректно составлять итоговый документ, доклад, отчет, научный текст и т.д.

Наконец, будущий бакалавр социальных наук получает интенсивный дискуссионный опыт защиты изложенных научных тезисов. Для гуманитария подобная практика незаменима в плане формирования профессиональных компетенций.

Литература:

1. Ананин, П.В. Исследовательская компетентность бакалавров социальной работы: этапы формирования / П.В. Ананин // Вестник Вятского государственного университета. Серия: Педагогические науки. – 2015. – № 10. – С. 146-152
2. Дубских, А.И. Научно-практическая конференция как средство развития иноязычной и профессиональной компетенции студентов технических вузов / А.И. Дубских // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2020. – № 4 (67). – С. 73-81
3. Илюшина, Н.Н. Подготовка студентов к научной конференции как первый опыт исследовательской деятельности / Н.Н. Илюшина // Диверсификация педагогического образования в условиях развития информационного общества. – Минск: БГУ, 2022. – С. 281-286
4. Кригер, Г.С. Проведение студенческих конференций как одно из необходимых условий профессионального развития / Г.С. Кригер, Р.Р. Ахметзянова, Н.В. Ринская // История и педагогика естествознания. – 2015. – № 4. – С. 27-30
5. Лекомцева, Е.Н. Научно-исследовательские компетенции бакалавра / Е.Н. Лекомцева // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 3 (60). – С. 92-96
6. Минатуллаев, А.А. Проектный подход к организации и проведения студенческой научной конференции / А.А. Минатуллаев, Х.М. Хабибулаев // УЭПС: управление, экономика, политика, социология. – 2017. – № 4. – С. 45-52

7. Панина, С.В. Формирование научно-исследовательской компетенции обучающихся в контексте модернизации непрерывного педагогического образования в федеральном вузе / С.В. Панина // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 8. – С. 199-201
8. Ткаченко, А.В. Методика преподавания социологии: учебник и практикум для вузов / А.В. Ткаченко. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 369 с.
9. Шульгина, Е.М. Студенческая конференция как метод формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых факультетов / Е.М. Шульгина, Е.В. Вычужанина, Е.А. Мельникова // Язык и культура. Сборник статей XXVIII Международной научной конференции (25-27 сентября 2017). – Томск, Издательский Дом ТГУ, 2018. – С. 432-439

Педагогика

УДК 378
кандидат педагогических наук, доцент Бекирова Эльмира Шевкетовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

РОЛЬ ЭТНОПЕДАГОГИКИ В РЕШЕНИИ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы современного семейного воспитания, особенности народной педагогики, изложена позиция известных ученых, занимающихся вопросами этнопедагогики. В них авторы сформулировали педагогические взгляды разных народов, проанализировали традиции и уклад жизни, оставляющие след на развитии личности детей, влияющие на взаимоотношения между людьми. Обстоятельный анализ разных жанров фольклора позволяет проследить этапы формирования ребенка в историческом и временном аспекте.
Ключевые слова: национальная культура, народная педагогика, традиции, этнопедагогика, проблемы, семейное воспитание, фольклор.
Annotation. The article deals with the problems of modern family education, the peculiarities of folk pedagogy, and the position of well-known scientists dealing with issues of ethnopedagogy. In them, the authors formulated the pedagogical views of different peoples, analyzed the traditions and way of life that leave a mark on the development of the personality of children, affecting the relationship between people. A thorough analysis of various genres of folklore allows us to trace the stages of the formation of a child in historical and temporal aspects.
Key words: national culture, folk pedagogy, traditions, ethnopedagogy, problems, family education, folklore.

Введение. Базовый фундамент воспитания личности закладывается в семье. С первых дней жизни она регулирует мысли, характер, эмоции ребенка. Именно среди близких людей складывается его жизненная программа и духовные ценности. Семья является начальной ступенью социализации детей. Они обычно усваивают общественные и моральные принципы родителей и близких родственников. Наиболее плодотворное развитие получает ребенок, чьи мать и отец способны сохранять дома положительную психологическую атмосферу. Они создают модель поведения, показывают образец позитивного и ответственного отношения к труду, совместной общественной деятельности. В семье ребенок постепенно включается в знаковые виды активности, начиная с азов и постепенно усваивая общественно значимые формы поведения.

Сейчас в педагогической науке в качестве синонима термина «народ» употребляют слово «этнос», что в переводе с греческого языка значит «племя». Этнопедагогика была выделена в самостоятельную область изучения. Она посвящена анализу созданных веками традиций народного воспитания, позволивших сохранить родной язык, своеобразие неписаных законов и ритуалов. Г.Н. Волков, А.Э. Измайлов в своих работах раскрывают систему и представления народной педагогики [3]. В.Х. Арутюнян, М.Г. Колодезникова, Р.М. Пашаева, М.И. Стельмахович выделяют воспитательные и обучающие замыслы в фольклоре, выявляют методику и средства воспитания в семейных, бытовых традициях, национальной культуре, народной поэзии.

Социальный и педагогический опыт доказывает, что учебно-воспитательные заведения не смогут справиться с воспитательной функцией без взаимодействия с семьей. Становление личности с первых дней жизни происходит в системе семейного воспитания, которая развивается, впитывает в себя все лучшее, созданное прежде. Семья играет особую роль в народной педагогике благодаря тому, что она является естественной средой, устанавливающей содержание и порядок домашнего воспитания. Она всегда была для человека центром всей его этической и хозяйственной деятельности, смыслом бытия.

Изложение основного материала статьи. В теории и в практике национального воспитания многие отечественные ученые уделяют внимание изучению различных сторон этнопедагогики и ее роли в воспитании детей.

Современная историко-педагогическая наука по-разному трактует понятие этнопедагогики. Существуют четыре истолкования термина:

1) как нравственное явление, свойственное сознанию народа (практический опыт, информация, стремления, вера, мировоззрение);
2) в качестве педагогической практики разных наций;
3) как общность принципов педагогической теории и практической деятельности;
4) как наука о воспитании в народных традициях.

Е.В. Борисова в работе «Традиции воспитания детей в крестьянской семье в России (1861-1917)» [2] выявляет особенности воспитательной системы крестьян центральных районов России. Исследователь считает взаимосвязанными и взаимообусловленными семейные связи, домашнюю обстановку, религиозные верования, народное творчество, работу, бытовую среду. Она выявила важнейшие функции традиционного воспитания, актуальные для последующего развития теории, указала на допустимость адаптации традиций к современным обстоятельствам.

Е.В. Борисова относит к выработанным с опорой на внутрисемейные отношения традициям:

– следование возрастным этапам в отношениях взрослых и детей;
– раннюю гендерную ориентацию, дифференцированный подход к воспитанию девочек и мальчиков;
– разграничение воспитательных миссий отца и матери [2, С. 11].

Автор подробно рассматривает влияние православия на формирование нравственности ребенка, а также погружение его в фольклорную среду, начинавшуюся с раннего возраста. Сказки учат мечтать, поговорки передают народную мудрость,

считалки обучают азам математики, загадки развивают интеллектуальные способности, скороговорки тренируют правильную речь.

З.Г. Нигматов обращает внимание на значение традиций в опыте народного воспитания. Он рассматривает диалектическую связь наследия и настоящего, проводя параллель от прошлого к современности и далее – к будущему. Он видит преемственность в сохранении и перенесении нужных компонентов для обеспечения исторической связи развития. Автор исчерпывающе обрисовывает суть и вектор традиций, соотношение в них нового и старого, обращая особое внимание на гуманизм, нравственность, интернационализм. По мнению ученого, педагогика народного воспитания возникла в результате появления собрания национальных традиций и передачи их от старшего поколения к молодежи. В этом заключается диалектический закон преемственности, определяющий сознательную, целенаправленную деятельность по формированию у следующих поколений физических и моральных качеств, обусловленных условиями жизни народа [5, С. 6].

В.К. Кочисов развивает концепцию о главенствующем влиянии этносоциальных ценностей на формирование личности. В работе он комментирует высказанные положения о народных методах и средствах просвещения и воспитания осетинских детей и молодежи до 1917 г. на базе этнографического, фольклорного и педагогического материала [4, С. 29].

В исследовании «История воспитания и педагогической мысли чувашского народа в XV-XVIII в.» [6] Т.Н. Петрова установила и резюмировала исторические и социальные условия аккумуляции опыта становления педагогической системы чувашского народа. Автор изучила традиционную культуру воспитания в аспекте общего культурного достояния. Она выявила гуманистическую природу народной педагогической культуры.

Исчерпывающий многогранный анализ народной педагогики провел Г.Н. Волков, давший конкретную полную трактовку природы и смысла народной педагогики. Ученый определил ее отличительные черты и самобытность в качестве уникального социально-педагогического феномена. Он выделил обращение от изучения практики народного воспитания к анализу педагогических концепций. Автор делает вывод, что теоретическое осмысление основано на комбинации анализа и синтеза [3].

По его мнению, многообразие русской культуры представлено множеством национальных вариантов педагогических традиций народов Севера, казаков, сибиряков, жителей других регионов. Вот почему к изучению традиций следует подходить с учетом индивидуальных особенностей национального менталитета и методического наследия. На современном этапе ученый предлагает отказаться от обезличенных интернациональных принципов воспитания и опираться на национальные гуманистические ценности. Многие народы ставят целью воспитания становление идеальной личности. В приоритете – попечение о ребенке. Особое внимание уделялось выработанным устоям и неписаным правилам, церемониям и празднествам.

Тождество педагогических культур разных народов состоит:

– в общности исторических условий развития;
– идентичности целей, интересов и ценностей;
– в сходстве географической среды;
– в совпадении начал народной психологии;
– во взаимовлиянии традиций [3, С. 89].

Проблемами этнопедагогики занимались многие ученые. Локация исследований представлена довольно широко. Русские традиции описаны в трудах Б. Александрова, Е.С. Бабуновой. Т.И. Березиной, Е.В. Борисовой, Г.В. Виноградова, Л.М. Захаровой, О.В. Леоновой. Опыт татарского народа изучен М.Т. Аминовым, Г.А. Арслановой, Р.Ш. Маликовым, М.И. Махмутовым, З.Г. Нигматовым, Р.А. Низамовым, В.Ф. Петровой и др. Народная педагогика чувашей исследована Л.Г. Васильевой, Г.Н. Волковым, Т.П. Петровой, С.Н. Султановой, якутов – В.Ф. Афанасьевым, Г.П. Жирковым, коми – Л.Д. Вавиловой, грузин – А.Ф. Хинтабидзе, азербайджанцев – А.Ш. Гашимовым, Л.А. Мамедовым, адыгейцев – А.И. Шоровым, осетин – В.К. Кочисовым, хакасов – И.Ф. Сагаяковой и многими другими. В их трудах описаны педагогические взгляды разных народов, подробно анализируется устное творчество и обычаи, отражающиеся на личности ребенка и взаимоотношениях с окружающими, сказывающиеся в характере ребенка и его поведении.

Последние исследования ставят своей задачей изучение и обобщение опыта народа по гуманистическому, эстетическому, патриотическому, нравственному воспитанию в условиях современной семьи. В своих работах авторы выявляют неисчерпаемые воспитательные возможности народной педагогики, подробно характеризуют потенциал различных жанров детского фольклора в педагогических целях.

В сегодняшних условиях демократических преобразований общества и стремления к нравственному совершенствованию кардинальным вопросом стало постижение с точки зрения этнопедагогики процесса становления целостного морального облика детей. Решение данной задачи поможет увидеть в национальных традициях общечеловеческие ценности и поддержит высокий уровень культуры межнациональной коммуникации.

Семейное воспитание пролонгировано во времени. Атмосфера семьи – это образ жизни родителей, их взаимоотношений, обстановка дома. Детская дерзость, жестокость, безразличие, распущенность являются результатом негативных отношений в семье, образа ее жизни, взаимоотношений между отцом и матерью, позицией по отношению к окружающим.

С каждым годом увеличивается количество драматических обстоятельств, вызванных бытовыми невзгодами, бескультурьем, алкоголизмом, стрессами. В таких условиях увеличивается риск аномального, дефективного воспитания. Во многих семьях, где отсутствуют искренние сердечные отношения, наблюдается недостаток общения родителей с детьми. Ребенок, которому не хватило в детстве родительской любви, скорее всего, вырастет недружелюбным, злым, агрессивным, безжалостным к страданиям окружающих. Результатом может стать замкнутость, изолированность, беспокойство, чрезмерная стеснительность. Напротив, излишне заласканные и опекаемые сверх меры дети вырастают изнеженными, эгоистичными, обретают черты высокомерия, заносчивости, двоедушия.

К существенным современным проблемам семейного воспитания относятся:

1) Отсутствие в семье конкретной воспитательной стратегии. Она зависит от того, какую именно отец и мать избирают тактику воспитания: взяв за образец систему своих родителей, в противоположность родительскому примеру, ознакомившись с педагогической литературой. Многие родители не осведомлены о существовании книг о воспитании детей, пуская этот процесс на самотек. Нередко встречается неспособность взрослых прийти к единому мнению по поводу выбора стратегии воспитания.

2) Трансформация системы нравственных ценностей и приоритетов в связи со сложившимися жизненными трудностями, когда перед родителями стоит задача прокормить и обеспечить ребенка самым необходимым. Малообеспеченные семьи не имеют возможности приобрести хорошие книги, развивающие игры, обучающие компьютерные программы. В стремлении финансового благополучия взрослые лишают своих детей духовного воспитания, на которое у них не остается времени и сил.

3) Значительная лимитация воздействия социального окружения и передачи культурного и бытового опыта поколений через театр, музеи, выставки т.д.

4) Заключение брака в слишком юном возрасте, недостаточная мотивация для создания семьи, психологическая неподготовленность к рождению детей, отсутствие образования, работы, неумение ухаживать за малышом, нежелание отказывать себе в удовлетворении своих желаний [7, С. 145].

Данные проблемы существенно влияют на уровень семейного воспитания. Современные дети служат катализатором изменения ценностей взрослых. Усердие, старание, повиновение, ответственность, исполнительность, уважение были заменены на самомнение, эгоистичность, стремление к развлечениям, постановку во главу угла материальных благ. В современном обществе сошла на нет руководящая роль отца, значение матери, послушание детей родителям. Во многих семьях наблюдается паритет в отношениях детей и взрослых. Воспитание самостоятельности, независимости, инициативности приводит к непочтительности к старшим, к отстаиванию ребенком своих интересов.

Важнейшая миссия современного воспитания – подготовка ребенка к предстоящей самостоятельной жизни в нынешнем обществе, которое предписывает обладание независимостью и самостоятельностью. Однако необходимо обращать внимание на правильную направленность этих качеств. По мнению специалистов, успешно могут приспосабливаться к сегодняшним условиям дети, воспитанные в демократических традициях, те, кому родители сумели привить современные этические и моральные ценности.

Вследствие перехода к рыночной экономике многие российские семьи переживают социальный и экономический кризисы. К первому относятся утрата работы, низкий уровень заработанной платы и пособий, увеличение затрат на содержание ребенка, повышение стоимости медицинского обслуживания. Социальными причинами считаются паразитический образ жизни, пьянство, противоправное поведение родителей, сопровождающееся низким культурным уровнем. Естественно, воспитательный ресурс такой семьи будет негативным. Ребенок из такой семьи часто бывает вспыльчивым, невыдержанным, угнетенным. В результате отсутствия положительного опыта в семье у него вырабатываются несоответственные шаблоны общественного и семейного поведения [7, С. 179].

Существенное влияние на воспитание оказывают и современные технологии. Масса информации, часто негативной, агрессивной, поступает к нам сейчас посредством интернета, ТВ, СМИ. Родители проводят много времени в социальных сетях. Дети, следуя примеру отца и матери, тоже не отрываются от телефона или компьютера. Общение с техникой должно быть направлено на развитие мышления, внимания, памяти, творчества.

Величайшим приобретением народной педагогики считается определение основного условия для достижения идеала – единения с окружающими. Принципы этнопедагогики абсолютно бесхитростные, однако они служат фундаментом общечеловеческих норм морали. К ним относятся:

– почитание старших;
– забота о детях, больных, слабых;
– усердие и прилежание в труде;
– скромность и выдержанность;
– гуманность, милосердие, умение сострадать;
– радушие и гостеприимство;
– уважительные отношения с окружающими, способность выслушать и помочь при необходимости.

Существенную роль для развития у детей правильных нравственных потребностей и интересов играет складывающаяся в семье моральная обстановка. Образец поведения родителей, обоюдное доверие и уважение, забота обо всех родственниках – образцовый инструмент для формирования нравственности у ребенка. Принципиальное значение имеет целесообразный режим и распорядок, осмысленная модель взаимоотношений с близкими [3, С. 85].

Развитие личности стимулирует организация рабочей обстановки в семье. По мнению А.С. Макаренко, образцовым приемом приобщению ребенка к труду является способность родителей ставить трудовые цели, возлагать трудовую нагрузку с совместным осуществлением предстоящей работы.

Семья обладает плодотворными средствами для эстетического воспитания детей. Семейное воспитание помогает формированию творческих способностей, приверженностей и талантов. Родителям следует бережно относиться к проявившимся склонностям, создавать подходящие условия для занятий в секциях, кружках художественной самодеятельности. В истории педагогики степень воздействия семьи на юное поколение впервые оценил Я.А. Коменский, разработавший модель «материнской школы» на примере домашнего воспитания.

В этнопедагогике любой народности нашей страны отеческий дом считался святилищем духовности. Здесь отношение отца было школой воспитания характера, материнские слова – фундаментом духовной культуры, а семейный жизненный уклад – тренировочным залом по вступлению в социум. Тут происходила социализация ребенка, его готовность к жизни в обществе [1, С. 64].

Идеалы семейной жизни сохранялись по традиции. Так складывалась миссия каждого ее члена. Обычно семья строилась на нравственном влиянии человека, обладавшего максимальным уважением: отца, деда или старшего сына.

Как правило, в семье культивировали человечность, сердечность, толерантность, милосердие, взаимную любовь, обоюдное уважение. Благодаря родительской любви и взаимному согласию здесь формировались чувства детей, их способность к гуманности, чуткости, отзывчивости. Эта любовь выходила позже и за пределы дома.

В семье складывалась любовь к природе и привычка к труду. Труд неизменно подтверждал здоровую мораль человека. В нем дифференцированно участвовали все члены семьи в зависимости от возраста, сил и самочувствия. В семьях россиян родители показывали пример в совместной работе с детьми, имеющими свои обязанности. В процессе воспитания на бытовом уровне происходила передача знаний, опыта, мастерства. Ребенка обучали всем укладам жизни: наведением порядка в доме, уходом за одеждой, церемонией приема пищи, религиозными обрядами [3, С. 60].

Как правило, у наших соотечественников воспитывали предупредительное отношение к старшим. Они считали, что старики и дети в равной степени не защищены и уязвимы, поэтому им требуется особое внимание. Отношение к ним – показатель нравственной ступени общества. В наше время по этому признаку можно безошибочно узнать, куда движется этот народ и куда приведет этот путь.

В семье маленький человек впервые узнавал сведения о своей стране из материнских колыбельных песен, в которых воспевали чистые поля, зеленые луга. В них возникали картины родной природы. В этом курсе песенного краеведения начиналось патриотическое воспитание ребенка. С описанием природы связано и экологическое воспитание, когда родители рассказывали о бережном отношении к дарам природы. На примере православных религиозных праздников детям объясняли, что существуют дни благословения вербы, яблок, березы, моркови, грибов и всяких плодов.

Кроме традиций, обрядов и ритуалов, существенным источником знаний родителей о средствах этнопедагогики считается фольклор: народные сказки, поговорки, предания, пословицы, загадки, скороговорки, считалки и другие жанры устного творчества.

Потешки помогают развивать у малышей чувство ритма и рифмы. Под них ребенок, ритмично приседая, развивает мускулатуру и легкие. Скороговорки учат правильно выговаривать звуки, позитивно влияют на развитие четкой выразительной речи ребенка. Они не только помогают исправить дефекты произношения, но и воздействуют на психическое состояние, способствуют воспитанию уважительного отношения к родному языку и родной природе. Загадки – краткие художественные произведения с намеренно скрытым при помощи метафор описанием знакомого предмета, который необходимо угадать. Головоломки содействуют постижению красоты мира, развивают творческую фантазию, интеллектуальные способности, украшают нашу речь яркими образами. Считалки способствуют развитию математических способностей и интереса к творчеству. Дети используют их в различных играх. Пословицы – своего рода поучения, наставления, совмещающие глубокие философские размышления народа о человеческих характерах и жизненных ситуациях. Они часто осуждают негативные качества людей или, напротив, высоко оценивают мастерство, мужество, трудолюбие, стремление к знаниям и другие положительные качества. Главные темы пословиц: дружба, братство, героизм, любовь к Родине. Из сказок дети узнают о нормах поведения, учатся мечтать о достижениях. Они формируют у детей творческую фантазию, способность сочинять самим похожие истории.

Выводы. Сегодня в стратегии образовательной политики семья расценивается в качестве одного из важнейших звеньев воспитательного процесса. В Законе РФ «Об образовании» утверждается приоритет развития личности ребенка, поддержание его физического и нравственного здоровья. Эта задача стоит перед школой и семьей. Успешное решение данной проблемы обусловлено их тесным сотрудничеством, где каждая сторона вносит свой вклад в процесс. В народной педагогике аккумулирован убедительный эмпирический и теоретический опыт воспитания нравственной личности. Создана огромная база форм и методов воспитания в духе этнопедагогики, лучшие из которых заимствованы из наследия. Качества и навыки, формируемые семьей и школой, не дублируют друг друга, а дополняют.

Литература:

1. Богомолова, М.И. Межнациональное воспитание детей. Учебное пособие / М.И. Богомолова, Л.М. Захарова. – М.: Флинта. Наука, 2011. – 175 с.
2. Борисова, Е.В. Традиции воспитания детей в крестьянской семье в России (1861-1917 гг): автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е.В. Борисова. – М., 1997. – 18 с.
3. Волков, Г.Н. Этнопедагогика / Г.Н. Волков. – М.: Академия, 1999. – 168 с.
4. Кочисов, В.К. История становления и развития образования в педагогической мысли в Осетии до 1917 г. Автореферат дисс.... докт. пед. наук / В.К. Кочисов. – М., 1997. – 49 с.
5. Нигматов, З.Г. Духовное развитие личности на основе этнокультурных традиций. Педагогическое образование: гуманистические традиции и новаторство. Материалы VI Международной научно-практической конференции / З.Г. Нигматов. – Казань, 1999. – С. 5-8
6. Петрова, Т.Н. История воспитания и педагогической мысли чувашского народа в XV-XVIII вв.: автореф. дисс. доктора пед. наук / Т.Н. Петрова. – М., 1996. – 38 с.
7. Целуйко, В.М. Психология неблагополучной семьи / В.М. Целуйко. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 283 с.

Педагогика

УДК 378.046.4

аспирант Белов Иван Сергеевич
Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования
«Московский финансово-промышленный университет» Синергия» (г. Москва);
аспирант Жмаев Никита Алексеевич
Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования
«Московский финансово-промышленный университет» Синергия» (г. Москва);
аспирант Иванов Валерий Аркадьевич
Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования
«Московский финансово-промышленный университет» Синергия» (г. Москва)

АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНЫХ ПАТЕНТОВ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПИЛОТОВ ГРАЖДАНСКОЙ АВИАЦИИ

Аннотация. В данной работе проводится тематическое патентное исследование, служащее одной из основ для написания выпускной квалификационной работы на факультете психологии и педагогики МФПУ «Синергия». Такой анализ имеет большое прикладное значение на этапах подготовки к написанию ВКР, помогает более глубоко изучить рассматриваемую проблему, найти актуальные литературные источники придти к новым идеям, и, что не маловажно, позволяет определить патентоспособность рассматриваемой сферы, что полезно для студентов, как потенциальных научных работников в будущем.

Ключевые слова: профессиональная подготовка пилотов, ввод в строй пилотов, авиация, авиационный персонал, программа подготовки пилотов.

Annotation. A thematic patent research is carried out in this paper, which serves as one of the foundations for the creation of final qualifying project at the faculty of psychology and pedagogics at the «Synergy» university. Such an analysis possess a deep applied significance during the preparation stages of creating the final qualifying project, it helps to study the subject much more deeply, to find relevant literature sources, to come up with new ideas and last but not least it also helps to define patentability in the field of research, what is extremely helpful for students as possible scientific workers in the future.

Key words: pilot training, pilot commissioning, aviation, aviation personnel, pilot training program.

Введение. Тема профессиональной подготовки пилотов гражданской авиации крайне актуальна для России. При этом необходимо изучать опыт получения зарубежных патентов по профессиональной подготовке пилотов гражданской авиации.

Тематическое патентное исследование – это исследования технического уровня и тенденций развития объектов хозяйственной деятельности, их патентоспособности, патентной чистоты, конкурентоспособности (эффективности использования по назначению) на основе патентной и другой информации

Порядок проведения исследования

I. Задачи исследования:

I.a. определение патентоспособность сферы подготовки пилотов коммерческой гражданской авиации и ввода их в строй;

I.b. поиск новых идей и концептов для проведения исследования;

I.c. определение степени конкурентоспособности сферы подготовки пилотов коммерческой гражданской авиации и ввода их в строй;

I.d. отбор наиболее эффективных научно-технических достижений.

II. Регламент поиска:

II.a. предмет поиска – система ввода в строй коммерческих пилотов гражданской авиации РФ; устройства имитации полета (Full Flight Simulators), программы подготовки пилотов, система ввода в строй пилотов гражданской авиации;

II.b. географи поиска – Российская Федерация и зарубежье;

II.c. ретроспективность поиска – обзор документации с 2000 года;

II.d. классификационные рубрики – подготовка пилотов, ввод в строй пилотов, авиация, авиационный персонал, программа подготовки пилотов;

II.e. источники информации – официальные бюллетени национальных и международных патентных ведомств;

II.f. метод поиска – тематический.

Изложение основного материала статьи. Из проанализированных нами 523 зарубежных тематических патентов , отобранных по ключевым словам, мы выделили 40 наиболее актуальных для темы нашего исследования [1; 2]. Сводную информацию об этих патентах можно посмотреть ниже в Таблице 1.

Таблица 1

Зарубежные патенты

ID	Год	Описание изобретения		Категория	Правооб-ладатель
		Международное	Перевод		
US2010092926A1	2008	Flight Crew Training system	Система подготовки летного экипажа	Методика	ЮЛ
US2016358498A1	2016	Method for Training Crew in a Flight Simulator	Методика для обучения летного экипажа на устройстве имитации полета	Методика	ЮЛ
WO2014077911A1	2013	Tailored Airline Training	Индивидуальное обучение в авиакомпании	Методика	ЮЛ
CN110827617A	2019	Flight training automatic evaluation system for simulating aircraft	Система автоматической оценки летной подготовки для устройств иммитации полета	Методика	ЮЛ
JP2017003929A	2015	Crew Training Support System	Система поддержки подготовки экипажа	Методика	ЮЛ
CN1294510C	2003	Computer-aided teaching system and method for stimulated aviation training	Компьютерная обучающая система и методика стимулированной авиационной подготовки	Методика	ЮЛ
TW200919394A	2007	A mobile flight digital learning system	Мобильная система цифрового обучения полету	Методика	ЮЛ
US2008165031A1	2005	Airborne Visibility Indicator System and Method	Система и метод индикации видимости предметов в воздухе	Устр-во	ЮЛ
US2008165031A2	2005	Airborne Visibility Indicator System and Method	Система и метод индикации видимости предметов в воздухе	Методика	ЮЛ
US2020290740A1	2020	Mitigating Operational Risk In Aircraft	Снижение операционных рисков на ВС	Устр-во	ЮЛ
EP3333782A1	2016	Electronic Device And Method For Debriefing Evidence-Based Training Sessions	Электронное устройство и метод для послеполетного разбора на основе фактических данных	Устр-во	ЮЛ
EP3333782A2	2016	Electronic Device And Method For Debriefing Evidence-Based Training Sessions	Электронное устройство и метод для послеполетного разбора на основе фактических данных	Методика	ЮЛ
US10152899B2	2014	Method and system for measuring communication skills of crew members	Метод и система измерения коммуникативных навыков членов экипажа	Устр-во	ЮЛ

US10152899B3	2014	Method and system for measuring communication skills of crew members	Метод и система измерения коммуникативных навыков членов экипажа	Методика	ЮЛ
US10691955B1	2019	Aircraft cabin artificial intelligence crew assistance	Бортовая система искусственного интеллекта для помощи экипажу	Устр-во	ЮЛ
CN210072977U	2020	Avionics system troubleshooting training device	Устройство для обучения поиску и устранению неисправностей в системе авионики	Устр-во	ЮЛ
US20202065737A1	2019	Mid-Fidelity Simulation Approach And Method For Flight Crew Training And Evaluation	Подход и метод моделирования средней надежности для подготовки и оценки летного экипажа	Методика	ЮЛ
CN203455965U	2013	Six-freedom electric simulating training chamber	Электрическая тренажерная камера с шестью степенями свободы	Устр-во	ЮЛ
US20163359907A1	2015	Methods, Systems, And Computer Readable Media For Flight Training	Методы, системы и компьютерные носители для летной подготовки	Устр-во	ЮЛ
US20163359907A2	2015	Methods, Systems, And Computer Readable Media For Flight Training	Методы, системы и компьютерные носители для летной подготовки	Методика	ЮЛ
US20141810502A1	2012	Situation Aftermath Management System And Method	Система и метод управления ситуацией после вывода ВС из сложного пространственного положения	Методика	ЮЛ
US20141810502A2	2012	Situation Aftermath Management System And Method	Система и метод управления ситуацией после вывода ВС из сложного пространственного положения	Устр-во	ЮЛ
CN106157730A	2015	Flight simulator wind shear training method	Методика обучения сдвигу ветра на авиасимуляторе	Методика	ЮЛ
WO2005109375A1	2005	Recurrent Training Full Flight Simulators	Устройство имитации полета для периодической подготовки	Устр-во	ФЛ
CN103600847A	2013	System for recording plane flying attitudes and plane driver physiological parameters	Система регистрации положения самолета в полете и физиологических параметров пилота	Устр-во	ЮЛ
CN109131908A	2018	System and method for performing an emergency descent and landing	Система и способ выполнения аварийного снижения и посадки	Устр-во	ЮЛ
CN109131908A	2018	System and method for performing an emergency descent and landing	Система и способ выполнения аварийного снижения и посадки	Методика	ЮЛ
US2016175623A1	2014	Hypoxia Recovery System For Mask Off Hypoxia Training	Система восстановления после кислородного голодания (гипоксии)	Устр-во	ФЛ
US9019128B1	2013	Augmented reality aircraft management system	Система управления самолетом с дополненной реальностью	Устр-во	ЮЛ
US8983687B1	2012	Wind shear safety performance tool	Инструмент для обеспечения безопасности при сдвиге ветра	Устр-во	ЮЛ/ФЛ
CN109686168A	2018	Air duty training system based on mixed reality	Система обучения на основе смешанной реальности	Устр-во	ЮЛ

US2009220929A1	2007	Pc-Based Simulator Training System And Methods	Система и методы обучения на симуляторе на основе ПК	Устр-во	ФЛ
US2014322675A1	2012	Flight Training System	Система летной подготовки	Устр-во	ЮЛ
US2014080099A1	2013	Performance-Based Simulation System for an Aircraft	Система моделирования на основе характеристик для самолета	Устр-во	ЮЛ
CN108945397A	2018	Flight piloting system	Система пилотирования самолета	Устр-во	ЮЛ
WO2019145675A1	2019	Flight Simulation	Симуляция полета	Устр-во	ЮЛ
JP2016203971A	2016	Interactive Aircraft Cabin	Интерактивная кабина самолета	Устр-во	ЮЛ
US2014343765A1	2013	Flight Assistant with Automatic Configuration and Landing Site Selection	Вспомогательная система с автоматической настройкой и выбором места посадки	Устр-во	ФЛ
CN110619781A	2019	A cockpit system of simulated aircraft	Система кабины моделируемого самолета	Устр-во	ЮЛ
US2010094595A1	2008	Virtual Flight Deck	Виртуальная кабина пилотов	Устр-во	ЮЛ

Проведем систематизацию (Рис. 1-6) и анализ выделенных нами зарубежных тематических патентов:

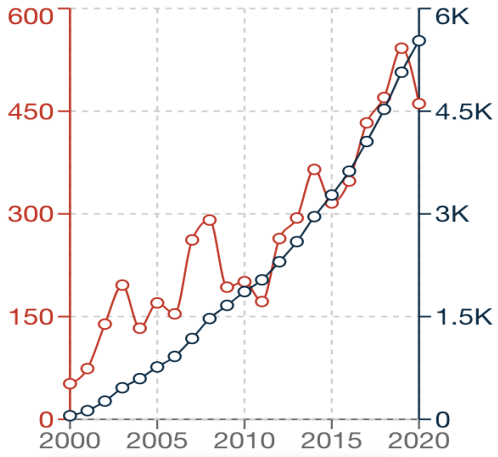


Рисунок 1. Число патентов в год (красный) и их общее количество (черный)

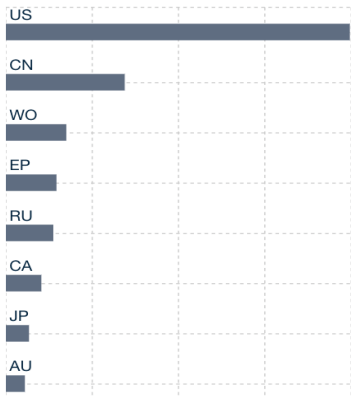


Рисунок 2. Количество патентов по странам

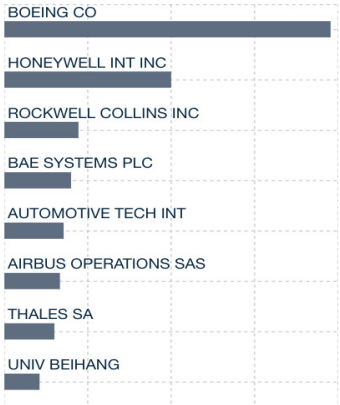


Рисунок 3. Юридические лица с числом тематических патентов

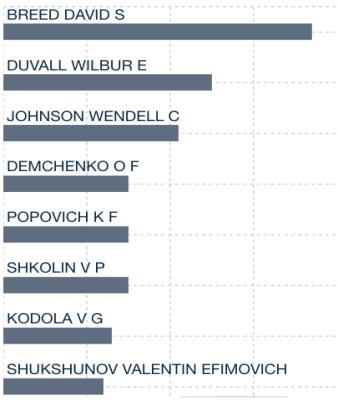


Рисунок 4. Физические лица с числом тематических патентов

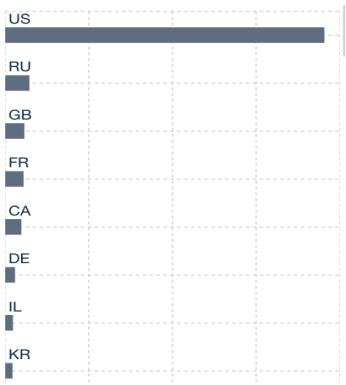


Рисунок 5. Страны с наибольшим числом изобретателей

Рисунок 6. Доля правообладателей зарубежных патентов

Выводы. Систематизация и анализ зарубежной патентной документации позволили сделать следующие выводы:

1) Невооруженным взглядом видно, что лидером на мировой арене патентной документации являются США (Рис. 5) , с большим отрывов опережающие ближайшего партнера – Китай. Из этого можно сделать логичный вывод о том, что США с их промышленными гигантами, как Boeing, Honeywell и Rockwell Collins играют роль двигателя мирового прогресса в сфере разработок новых устройств и методик в области подготовки пилотов гражданской авиации и ввода их в строй эксплуатанта. Лидерами в этой сфере также являются Китай и Всемирная Организация Интеллектуальной Собственности (WIPO). Российская Федерация в этом рейтинге занимает 5 строчку.

2) Больший упор зарубежных изобретателей был сделан на разработку новых устройств. Так, их доля почти в 2 раза больше доли новых методик за период с 2000 г. по 2020 г. Несмотря на это, база патентов на методики также весьма богата и постоянно актуализируется с современными технологиями и потребностями гражданской авиации (например, для программы EBT – Doc. 9995).

3) Преобладающая часть зарубежных патентов (88%) принадлежит юридическим лицам, начиная от производителей авиационной техники до различных исследовательских центров и университетов. В совокупности с п.2 этого раздела, считаем, что данный факт может указывать на повышенную заинтересованность в коммерческой составляющей процесса патентования изобретений. Однако, не видим в этом ничего плохого! Прогресс и постоянный прирост патентной документации общей и годичной (за исключением нескольких лет) имеет место быть, а это самое главное.

4) Количество зарубежных тематических патентов, написанных за год, постоянно растет (за исключением небольших периодов спада примерно каждые 5-6 лет) (Рис. 1). Наибольшее количество патентов было зарегистрировано в последние несколько лет и именно этот период характеризуется наибольшим разнообразием работ и идей.

5) Тематика патентов последних лет указывает на тенденцию перехода к подготовке пилотов и ввода их в строй с большим использованием новейших технологий, таких как дополненная и искусственная реальность, бортовые системы, основанные на искусственном интеллекте и даже системы интуитивного управления воздушным судном. Интересным фактом можно выделить и то, что во вовремя анализа тематических патентов было выделено 3 патента, регистрирующие права на «летающую тарелку», «летательный аппарат с возможностью взлета в любом направлении» и «летательный аппарат с двумя противоположно направленными винтами». Это указывает и на переход к более прогрессивным, футуристичным и даже агрессивным идеям современных изобретателей.

6) Ожидаемым выводом является то, что основными правообладателями тематических патентов являются наиболее развитые предприятия (юридические лица) страны-лидера по количеству патентов (Рис. 3). Это уже вышеупомянутые концерны США. Стоит отметить и то, что значительную часть изобретателей, например фирмы Boeing, занимают выходцы из Европы, Азии и Южной Америки. Считаем, что такой богатый международный рабочий состав с разными мировоззрениями и менталитетами служит лишь дополнительным толчком для развития новых технологий. Информация по физическим лицами лидерам в области разработки новых патентов приведена на Рис. 4.

7) Во всем мире наблюдается тенденция перехода к более технологически развитому и разнообразному процессу подготовки пилотов, включающий в себя самые последние разработки. На протяжении последних нескольких лет встречается все большее количество патентов на принципиально новые и революционные устройства для обучения пилотов. В этот список входят и очки виртуальной реальности, и специальное программное обеспечение для визуализации полета для последующего разбора ошибок при пилотировании, и новые методики обучения и контроля уровня знаний и навыков пилотов.

8) Просматривается и общее падение количества созданной патентной документации примерно в одни и те же временные промежутки в 2004-2006 гг. и в 2011-2012 гг. как в РФ, так и во всем мире. Подобную ситуацию можем связать с протекающими в то время мировыми финансовыми кризисами, которые таким образом негативно повлияли и на развитие рассматриваемой сферы. Однако, несмотря на это, рынок патентной документации не только смог восстановить свои мощности, но и даже нарастить их с годами. В 2020 г. также наблюдается весьма резкий спад числа патентов. Хотим связать это с мировой пандемией COVID-19 и, конечно, тем фактом, что на момент написания данной работы учетный период 2020 года еще не завершился, и все еще возможно появление новых патентов.

Наконец, можно сказать о том, что наиболее эффективные научно-технические достижения в рассматриваемой теме мы можем отнести мировым гигантам в области гражданской авиации, как, например, корпорация Boeing. Наработки этой компании не только занимают первое место в мире по их количеству, но и применяются на практике по всему земному шару. Это и целые воздушные суда, и агрегаты, и методики, и концепции, и многое другое. Столь широкое применение достижений Boeing говорит, как минимум, об их эффективности и высоком уровне безопасности.

В итоге, считаем, что область подготовки и ввода в строй пилотов коммерческой гражданской авиации будет актуальна еще долгое и долгое время. Видим в ней большой потенциал для научных исследований, внедрения новых методик и устройств. В нашей ВКР будут сделаны попытки придти к способу рационализировать процесс ввода в строй, как еще на этапе обучения в образовательном учреждения, так и непосредственно при участии в этом процессе. В совокупности с фактом большой патентоспособности и востребованности этой сферы, считаем возможным на следующих этапах обучения подойти к созданию собственного патента на методику подготовки летного состава.

Литература:
1. Васина, Е.В. Мировые финансовые кризисы и их виды / Е.В. Васина // Вестник МГИМО. – 2015. – №4 (43). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mirovye-finansovye-krizisy-i-ih-vidy (дата обращения: 21.03.2023)
2. Осипов, А.Д. Сравнительный анализ компаний гражданского авиастроения. текущие проблемы отечественной корпорации и пути их решения / А.Д. Осипов // Вестник МФЮА. – 2020. – №4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-kompaniy-grazhdanskogo-aviastroeniya-tekuschie-problemy-otechestvennoy-korporatsii-i-puti-ih-resheniya (дата обращения: 21.03.2023)

Педагогика

УДК 378
кандидат физико-математических наук, доцент кафедры истории и правоведения Болкунов Игорь Алексеевич
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

Аннотация. Статья посвящена особенностям учебного взаимодействия в условиях дистанционного обучения. При использовании дистанционных технологий обучения существенно изменяется роль, значение, возможности учебного взаимодействия. Выполнен анализ особенностей учебного взаимодействия при дистанционных технологиях обучения.
Ключевые слова: цифровизация, дистанционное обучение, электронное обучение, онлайн обучение, учебное взаимодействие, роль преподавателя.
Annotation. The article is devoted to the peculiarities of educational interaction in the context of distance learning. While using distance learning technologies, the role, significance, and possibilities of educational interaction change significantly. The analysis of the features of educational interaction with distance technologies is carried out.
Key words: digitalization, distance learning, e-learning, online learning, educational interaction, the role of a teacher.

Введение. Внедрение цифровых технологий в систему требует анализа и учета особенностей этих технологий. Одной из особенностей дистанционных технологий, является изменение взаимодействия участников образовательного процесса. В учебном взаимодействии открываются новые возможности, а традиционное учебное взаимодействие существенно изменяется. Стандарты образования, как школьного, так и высшего, требуют формирования коммуникативной готовности к межличностным взаимодействиям, умения работать в коллективе и т.д. Актуальность исследования заключается в том, что учебные взаимодействия в новой технологической среде должны обеспечить и учебный процесс и формирование соответствующих компетенций.

Изложение основного материала статьи. Терминология в сфере цифровых технологий обучения пока не сформировалась. Ряд терминов используется авторами работ при анализе дистанционного обучения: онлайн обучение, онлайн образование, цифровое обучение, дистанционное обучение, электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, виртуальное обучение. Различия между применяемыми терминами не всегда понятны, но очевидно общее. Все авторы обсуждают учебные действия в случаях, когда информационно-коммуникационные технологии являются ведущим средством.

«Дистанционного обучения» как вида, уровня или формы обучения в законе «Об образовании в Российской Федерации» не приводится. Закон дает понятия «электронного обучения» и «дистанционных образовательных технологий». В практической жизни чаще применяется термин дистанционное обучение. Его будем использовать. Развитием дистанционного обучения является онлайн обучение, т.е. синхронное взаимодействие обучающихся и преподавателя, обучающихся между собой.

Дистанционные технологии активно использовались в период пандемии на всех образовательных уровнях. Этот период принес педагогам много нового, интересного, полезного. Мы стали больше общаться дистанционно, активнее взаимодействовать в виртуальном пространстве, но были и потери. Например, мы не смогли перенести в виртуальное пространство «живое» взаимодействие. Эффективность привычных аудиторных занятий, может быть выше, если мы сможем использовать некоторые технологии и приемы, которые использовались в дистанционном обучении.

В дистанционном обучении присутствуют достоинства и недостатки, имеются особенности, существуют границы применимости. Для того, чтобы сгладить недостатки дистанционного обучения и достичь образовательных целей, важно понять, в чем оно пока еще проигрывает «живому» обучению.

Главное отличие дистанционного обучения и очного обучения заключается в снижении уровня учебного взаимодействия, отсутствии «живого» общения. Возникающие вопросы решаются посредством виртуальных контактов: чаты, электронная почта, телефонные переговоры, видеосвязь и т.д. Но современные технические средства коммуникаций и программное обеспечение не могут восстановить привычное учебное взаимодействие.

В литературе уже отмечалось, что в дистанционном обучении от педагога требуется оперативная обратная связь с обучающимися [3]. В виртуальное пространство переместилась вся коммуникация с преподавателями и одногруппниками, и вместо привычных оперативных диалогов во время очных занятий, часто приходится встречаться с отсроченным ответом. Ожидание ответа не дает возможности планировать свое время, в особенности если от ответа зависит выполнение задания. Отсроченные ответы замедляют скорость работы обучающегося, прерывают работу, приводят к откладыванию выполнения задания или невыполнению задания вообще.

Оперативное общение требует от педагога дополнительных временных ресурсов, новых личностных, профессиональных компетенций. Полную синхронность виртуального взаимодействия обеспечить практически невозможно.

«Живое» взаимодействие является важным элементом мотивации и социализации. В очном аудиторном обучении, преподаватель использует обратную связь для адаптации учебного материала, установления уровня сложности, темпа изложения и т.д. в зависимости от характеристик присутствующих в аудитории. Если преподаватель сумеет создать атмосферу заинтересованности, то обучающиеся лучше будут воспринимать и усваивать материал. При отсутствии очного взаимодействия между обучающимися и преподавателем творческую атмосферу создать затруднительно, мотивировать группу обучающихся сложно.

В реальных условиях дистанционного обучения у педагога нет оперативной обратной связи, психологически трудно общаться с аватаром в течение длительного времени, ограничен набор возможных педагогических приемов, сеансов связи и т.д. Мотивация самого преподавателя снижается.

Не менее важно для обучения и взаимодействие внутри учебной группы между обучающимися. При дистанционном обучении мы лишаемся учебного и внеучебного взаимодействия и оказываемся в невыгодных для учебы условиях. Очевидно, что в процессе обучения цель достигается за счет достаточно сложного взаимодействия в группе: физического, эмоционального, интеллектуального. Эффективнее всего такое взаимодействие реализуется при «живом» обучении, при согласованных действиях преподавателя и обучающихся во время занятий, при учебном взаимодействии обучающихся между собой. Учебное сообщество, контакт с группой и с педагогами вне лекций – не менее важные факторы, обеспечивающие психологическое, социальное и эмоциональное благополучие обучающихся.

Также, физическое пребывание на занятиях не менее важно с точки зрения самодисциплины и дисциплины, режима учебы. Присутствие на учебных занятиях – своего рода ритуал (мнемотехника для учебы), включающий внешний вид, рассадку в аудитории, обмен новостями и т.д., что способствует лучшему восприятию и усвоению учебного материала, по сравнению с режимом онлайн. При аудиторных занятиях в группах обучающиеся сравнивают свои достижения с успехами коллег, что рождает дополнительную мотивацию к обучению. Такая мотивация при обучении в виртуальном пространстве отсутствует.

Следует отметить и отсутствие социализации при дистанционном обучении. Дело в том, что во время взаимодействия формируются социальные связи, приобретаются навыки работы в коллективе, развивается способность адаптироваться в новом окружении и т.д.

Отсутствие «живого» контакта приводит к сложностям в организации контроля учебных достижений, к трудностям оценивания уровня знаний, умений, навыков, обостряется проблема плагиата, списывания [1, 5]. При проведении контрольных мероприятий дистанционно возникают вопросы по поводу степени самостоятельности выполнения учебных заданий, по поводу установления личности автора выполненного задания или теста. На помощь могут прийти онлайн-занятия с индивидуальным опросом или индивидуальным заданием, либо компьютерные интеллектуальные системы контроля степени самостоятельности выполнения заданий, аутентификации и авторизации.

Отсутствие или недостоверность контроля результатов учебных действий обучающихся, не является побудительным мотивом, не мотивирует.

Дистанционные образовательные технологии имеют границы применимости. Есть принципиальные моменты, в которых реализация таких технологий не оправдана, а замена живого учебного взаимодействия на виртуальное недопустима и невозможна.

Во-первых, не все сферы деятельности можно перевести в онлайн. Далеко не все направления обучения или не все учебные курсы можно освоить с применением дистанционных образовательных технологий. В частности, для профессий требующих основательных практических навыков применение виртуального обучения недопустимо. К таким сферам деятельности можно отнести медицину, естественные науки, технические и технологические специальности, включая транспорт, строительство и т.д. Даже реализация педагогических образовательных программ без приобретения практических навыков, т.е. полностью дистанционно, невозможна. Для таких направлений обучения или для отдельных курсов этих направлений офлайн учебное взаимодействие безальтернативно.

Во-вторых, дистанционные образовательные технологии дают нужный результат только для обучающихся с определенными личностными характеристиками. Это должны быть мотивированные люди с высоким чувством ответственности, самостоятельности, сознательности, способные к жесткой самодисциплине. Связано это с тем, что основу образовательного процесса в дистанционном обучении составляет самостоятельная работа обучающихся. Наличие или отсутствие учебного взаимодействия для таких обучающихся не является определяющим для успешного освоения учебного материала.

Также, следует выделить ситуацию, когда офлайн учебное взаимодействие невозможно и учебный процесс организовывается в экстремальных условиях. Так новые технологии стали активно применяться в связи с острой необходимостью в условиях пандемии коронавируса. Дистанционное обучение перспективно и для обучающихся, имеющих постоянно или временно, ограниченные возможности посещения учебного заведения.

Таким образом, существуют учебные курсы или направления обучения, для которых не требуется высокого уровня практических навыков, существуют организованные и мотивированные люди, учебное взаимодействие для которых не играет существенной роли. В таком случае в полной мере проявляются возможности цифровых технологий и дистанционного обучения [2].

Во-первых, повышается доступность образования. В образовательный процесс включаются те группы населения, которые в силу каких-либо причин, не имели возможности воспользоваться системой традиционного очного обучения. Во-вторых, возникает возможность реализация индивидуальной образовательной траектории, в соответствии со способностями обучающегося, его желаниями и возможностями.

К ограничениям применения цифровых образовательных технологий, и ограничениям в части организации учебного взаимодействия следует отнести ряд факторов.

Во-первых, относительно слабую техническую оснащенность образовательных заведений и обучающихся. До настоящего времени не везде имеется высокоскоростной широкополосный доступ в интернет, возможности мобильного интернета зачастую ограничены низкой скоростью передачи данных. Необходимое для организации видеоконференций оборудование имеется в ограниченном количестве, специализированное программное обеспечение отсутствует. Этот существенно осложняет организацию учебного взаимодействия в дистанционном обучении.

В современных семьях, как правило, имеется компьютерная техника, пригодная для дистанционного обучения. Однако, в семьях, воспитывающих несколько детей, возникают проблемы. Предоставить каждому ребенку отдельный персональный компьютер, ноутбук или планшет семья не в состоянии.

Во-вторых, негативное влияние цифровых устройств, современных гаджетов на здоровье обучающихся [3]. Влияние современных технических устройств на организм человека не изучено до настоящего времени. Тем не менее известно, что при длительной работе с современными гаджетами возникают нарушения со стороны органов зрения, костно-мышечного аппарата. Длительная работа с гаджетами может приводить к проблемам в психической сфере, влиять на личностные свойства, физическое состояние человека. Отмечается, что необходимо учитывать гигиенические правила пользования гаджетами, тогда вред от использования гаджетов будет минимален или вовсе отсутствовать. А кроме длительной учебной работы у компьютера, обучающийся должен при помощи тех же гаджетов участвовать в виртуальной жизни учебного коллектива. В офлайн обучении такие ограничения снимаются.

Справедливости ради следует отметить, что уровень информационного взаимодействия, информационного обеспечения учебного процесса при дистанционном обучении может быть более высоким, чем при традиционном обучении,

т.к. привлекаются цифровые возможности. Однако мозаичность сетевого общения не всегда способствует глубокому усвоению материала.

Однако для виртуального пространства характерны огромные размеры, высокие темпы роста объема информации, изменяемость адресов и содержания. Поэтому в нем легко заблудится, потеряться. Очень сложно удержать в памяти сведения о том, где располагается нужная информация. В результате, мы используется лишь малую часть из доступных источников, мы постоянно что-то упускаем. Возникают дополнительные затраты времени на создание картотек, файлов и папок на компьютере, регулярной проверки обновлений учебных материалов в облаке или на платформе и т.д.

Здесь есть все основания говорить о новой роли педагога в учебном взаимодействии – координатора взаимодействия субъектов образовательного процесса в виртуальном пространстве. Усиление координационной роли связано с тем, что внедрение в сферу образования цифровых технологий приводит к изменению взаимодействия между главными субъектами – педагогом и обучающимися. Электронные технологии снижают влияние индивидуальности педагога на обучающегося, но поддержка обучающихся в цифровом мире, крайне важна. Такое взаимодействие помогает обучающемуся справиться со своими учебными проблемами, достигать планируемых результатов, ориентироваться в информационном потоке и прямо влияет на мотивацию.

Отметим, что в дистанционном обучении, обучающийся меньше работает с конспектом или его не ведет вообще, т.к. все учебные материалы в цифровом виде будут доступны и позже. Так как работа с учебными материалами менее активна, результат обучения ухудшается. Не уделив должного времени проработки материалов, не усвоив учебную информацию вовремя, возвращаясь к ней позже, мы уже забыли большую часть информации, и видим материалы как будто бы в первый раз. В дистанционном обучении обучающиеся считают, что могут учиться в любое время, т.к. практически все время находятся дома, а учебные материалы доступны. Однако важность планирования не пропадает. При традиционном очном обучении задачу планирования времени в основном решает преподаватель. Он обозначает временные границы выполнения заданий и требует их придерживаться. Планирование учебного времени подразумевает в том числе и создание резервов времени для выполнение форс-мажорных работ.

Отметим, что учиться в привычном бытовом окружении трудно из-за привычки проводить время в этом окружении другим образом. Кроме того, появляется желание одновременно решить не только учебные, но и другие задачи: бытовые, развлекательные и т.д. Внимание рассеивается, качество решения учебных задач снижается.

Нормы и правила поведения во время очных лекций или семинаров не приветствуют посторонние занятия, и обучающиеся соблюдают эти правила под влиянием преподавателей и одногруппников. В формате онлайн такое влияние отсутствует, что не способствует учебным достижениям.

Е.С. Полат [4] отмечала, что дистанционное обучение – это отдельная и самостоятельная форма обучения, в которой информационно-коммуникационные технологии являются ведущим средством. По ее мнению, дистанционное обучение существует автономно, наряду с очной формой, заочной, экстернатом. Поэтому, дистанционное обучение должно рассматриваться как самостоятельная система обучения.

Из этого она делала вывод о необходимости разработки специализированного учебно-методического обеспечения дистанционного обучения – создания электронных курсов, учебников, учебных пособий, информационного обеспечения системы обучения, разработки педагогических технологий, подготовки специальных педагогов для дистанционного обучения.

В системе образования создаются электронные аналоги традиционной учебной литературы. Как правило, это простое преобразование уже существующих печатных текстов в цифровые аналоги. Очевидно, этот процесс не решает проблемы электронных учебных пособий, т.к. такое преобразование меняет только форму доставки учебных материалов потребителям, но не способствует достижению учебных целей в процессе дистанционного обучения. Практически все элементы системы дистанционного обучения продолжают функционировать на основе принципов заочного обучения. Очевидно, что требуются и теоретические исследования и экспериментальные проверки, серьезные научно-исследовательские работы по дистанционному обучению.

Очевидно, что технологическая составляющая – это инструмент, с помощью которого должны решаться педагогические задачи. Совершенствование технологий дистанционного обучения, виртуального учебного взаимодействия будут опираться на программное и аппаратное развитие интерактивности. Дистанционное обучение станет полноценным тогда, когда виртуальное взаимодействие обеспечит имитацию реального и полноценного учебного взаимодействия. Возможно, что сочетание различных типов электронных коммуникаций может сглаживать дефицит личного контакта за счет виртуального общения.

Выводы. Главным отличием и главной потерей дистанционного обучения по сравнению с очным обучением является отсутствие «живого» взаимодействия. По этой причине дистанционное или онлайн обучение – не является полноценной заменой традиционному офлайновому обучению. Современные технические средства не могут обеспечить в виртуальном пространстве имитацию реального и полноценного общения обучающегося с преподавателем, обучающихся между собой. Взаимодействие приводит к достижению целей в том случае, если оно способствует развитию мотивации, выявлению и использованию внутренних ресурсов учебного успеха обучающегося, повышению возможностей педагога по целенаправленной работе с этими ресурсами. Повышение уровня учебного взаимодействия в условиях дистанционного обучения возможно по нескольким направлениям. Во-первых, повышение оперативности, или даже обеспечение синхронности учебных взаимодействий обучающихся и преподавателей. Во-вторых, приобретение оборудования и программного обеспечения для онлайн видеоконференций, для установления обратной связи и повышения мотивации. В-третьих, организация учебного контроля, недопущение недобросовестного учебного поведения обучающихся. В-четвертых, координация преподавателем взаимодействия субъектов образовательного процесса в виртуальном пространстве. В-пятых, создание учебного контента, соответствующего технологическим возможностям современных платформ.

Литература:

1. Болкунов, И.А. Дистанционные образовательные технологии: проблемы учебного контроля / И.А. Болкунов // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-1. – С. 33-36

2. Болкунов, И.А. Электронное обучение: проблемы, перспективы, задачи / И.А. Болкунов // Таврический научный обозреватель. – 2016. – № 11(16) – С. 128-132

3. Досбергенова, С.Ж. Влияние дистанционного обучения на здоровье и образ жизни студентов / С.Ж. Досбергенова // Молодой ученый. – 2021. – № 16 (358). – С. 37-38. – URL: https://moluch.ru/archive/358/80175/ (дата обращения: 05.01.2023)

4. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для вузов / Под ред. Е.С. Полат. – Москва: Изд-во Юрайт, 2020. – 392 с.

5. Шмелева, Е.Д. Плагиат и списывание в российских вузах: роль образовательной среды и индивидуальных характеристик студента / Е.Д. Шмелева // Вопросы образования. – 2016. – № 1. – С. 84-109

УДК 378.147

аспирант Будаева Анжелика Геннадьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. В контексте данной статьи обосновывается релевантность внедрения интерактивных технологий в образовательный процесс на основе современных тенденций российского образования в условиях его непрерывной модернизации. Раскрывается понятие «интерактивных методов обучения», его особенности, а также преимущества на фоне традиционных методов обучения. Рассматриваются позиции передовых специалистов в области интерактивных технологий обучения, а также требования, выдвигаемые к современным педагогам, являющимся основной движущей силой в вопросе трансформации образовательного процесса.

Ключевые слова: интерактивные технологии, профессиональная компетентность, подготовка бакалавров.

Annotation. In the context of this article, the relevance of introducing interactive technologies into the educational process based on modern trends in Russian education in the context of its continuous modernization is justified. The concept of “interactive teaching methods”, its features, as well as advantages against the background of traditional teaching methods are revealed. The positions of leading specialists in the field of interactive learning technologies are considered, as well as the requirements put forward for modern teachers, which are the main driving force in the issue of transforming the educational process.

Key words: interactive technologies, professional competence, bachelor's degree training.

Введение. Вектор модернизации отечественного образования, а также скорые её темпы, ведут к тому, что высокий уровень знаний по предмету, а также владение методикой его преподавания, недостаточно наглядно отражают актуальный уровень профессиональной подготовки педагога. Современные тенденции ведут к тому, что на плечи педагогов ложится большое количество ответственности, в рамках которой они должны самостоятельно принимать наиболее оптимальные решения, связанные с построением образовательного процесса. Современный механизм высшего образования не способен гарантировать то, что навыки, необходимые при педагогической практике, сформируются полно по окончанию образовательной программы.

Несомненно, успех программы по модернизации образовательной системы в РФ напрямую связан с педагогическими кадрами, в данный момент времени занимающимися подготовкой будущих специалистов к ведению профессиональной деятельности. Таким образом компетентность преподавателя – это одна из главнейших проблем современной образовательной системы.

За короткий промежуток времени произошло огромное множество революций в сфере науки и техники. Вследствие этого видоизменилась не только жизнедеятельность человека, процессы взаимодействия, но и сами требования к преподавателю, который, в свою очередь, должен обладать современными навыками по работе с большими объёмами цифровой информации.

Важно отметить, что педагог в современных реалиях должен обладать активной гражданской позицией, а также уметь критически относиться ко всем изменениям, происходящим внутри государства. Современный педагог – это компетентный, ответственный специалист, стремящийся к выполнению профессионального долга – специалист-инициатор, организатор, предприниматель.

Современные реалии таковы, что, вне зависимости от области профессиональной деятельности, от специалиста требуется готовность взять на себя ответственность, превышающую ту, что предусмотрена должностной запиской.

Проблема привития ответственности подрастающему поколению всегда обладала актуальностью как в отечественной, так и в зарубежной педагогической литературе. Разработкой обозначенной проблемы занимались К.Н. Вентцель, И.Ф. Гербарт, С.И. Гессен, А.С. Макаренко, И.Г. Песталоцци, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой и др.

Освещением историко-педагогических аспектов ответственности занимались Я. Коменский, Ж. Руссо, К. Ушинский, С. Русова и др.

Различные аспекты ответственности в своих трудах рассматривали С.Ф. Анисимов, Т.Г. Гаева, А. И. Голубева, Н.И. Дубинин, Н.Б. Елисеева, Г.В. Ковалёва, Л.С. Славина и др.

Изложение основного материала статьи. Понятие «интеракция» существует на стыке социологии и социальной психологии. Оно подразумевает под собой взаимодействие, процесс диалога с кем-либо или чем-либо. Слово «интерактивный» берёт своё начально в английском языке. «Interact» (inter – взаимный, act – действовать), т.е. взаимодействовать с кем-либо, находиться в режиме беседы, диалога.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сформулировать следующие противоречия, сложившиеся в современной педагогике, решению которых могут послужить интерактивные технологии:

1. Закрытие потребности в специалистах, сочетающих в себе высокие профессиональные и личностные качества, оказывается сложной задачей ввиду слабой освещённости проблемы в контексте педагогических исследований.
2. Несмотря на то, что уровень возлагаемой на работников ответственности беспрестанно растёт, сложно сделать какие-то однозначные выводы на этот счёт ввиду отсутствия соответствующих научных исследований.
3. Потребность современного рынка в практико-ориентированных специалистах, способных быстро адаптироваться к условиям трудовой деятельности и брать на себя ответственность, не может быть удовлетворена ввиду традиционной ориентированности образовательного процесса на теоретическую подготовку специалистов [3, С. 1-4].

Главной отличительной особенностью интерактивного обучения является то, что оно, в свою очередь, в отличие от активного обучения, не просто предоставляет возможность обсуждать со студентами те или иными проблемы и вопросы, но и способствует совершенствованию моделей поведения, деятельности и общения всех участников образовательного процесса.

К основным особенностям, выгодно выделяющим интерактивные методы обучения в контексте построения образовательного процесса в высшей школе на фоне остальных моделей, относятся следующие:

1. Активное взаимодействие участников образовательного процесса. При взаимодействии студентов друг с другом и с преподавателями «... происходят изменения и в каждом из субъектов, и в тех объектах, на которых направлено взаимодействие».
2. Использование интерактивных технологий предполагает следующую логику учебной деятельности:

a. Мотивация.
b. Формирование нового опыта.
c. Осмысление нового опыта посредством использования.
d. Рефлексия.

3. Работа в маленьких группах является неотъемлемой частью интерактивных методов обучения. В результате такой работы происходит апробация коммуникативных навыков обучающихся, а также их готовность к сотрудничеству на рабочих местах.

4. Интерактивные методы обучения зачастую представлены в игровой форме, за счёт чего гораздо проще удерживать внимание обучающихся на протяжении всего занятия. Также игровая форма предоставления информации способствует её усвоению [9, С. 31-33].

Л.А. Воскобитова дополняет данный перечень, отмечая то, что интерактивные методы обучения «погружают» студента в ситуацию профессиональной деятельности и принципиально иной дидактический материал, основой для которого становятся материалы реальной практики [1].

М.В. Кларин отмечает, что в результате применения интерактивных методов обучения все участники образовательного процесса погружаются в единое смысловое пространство – «творческое», в результате чего удаётся установить эмпатическую связь, способствующую совместному решению задач [2, С. 13].

И.А. Мартьянова, в свою очередь, отмечает, что интерактивные методы обучения являются крайне эффективными ввиду того, что образовательная деятельность сопряжена с взаимодействием обучающихся между собой, что, в свою очередь, приводит к следующим благотворным эффектам:

1. Межличностное взаимодействие развивает готовность студентов к сотрудничеству.
2. Создаются дополнительные драйверы для активного обучения.
3. Обучение оказывается сопряжено с эмоциональным опытом.
4. Студенты на практике овладевают способами организации совместной деятельности.
5. Посредством апробации способов организации совместной деятельности студенты помогают друг другу вырабатывать нормы и принципы группового взаимодействия и коммуникации.
6. Развиваются самосознание и способность к самореализации студентов.
7. Образовательная деятельность студентов оказывается максимально приближена к их будущей профессиональной деятельности [5, С. 143-144].

Преподаватель играет одну из главенствующих ролей сначала в процессе интеграции интерактивных технологий, поскольку именно на его плечи ложится ответственность за проявление соответствующей инициативы. Впоследствии преподаватель занимает позицию внимательного и заинтересованного собеседника, соучастника процесса, простраивает процесс коллективного обучения, а также использует разнообразные методы интерактивного обучения, к числу которых относятся: тренинг, дискуссия и др.

Наиболее полно интерактивные методы обучения раскрываются при проведении преподавателем со студентами следующих видов работы: тематических занятий; при организации творческих коллективов в контексте работы над учебным заданием; при организации диалога и обсуждения спорных вопросов, возникших в группе; в контексте создания образовательных ресурсов (курсов лекций, тренинговых материалов, дипломных работ, творческих работ и др.).

Интерактивные методы обучения многообразны. Наиболее широким полем для их применения является обучение будущих специалистов в контексте программы бакалавриата по направлению «Педагогическое образование», поскольку будущие учителя должны самостоятельно почувствовать себя как в роли организаторов, так и участников интерактивных занятий.

Основные виды интерактивных методов обучения:

1. Метод проектов. Данный метод базируется на стремление к развитию познавательных навыков, творческой инициативы, а также умения мыслить и самостоятельно находить решения проблемных вопросов учителей.
2. Кейс-метод. Заключается в рассмотрении реальной педагогической ситуации, отражающей какую-нибудь практическую проблему.
3. Исследовательский метод. В процессе применения рассматриваемого метода у будущих специалистов развиваются творческие способности, а также активность, самостоятельность и ответственность в вопросе принятия решений.
4. Игровой метод. Направлен на стимулирование активного участия будущих учителей в образовательном процессе.
5. Тренинг. Применяется с целью развития компетенции межличностного и профессионального поведения будущего преподавателя в педагогическом общении [4, С. 161-162].

Процесс модернизации системы высшего образования приводит к тому, что к выпускникам ВУЗов, получающим педагогическое образование, предъявляются новые требования. Сегодня конкурентноспособными признаются те выпускники, которые обладают творческим потенциалом, стремятся к саморазвитию, а также способны решать профессиональные задачи в зависимости от профессиональной деятельности, подразумеваемой педагогическим образованием: педагогической, проектной, исследовательской и культурно-просветительской.

На основе характеристики интерактивных методов обучения мы можем сформировать требования к преподавателю как руководителю учебно-исследовательского процесса. Современный учитель, несомненно, должен уметь организовывать сотрудничество между обучающимися, в результате которого развиваются не только их компетенции, овладение которыми предусмотрено в контексте образовательной программы, но и творческие способности. Помимо всего прочего, важно отметить тот факт, что на плечи преподавателя ложится ответственность за то, насколько социально и профессионально будут успешны и востребованы в будущем выпускники.

Внедрение интерактивных технологий в образовательный процесс способно оказать и иной эффект, не связанный напрямую с развитием обучающихся. Следствием становится то, что в целом повышается презентабельность профессии преподавателя.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту, утвержденному 4 декабря 2015 года (No 1426), к профессиональным компетенциям, формирование которых является приоритетным в процессе обучения по направлению «Педагогическое образование», относятся: способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2); способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (ПК-7); способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся (ПК-9); готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11); способность руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПК-12) [6].

Выдвигаемые к будущему специалисту требования созвучны с тезисами в работах А.К. Маркова, И.А. Зимней, Т.Е. Исаевой и В.Н. Грищенко, предметом изучения которых является сущность и проблема профессиональной

компетенции. Анализ работ обозначенных авторов позволяет сделать вывод о том, что профессиональная компетенция – это готовность и способность будущего учителя принимать эффективные решения при осуществлении профессиональной деятельности. Профессиональные компетенции условно могут быть поделены на: простые (базовые) и ключевые. Базовые компетенции связаны со знаниями, умениями, способностями и готовностями специалиста. Ключевые же компетенции выражены в виде совокупности базовых знаний, умений и личностных качеств, посредством которых достигаются положительные результаты в профессиональной деятельности. Профессиональные компетенции возникают в процессе обучения, однако же требуют от студента самостоятельности. Наиболее плодотворно в данном случае действует изменение характера взаимодействия преподавателя и студента. Студент предстаёт не только в качестве объекта обучения, но и непосредственного участника образовательного процесса, в то время как преподаватель – организатор процесса.

Многие авторы-педагоги в своих трудах отмечают тот факт, что для реализации комплексного подхода в ходе обучения необходимо сформировать активную познавательную позицию у обучающегося. И.В. Плаксина, Л.Г. Семушина, В.А. Скакун, С.Д. Смирнов, А.П. Панфилова и многие другие особенно отмечают в ряду активизирующих методов интерактивные методы обучения [8, С. 114].

В современных условиях развития науки и техники интерактивные технологии обучения принимают новый вид. Под интерактивными технологиями обучения также может пониматься взаимодействие обучающегося с техническими средствами обучения. Наиболее важными терминами в рассматриваемой нише являются: интерактивный диалог и интерактивные средства обучения. Так интерактивный диалог по мнению И.В. Роберта – это взаимодействие пользователя с программной системой, характеризующееся реализацией более развитых средств ведения диалога. Под интерактивными средствами обучения Р.М. Абдулов, Ю.Ю. Гавронская, А.А. Журин и И.В. Роберт понимают средства, позволяющие обеспечивать диалог между участниками образовательного процесса и техническими средствами обучения в режиме реального времени [7, С. 2-4].

Помимо всего прочего, конкурентным преимуществом интерактивных средств обучения является возможность обеспечивать регистрацию, сбор, накопление, хранение, обработку информации об изучаемых объектах, явлениях и процессах, представленных в различных формах.

Выводы. Высшее образование на современном этапе является одной из важнейших составляющих, на основе которых происходит дальнейшее развитие общества. Однако в современном своём состоянии университетское образование не способно гарантировать то, что по окончании обучения человек будет пригоден для ведения профессиональной деятельности. Часть трудностей связана со слабой базовой подготовкой, проходящей на первых 2-х курсах обучения, т.е. на начальном этапе приобретения знаний, которые являются фундаментов не только для дальнейшего обучения, но и для дальнейшей профессиональной деятельности человека. А это значит, что в задачи профессорско-преподавательского состава входят задачи по мотивации, обеспечению профессиональной ориентации, организации самостоятельной работы, развитию у обучающихся критического мышления, навыков изложения собственной точки зрения, аргументации своей позиции и т. д. Созвучно с обозначенными целями звучат те функции, какие выполняет интерактивное обучение.

Литература:

1. Воскобитова, Л.А. Практические навыки юриста и проблемы обучения им [Текст] / Л.А. Воскобитова // Материалы тренинга по интерактивным методикам. – М., 2005. – С. 16-19. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_9162063_34338509.htm
2. Кларин, М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // Педагогика. – 2000. – №7. – С. 12-17. – Режим доступа: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1191928437&archive=&start_from=&ucat=&
3. Кологривая, И.Е. Педагогические противоречия и пути их преодоления в целях профессионально-образовательной адаптации студентов технического вуза / И.Е. Кологривая // Общество: социология, психология, педагогика. – 2018. – №2. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-protivorechiya-i-puti-ih-preodoleniya-v-tselyah-professionalno-obrazovatelnoy-adaptatsii-studentov-tehnicheskogo-vuza
4. Курышева, И.В. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности учащихся / И.В. Курышева // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. – №112. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-interaktivnyh-metodov-obucheniya-v-kontekste-samorealizatsii-lichnosti-uchaschihsya
5. Мартьянова, И.А. Интерактивное обучение в курсе социологии: принципы, формы и методы, педагогическая эффективность / И.А. Мартьянова // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2007. – №5(5). – С. 141-144. – Режим доступа: https://www.gramota.net/articles/issn_1993-5552_2007_5_63.pdf
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «педагогическое образование» (уровень бакалавриата): Приказ № 1426 [принят Министерством образования и науки Российской Федерации 4 декабря 2015 г.]
7. Роберт, И.В. Основные направления информатизации образования в отечественной школе / И.В. Роберт // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2005. – № 5. – С. 106-114. – Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=12804813
8. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / С.Д. Смирнов. – М., 2001. – 343 с. – Режим доступа: http://library.lgaki.info:404/2019/Смирнов_Педагогика_и_психология.pdf
9. Челнокова, Е.А. ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ / Е.А. Челнокова, А.А. Жидков // Научен вектор на Балканите. – 2020. – №3 (9). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-primeneniya-interaktivnyh-metodov-obucheniya-v-srednem-professionalnom-obrazovanii

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Бузни Виктория Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
студент Осипенко София Дмитриевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПОНИМАНИЕ РОЛИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается необходимость применения цифровых технологий в образовании и обсуждаются основные проблемы их использования в цифровом классе. Необходимо отметить, что цифровые технологии на сегодняшний день являются важным инструментом для решения одной из главных задач образования – обеспечение инклюзивного и доступного качественного образования для всех.

Ключевые слова: цифровые технологии в образовании, социальные сети, онлайн-календарь, CRS, цифровой класс, Big Data, Образование 4.0.

Annotation. This article discusses the main problems of using digital technologies in education. It should be noted that digital technologies today are important for solving one of the main tasks of education – providing inclusive and affordable quality education for all.

Key words: digital technologies in education, social networks, online calendar, CRS, digital classroom, Big Data, Education 4.0.

Введение. Цифровые технологии оказывают значительное влияние на всю систему образования. Недавняя пандемия COVID-19 еще больше институционализировала применение этих технологий в образовании. Цифровые технологии изменили парадигму всей системы образования, поскольку они могут выступать в роли не только поставщика знаний, но и в качестве соавтора информации, наставника и оценщика. Технологические усовершенствования в сфере образования облегчили жизнь учащихся. Вместо ручки и бумаги студенты в настоящее время используют различное программное обеспечение и инструменты для создания презентаций и проектов.

Изложение основного материала статьи. Устойчивое развитие социума включает в себя социальное благополучие, которое зависит от уровня образования. Одним из ключевых факторов создания информационных технологий явилась необходимость в распространении общих знаний, значит можно говорить, что цифровые технологии представляют собой основную движущую силу реформ образования. Внедрение новых средств обучения с помощью таких технологий, как мобильные устройства, смарт-доски, МООК (массовые открытые онлайн курсы), планшеты, ноутбуки, симуляторы, динамическая визуализация и виртуальные лаборатории, изменило образование в школах и учреждениях. Доказано, что Интернет вещей (IoT) является одним из наиболее экономически эффективных методов обучения школьников и студентов. Эта технология также является надежным механизмом для интеграции опыта обучения мирового уровня в российскую систему образования.

Компании, разрабатывающие цифровые образовательные технологии, постоянно создают новые решения для расширения доступа к образованию для людей, которые столкнулись с трудностями в получении адекватных условий обучения. Большое количество преподавателей и обучающихся используют социальные сети как неотъемлемый элемент общего опыта электронного обучения. В наши дни социальные сети стали важной площадкой для обмена информацией. Помимо возможности передавать информацию сайты социальных сетей также являются источником создания сетевых возможностей для организации социальной деятельности.

Цифровые средства обучения и технологии способны обеспечить непосредственную учебную среду, более быструю оценку и большую вовлеченность обучающихся. Некоторые из показателей эффективности, которые обеспечивают такие технологии, просто не имеют себе равных по сравнению с традиционными методологиями обучения. Адаптируемость и ненавязчивость современных технологий делают обучение более привлекательным для следующего поколения. Онлайн-календарь занятий, где будет отображено расписание занятий, расписание заданий, экскурсий, кружков, мероприятий, расписание экзаменов или каникул, поможет обучающимся соответствующим образом планировать свое время. CRS (системы реагирования в классе) представляют собой веб-приложение, которое работает со смартфонами, планшетами и ноутбуками и дает учителям быстрый и простой способ быстро определить, насколько учащиеся усвоили представленный контент, и определить, требуется ли дополнительное объяснение.

Интеграция цифровых технологий в образование дает учащимся увлекательный опыт обучения, поддерживая заинтересованность предметом, минимизируя отвлеченность от него. Использование передового технического оборудования в классе позволяет сделать учебу увлекательной и интересной для обучающихся. Обучение может стать более динамичным и увлекательным, если в классе будут поставлены задачи, включающие технологические ресурсы, устные презентации и групповое участие, которое может выходить за рамки вербального общения.

Цифровые технологии помогают развивать способности, которые потребует от обучающихся будущая профессиональная деятельность, а также готовят к непредсказуемому и меняющемуся будущему, в котором технологии будут играть решающую роль. Приобретенные качества и способности обучающихся имеют важное значение для их профессионального успеха.

Цифровые классы определяются использованием в процессе обучения электронных устройств или платформ, таких как социальные сети, мультимедиа и мобильные телефоны. Цифровое обучение – это стратегия обучения, которая использует технологии для выполнения всей учебной программы и позволяет обучающимся быстрее овладевать знаниями, умениями и навыками. Цифровой класс полностью ориентирован на обучение с использованием технологий. Обучающиеся используют подключенные к Интернету устройства, такие как ноутбуки, планшеты, Chromebook и т.д. Большая часть учебной программы предоставляется обучающимся онлайн через привлекательную и интерактивную платформу.

Несмотря на свою многогранность, образование в своей основе представляет собой вид коммуникации. Интернет способствует появлению новых каналов связи, которые расширяют возможности передачи и доступа к образовательной информации. Эти средства массовой информации и виртуальные площадки служат помощниками в обучении.

Отличительными особенностями цифрового класса являются: коллаборативность, доступность, простота процесса обучения, гибкость, интерактиновсть, инновационный контент.

Образовательные приложения и веб-сайты используются в цифровых классах с целью помочь обучающимся улучшить свой учебный процесс. Циклы обратной связи и технологии являются двумя важными компонентами цифрового класса. Циклы обратной связи необходимы обучающимся для получения фидбэка от своих педагогов в режиме реального времени. Педагоги, в свою очередь, могут использовать циклы обратной связи для обеспечения рефлексии в зависимости от многих факторов, таких как обучающийся, урок, группа и т.д. Презентации, видеопрезентации, методы электронного обучения, онлайн-обучение и другие цифровые подходы довольно часто используются в образовательном процессе. В результате обучение в классе становится более активным. Обучающиеся могут изучать многие темы самостоятельно, используя интернет-ресурсы и цифровые классы. Обучение в классе больше не ограничивается чтением книг, написанием на доске объяснений и понятий и ведением записей в тетради.

Цифровые технологии – это мощный инструмент, который может помочь улучшить образование различными способами, например, облегчив преподавателям создание учебных материалов и предоставив новые методы обучения и совместной работы. Разработчики образовательного контента и педагоги используют потенциал передовых цифровых технологий для революционного преобразования образования, чтобы эффективное и качественное образование было доступным для всех и везде. Технологии продолжают играть важную роль в обучении детей за пределами классной комнаты. Цифровое обучение способствует творчеству и дает обучающимся ощущение успеха, побуждая к дополнительному обучению за счет выхода за рамки традиционных методов.

Педагоги должны использовать все доступные онлайн-ресурсы, чтобы их образовательные материалы были живыми, интересными и актуальными. Технологии – это больше, чем просто видеоигры и просмотр анимационных фильмов. Когда технология эффективно используется в учебных целях, образовательный опыт улучшается, учащиеся проявляют интерес. Создание систем электронного обучения, совместимых с различными гаджетами, такими как телефоны и планшеты, является важным элементом упрощения доступа и более быстрого внедрения цифрового обучения. Этому также способствует включение игр или систем на базе искусственного интеллекта, предназначенных исключительно для образовательных целей.

Технологические инновации помогают облегчить обучение в разных возрастных группах и по разным темам. Важности Big Data и применение аналитики важная, но обычно упускаемая из виду часть образовательных технологий. Школы и образовательные учреждения осознают ценность исчерпывающих данных об успеваемости обучающихся и преподавателей, поскольку они расширяют использование виртуальных классов, платформ электронного обучения и онлайн-экзаменов.

Педагоги должны создавать образовательный онлайн-контент, поощряя обучающихся, в частности, анализировать тему с нескольких точек зрения. Необходимо принимать во внимание, что в то время как некоторые обучающиеся преуспевают в условиях онлайн-обучения, другие испытывают трудности из-за различных факторов, включая отсутствие поддержки или зависимость от услуг, которые больше не доступны. Несмотря на то, что образование всегда выходило за рамки обычного класса, меняющиеся обстоятельства и масштаб цифрового и удаленного контекста требуют значительной адаптации, подготовки, поддержки и участия. Ограниченный контакт или отсутствие контакта с обучающимися, переосмысление вовлеченности, охвата, подходов к обучению, надлежащее удовлетворение целого ряда уникальных потребностей, мотивация учащихся, решение противоречивых требований по времени и преодоление ограниченных условий могут способствовать мотивированному и целенаправленному обучению. Геймификация и другие стратегии также помогают побудить молодежь уделять больше времени учебе.

Такие трудоемкие процессы, как отслеживание посещаемости и успеваемости обучающихся, можно ускорить с помощью автоматизации. Инструменты взаимодействия помогают ускорить выставление оценок за письменные задания, участие в беседах, а также ответить на типичные запросы обучающихся.

Цифровые технологии в классе относятся к различному программному обеспечению и гаджетам, предназначенным для помощи обучающимся с особыми потребностями в доступности. Самый эффективный способ сократить количество повторяющихся и трудоемких обязанностей учителя – это использовать такие технологии в классе. Обучающихся учат, как использовать технологии ответственно и стратегически, что может помочь им принимать решения и развивает самодисциплину. Технологии в образовании способствуют подготовке к обучению на протяжении всей жизни. Эти технологии предоставляют виртуальный мир и свободу доступа к цифровым знаниям. Благодаря инструментам для создания цифрового контента, которые настраивают преподавание и обучение, учащиеся могут учиться в своем собственном темпе. Цифровой класс использует электронные устройства и программное обеспечение для обучения и внедряет технологии в процесс обучения. Традиционный класс превращается в цифровой класс с помощью компьютеров и Интернета. Обучающиеся могут учиться более эффективно и отслеживать свои успехи. Эти технологии успешно внедряются в образование с целью улучшения цифровой среды обучения и повышения успеваемости обучающихся.

Викторины – это еще одна активная стратегия обучения, в которой можно задействовать цифровые образовательные технологии. Учащиеся могут начать совместную работу над проектом в классе и свободно сотрудничать, общаться и обмениваться идеями друг с другом, используя социальные сети, интерактивные доски и другие технологии. Физические и социальные ограничения не создают барьер для сотрудничества студентов из любого места и в любое время. Цифровые технологии также позволяют обучающимся участвовать в дискуссиях и получать ответы на любые вопросы, касающиеся предмета в реальном времени.

Трудности могут возникнуть у тех педагогов, которые в недостаточной степени разбираются в цифровых технологиях. Тем не менее, они делают все возможное, чтобы обучать своих детей через онлайн-классы. Студенты колледжей и высших учебных заведений, изучающие больше практических предметов, чем теоретических, сталкиваются с аналогичными проблемами, потому что практические знания недоступны или ограничены в онлайн-программах. Участие обучающихся в дистанционном обучении невозможно без надлежащего оборудования для информационных и коммуникационных технологий, подключения к Интернету/мобильной сети, учебных ресурсов и подготовки педагогов. Обучающиеся из районов с ограниченными ресурсами, изолированных сельских районов, из семей с низким доходом с большей вероятностью будут отставать. Также дополнительная индивидуальная помощь потребуется обучающимся с ограниченными возможностями или тем, кто не владеет русским языком.

Цифровые технологии позволяют обучающимся исследовать земной шар и отправляться в далекие места, не выходя из-за своих гаджетов. Системы видеоконференцсвязи упрощают встречу эксперта в предметной области в цифровом классе, где бы он ни находился. Онлайн-опросы и другие цифровые технологии привлекают всех обучающихся, в том числе робких детей, которые обычно не поднимают руки в классе. Онлайн-инструменты взаимодействия позволяют связываться со студентами, чтобы получить их мнение по материалам курса и заданиям. Информация, полученная от обучающихся, используется для выявления областей, в которых они могут испытывать трудности. Онлайн-обучение позволяет учащимся учиться со своей скоростью, а также самостоятельно изучать содержание курса.

Сейчас малые, средние и крупные образовательные технологические компании предлагают учреждениям различные новые цифровые решения. Это способствует улучшению качества цифровой инфраструктуры по всей стране, делая

инновационные образовательные технологии более доступными для широких масс. Программы электронного обучения и мобильного обучения предоставляют обучающимся и преподавателям доступ к огромному количеству информационного контента.

Хотя технологии играют важную роль в формировании будущего образования, для обеспечения эффективного использования новых средств обучения необходимо новое поколение педагогов, понимающих важность человеческого общения в классе. Это может привести к удовлетворительной и привлекательной карьере в сфере образования. Обучающиеся получают знания и навыки, необходимые для использования новых образовательных технологий, чтобы максимизировать свои преимущества сегодня и в будущем. В ближайшие годы образовательные тенденции будут развиваться вместе с растущими возможностями Интернета и пропускной способностью сети, что упростит внедрение инновационных технологий в классные комнаты. Тем не менее, не существует полной замены преподаванию и обучению в автономном режиме (в классе). Таким образом, мы достигли эры гибридного преподавания и обучения, когда как онлайн, так и офлайн-системы интегрированы для улучшения результатов и рассматриваются как последствие внедрения Образования 4.0.

Выводы. Начиная с воздействия на окружающую среду, использования меньшего количества бумаги для раздаточных материалов и книг и заканчивая экономией времени и удобством проведения исследований, цифровое обучение – это способ более эффективно использовать ресурсы, способствовать устойчивости и расширить охват и воздействие на обучающихся и учителей. Технологии широко распространены и переплетаются во многих аспектах современной жизни общества. Способы обучения претерпевают изменения, цифровые технологии позволяют сделать образование более доступным.

Литература:

1. Алямкина, Е.А. Психолого-педагогические вызовы высшего образования в цифровом веке / Е.А. Алямкина, Е.В. Рибокене, Н.А. Рыбакова; под общ. ред. О.В. Флерова; Московский университет им. С.Ю. Витте; кафедра психологии и педагогики. – Москва: Московский университет им. С.Ю. Витте, 2020. – 110 с.
2. Голицына, И.Н. Образование 4.0 в подготовке современных специалистов / И.Н. Голицына // ОТО. – 2020. – № 1.
3. Кияшко, Е.В. Цифровые образовательные ресурсы нового поколения: виртуальный класс для реальных учеников / Е.В. Кияшко, Н.О. Максимова // Использование информационно-коммуникационных технологий в современной системе образования: Региональная научно-практическая конференция. Сборник материалов, Уссурийск, 19-21 марта 2015 года / Составители: О.П. Жигалова, Т.Н. Горностаева, Т.Г. Сепик. – Уссурийск: Дальневосточный федеральный университет, 2015. – С. 56-60
4. Мерикова, М.А. Особенности учебной мотивации подростков в условиях цифровизации образования / М.А. Мерикова // Педагогический профессионализм в современном образовании (в условиях глобальной цифровизации): Сборник научных трудов международной научно-практической конференции в рамках Международного форума участников Китайско-российского Союза высших педагогических учебных заведений, Новосибирск, 16 ноября 2022 года / Под редакцией Е.В. Андриенко, Л.П. Жуйковой. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2022. – С. 216-223

Педагогика

УДК 378.225

кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Бура Людмила Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат экономических наук, доцент, старший преподаватель кафедры менеджмента и туристского бизнеса Селиванов Виктор Вениаминович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ОСНОВ СОВРЕМЕННОГО МАРКЕТИНГА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации учебного процесса для раскрытия понятия «Современные маркетинговые технологии». Данный процесс обеспечивает формирование у обучающихся компетенций по основам применения таких маркетинговых технологий, как B2C и B2B. Приведены примеры аналитического сравнения преимуществ и недостатков, особенностей их использования на туристском рынке товаров и услуг.

Ключевые слова: маркетинг, метавселенная, ноомаркетинг, технологии B2C и B2B.

Annotation. The article discusses the features of the organization of the educational process for the disclosure of the concept "Modern Marketing Technologies", which provides the formation of students' competencies on the basics of applying such marketing technologies as B2C and B2B, examples of an analytical comparison of advantages and disadvantages, features of their use in the tourism market of goods and services are given.

Key words: marketing, metaverse, noomarketing, B2C and B2B technologies.

Введение. В процессе проведение лекционных и практических занятий по основам маркетинга, который, как известно, представляет собой комплекс мер по продвижению товаров или услуг и получению прибыли от их продажи, учащимся крайне необходимо освоить современные технологии их продвижения на туристско-рекреационный рынок.

В современном ноомаркетинге понятие технологии B2C (business-to-consumer, «бизнес для потребителя») раскрывается в качестве коммерческого взаимодействия бизнеса и частных лиц. На B2C-рынке продают товары и услуги напрямую конечному потребителю. В то же время, понятие B2B – это сокращение от английского «business-to-business», то есть, условно говоря, «бизнес для бизнеса». При этой технологии продаж заказчиками выступают одни юридические лица, а поставщиками или подрядчиками – другие юридические лица [5]. В результате освоения курса дисциплины «Основы маркетинга» учащиеся должны четко понимать основные отличия и возможные формы взаимодействия этих современных маркетинговых технологий. При освоении учебного материала также следует разобраться в понятии «метавселенная», так как ноомаркетинговая деятельность все шире проводится в виртуальном пространстве. В этой связи, изложение материала необходимо начать с раскрытия понятия «метавселенная».

Актуальность исследования заключается в том, что использование современных методов продвижения товаров и услуг на туристско-рекреационный рынок при развитии той или иной сферы деятельности позволяет улучшить имидж региона и повысить его привлекательность, привлечь инвесторов и развить инфраструктуру. Это, в свою очередь, обеспечивает не только увеличение товарооборота, но и улучшает качество жизни населения этого региона, делая его более комфортным. В то же время необходимо уметь предотвращать коммуникационные риски, так как нерациональное использование тех или иных маркетинговых технологий может нивелировать предполагаемый экономический эффект.

Изложение основного материала статьи. Несмотря на то, что понятие «метавселенная» существует уже некоторое время, маркетинг в пространстве виртуальной реальности все еще недостаточно понятен для многих потребителей товаров и услуг [4].

Согласно ориентированной на современные технологии платформе Tekdeeps, метавселенная — это «общее виртуальное пространство, созданное путем объединения физического мира с виртуальным миром и включающее в себя виртуальную реальность, дополненную реальность и Интернет». Термин был впервые использован в 1992 году в научно-фантастическом романе Нила Стивенсона «Снежная катастрофа».

Использование различных версий метавселенной для влияния, брендинга, продаж, сбора средств и многого другого не ново. Еще в 2018 году компания Wendy's органично вставила сообщение о незамороженной говядине в игру Fortnite «Food Fight». Он объединил рекламу с развлечением. Количество упоминаний в социальных сетях увеличилось на 119 процентов, а кампания получила первый приз на фестивале «Каннские львы». В 2019 году Facebook создал своего рода метавселенную с помощью Horizon [8].

Но что нового в метавселенной, так это то, как ее потенциал проявился в мейнстримном бизнес-мышлении. Кроме того, принят один из основных компонентов – 5G. Многие клиенты компаний часто требуют больше информации и взглядов на метавселенную, а это означает, что коммуникаторы должны быть в курсе ее возможностей и рисков.

Рассмотрим семь способов, которыми метавселенная может создать новую ценность в коммуникациях [1].

1. Магия многомерной информации. Это понятие может быть сформулировано следующим образом формулирует это следующим образом: «Теперь можно выйти из нашего реального мира в виртуальный, где у нас будет новая экономика, окружающая среда, валюта и поведение». Потребители легко воспринимают это информационное поле, легко усваивается информация о новых продуктах и услугах.
2. Запуск бренда только для метавселенной. Такой бренд мог бы стать культовым и создать устойчивый спрос. Аналогией могут быть частные торговые марки туристских компаний. Доступные ранее только через определенного розничного продавца, они могут значительно расширить информационное поле. Позже бренд метавселенной может быть расширен для продажи в физическом пространстве.
3. Отбор проб товаров, не заходя в обычные магазины. Потребители могут сидеть в своем кресле с откидной спинкой и экспериментировать. Уличную одежду можно примерить, и потребители могут спросить у знакомых, как она выглядит. Конечно, многое из этого уже доступно. Но в метавселенной опыт качественно иной. Шопинг может стать сплошным развлечением.
4. Постановочные рекламные мероприятия, параллельные тем, которые происходят в реальной жизни. Развертывание портала виртуальной и реальной жизни может воспроизвести анонсы особенностей тех или иных продуктов.
5. Использование геймификации. Хотя геймификацию можно проводить за пределами метавселенной, перенос ее в виртуальное пространство может добавить необычайной интенсивности. В рамках похода покупателя, например, за покупкой квартиры может быть организована охота за мусором или раскрытие тайны убийства мумии на чердаке.
6. Замена реальных людей виртуальными. Первые могут быть высокооплачиваемыми, непредсказуемым и источником скандала. Теми, кто находится в виртуальном пространстве, можно управлять. Это включает в себя настройку виртуального влиятельного лица для синхронизации с персонажами клиента/покупателя.
7. Высвобождение коллективной силы сообщества. В конце концов, будут развиты метавселенные. В настоящее время они в основном представляют собой автономные ресурсы. Это автономное пространство может усилить опыт общения. Сотрудничество может стать более открытым и продуктивным. Также члены сообщества могут быть мобилизованы для помощи в решении глобальных экономических проблем.

Как и во всем на ранних стадиях внедрения новых технологий, риски могут показаться огромными.

Во-первых, предстоят юридические сложности. В мае 2021 года юридическая фирма Reed Smith's Entertainment and Media Industry Group (США) опубликовала 72-страничный официальный документ «Путеводитель по метавселенной».

Среди правовых вопросов компания выделяет: интеллектуальную собственность; защита данных и конфиденциальность; лицензирование контента; биткойны и другие криптоактивы; репутация и дипфейк; и управление антимонопольным и конкурентным рисками.

Очередной риск заключается в следующем: можно построить метавселенную, но она не будет пользоваться спросом. Фирмы, занимающиеся маркетингом и связями с общественностью, должны сделать шаг назад и переосмыслить все предположения о коммуникациях. Это может даже включать в себя ребрендинг продуктов и услуг. Поэтому рекомендуется маркировать или перезапускать выпуск продуктов с ключевым словом «метаверсия» в них для целей поисковой оптимизации.

Кроме того неизвестно, какие ресурсы потребуются, чтобы выйти из достаточно замкнутой на сегодняшний день среды и расширить информацию всему существующему интернет-сообществу? Сети для онлайн-сообществ, видят необходимость в экспериментах, как это было необходимо, когда социальные сети были в новинку. Коммуникаторы должны развить в себе желание исследовать новую «метаверсию» [7].

В настоящее время маркетологи достаточно скептически относятся к цифровому маркетингу (B2B). Однако, чтобы добиться успеха и дифференцировать свои бренды, опытные маркетологи должны быть готовы к экспериментам. Необходимо также осознать необходимость разрушить внутренние разрозненные структуры, которые ограничивают их возможности по проведению действительно интегрированных многоканальных кампаний.

Слишком много компаний подходят к маркетингу B2B очень консервативно и разрозненно. Они часто становятся жертвами принципа «мы знаем, что работает» и желания различных внутренних команд добиваться «гарантированных» результатов. Но, не раздвигая границы, они непреднамеренно упускают возможности оказать большее влияние продвижению продукции на рынок, оставляя за скобками другие части вездесущей маркетинговой воронки.

В опросе, проведенном среди маркетологов B2B США в период с января по февраль 2022 года, маркетологи, ориентированные на продукты B2B, отметили, что их расходы на цифровой маркетинг, по прогнозам, увеличатся на 13,59%. Но, несмотря на больший бюджет, многие бренды B2B по-прежнему терпят неудачу. Это связано с тем, что, согласно другому опросу специалистов по маркировке B2B, проведенному в период с июня 2021 года по май 2022 года, только восемь процентов респондентов заявили, что считают свою стратегию обмена сообщениями «очень эффективной».

В этой связи необходимо подробно рассмотреть вопрос о растущих цифровых возможностях для брендов, ориентированных на B2B, о том, как выглядит будущее цифрового маркетинга B2B и почему. Использование многоканального подхода, сочетающего цифровой маркетинг с традиционными коммуникациями, — это инновационный путь [2].

Как сегодня воспринимается цифровой маркетинг B2B и почему он воспринимается таким, какой он есть? Следует учитывать, что B2B-бренды должны стимулировать производителя использовать свою способность быть решительным в системе рыночных отношений. Они могут быть не так широко представлены в средствах массовой информации, как потребительские бренды, но это не значит, что они не могут быть такими же инновационными и передовыми. Есть реальная польза в том, чтобы посмотреть на успешные потребительские кампании и выяснить, как применить аналогичные концепции вовлечения к более узкой, B2B-аудитории. Инновационная часть интересна, потому что многие бренды B2C находятся под влиянием культурного духа времени. Бренды B2B могут быть более «внутренними». Таким образом, не всегда можно заметить здесь большого культурного влияния, хотя многие B2B-компании на самом деле находятся под влиянием того, как культура влияет на их аналоги потребительских брендов.

Иногда в B2B сложно ориентироваться. Это во многом связано с сохранением старых способов ведения бизнеса по сравнению с тем, что мы видим в современном цифровом мире. Маркетинг B2B часто отстает от более последовательного толчка в B2C для передовых кампаний и регулярного выпуска контента в социальных сетях и цифрового контента.

Коммуникации и маркетинг взаимосвязаны. Таким образом, сообщения, которыми бренд делится со своей аудиторией, должны быть в той или иной степени связаны на каждом этапе взаимодействия покупателя с брендом. Это особенно верно в отношении B2B, где каждая продажа может стоить миллионы долларов. Таким образом, современным маркетологам необходимо научиться думать по-другому и понимать, что обмен сообщениями должен постоянно настраиваться для большего воздействия, глядя на такие показатели, как данные поиска и данные о прослушивании в социальных сетях по заданной теме. Любое сообщение может принимать разные формы, и некоторые его части должны быть более заметными, в зависимости от того, где кто-то их увидит. Вот почему омниканальный подход так важен. Он увеличивает возможность подключения, актуальность и влияние информационных сообщений.

Проведенные исследования показывают, многие маркетологи не уверены в контенте, который они размещают в виртуальном пространстве. Но чтобы быть эффективным, необходима уверенность, чтобы иметь возможность выходить в цифровое пространство, знать аудиторию и быть частью коллектива. Для этого нужно ответить на несколько основных вопросов: «Знаете ли вы, как целевая аудитория видит себя? Знаете, что ими движет? У вас есть надежный контент-план для социальных сетей? Вы организовали обмен сообщениями на своем веб-сайте в зависимости от того, куда попадет целевая аудитория?». Недостаточно просто общаться здесь и заниматься маркетингом там. Современные маркетологи действительно должны подходить к коммуникациям и маркетингу как к двум частям единого целого. А это означает, что все каналы должны использоваться совместно друг с другом.

Известно, что часто эксперименты с новыми технологиями вызывают сомнения. Современные маркетологи, особенно в туристском бизнесе, могут бояться, потому что, если новшество сработает или дела пойдут не так, как они думают, они могут столкнуться с сильным сопротивлением руководства, и придется отказаться от передовых технологий в пользу более удобных методов. Чтобы получить одобрение на проведение эксперимента, необходимо продемонстрировать силу таких вещей, как аналитика аудитории, построение персоны, картирование пути клиента, убедиться, что есть понимание, кому предназначена продажа с точки зрения B2B, и как эти инструменты будут работать. добиваться лучших результатов в долгосрочной перспективе.

Маркетинг B2C или маркетинг «бизнес для потребителя» фокусируется на продаже продуктов непосредственно потребителям, а не другим компаниям, как в случае с маркетингом B2B или маркетингом «бизнес для бизнеса». Стратегии пересекаются с каждым типом маркетинга, но эта разница в конечной цели заставляет маркетологов подчеркивать или использовать разные подходы. Компании B2B по-прежнему могут использовать цифровой маркетинг для привлечения покупателей B2B, но их общая маркетинговая стратегия, как правило, более тщательна, чем в среднем у компаний B2C. Маркетинг B2B должен убедить другой бизнес покупать и внедрять продукты и услуги во всей компании в течение длительного времени. Это делает процесс принятия решений более растянутым. Например, с большей вероятностью можно увидеть многочасовой информативный вебинар о продукте из бизнеса B2B, чем из бизнеса B2C. Бизнес B2C может продавать, зная, что его конечные пользователи будут иметь возможность принимать гораздо более импульсивные решения о покупке, чем компании B2B. Для брендов B2C единственное лицо, принимающее решение, которое им нужно убедить купить их продукцию, – это один потребитель. В то время как некоторые индивидуальные продукты и услуги, такие как жилье или медицинское обслуживание, требуют более тщательного рассмотрения, решения о покупке B2C обычно требуют меньше предусмотрительности, чем решения B2B.

В этой связи необходимо помнить 7 основных направлений по маркетингу B2C при разрабатке индивидуальной стратегии B2C для своей туристской компании [3]:

1. Устранить болевые точки. Необходимо убедиться, что каждый элемент пути клиента B2C превращается в продажи или взаимодействие, и устранить любые болевые точки на этом пути. Пересмотреть цены, если аналогичный бренд превосходит вашу компанию в ценовой политике. Провести исследование рынка, чтобы лучше понять, как привлечь потенциальных клиентов.

2. Создать индивидуальный бренд. Как только будет определена целевая аудитория, необходимо создать индивидуальный бренд, который понравится определенной группе людей. Контент B2C должен входить в компетенцию бренда компании в целом.

3. Необходимо сосредоточиться на персонализации. Одним из основных преимуществ маркетинга B2C является то, насколько хорошо он позволяет настраивать клиентский опыт для каждого отдельного потребителя. Даже если используется программное обеспечение для автоматизации маркетинга, необходимо учитывать человеческий фактор в стратегии B2C.

4. Важно стимулировать повторные транзакции. Продажи B2C зависят как от перенацеливания постоянных клиентов, так и от привлечения новых. Необходимо сделать своим главным приоритетом стимулирование постоянных сделок с компанией. Внедрить программу лояльности клиентов, которая обещает скидки, бесплатные товары и другие льготы.

5. Кампании B2C должны действовать быстро, чтобы привлечь внимание потребителя. Цифровой век – это век постоянных отвлекающих факторов и информационных бомбардировок, поэтому цикл продаж движется быстрее, чем когда-либо. Чтобы добиться конверсий, требуется разработать маркетинговый план, в котором на первый план выдвигается сразу привлекательный контент с практическими шагами.

6. Необходимо организовать поиск новых клиентов. Для этого используются платформы социальных сетей и другие каналы цифрового маркетинга, чтобы постоянно расширять клиентскую базу B2C. Надо уметь ориентироваться на потенциальных клиентов с помощью маркетинговых сообщений, которые, возможно, понравятся им.

7. Также необходимо уметь использовать комплексную стратегию. Маркетинговые стратегии B2C должны быть нацелены на клиентов и привлекать их с разных точек зрения. Чтобы охватить сегодняшних потребителей, можно использовать маркетинг в социальных сетях, рекламу влиятельных лиц, рекламу в подкастах, поисковую оптимизацию (SEO) и другие стратегии цифрового маркетинга.

Выводы. Конечно, во избежание рисков, необходимо уметь ответить на вопрос: «Во что конкретно должны инвестировать маркетологи туристского рынка B2C или B2B, особенно в цифровом пространстве?». Главным приоритетом должно быть компьютерное обучение, оно может повысить уровень аналитики и стратегий измерения. Затем необходимо сосредоточиться на создании действительно интегрированных многоканальных планов, основанных на личностях, а также на понимании пути клиента, и которые действительно объединяют как цифровой маркетинг, так и традиционные коммуникации. И, главное, – необходимо изменить мышление. Чтобы добиться успеха, необходимо быть готовым идти вперед, учитывая риски, экспериментировать и использовать возможности многоканального маркетинга.

Будущие специалисты в области менеджмента туристской деятельности должны уже на студенческой скамье уметь формировать эффективное управление туристским развитием региона, отдавая себе отчет, что современные маркетинговые технологии позволяют сформировать наиболее быстрый рост того или иного сектора рынка туристско-рекреационных услуг.

Литература:

1 Абабков, Ю.Н. Реклама в отраслях и сферах деятельности / Ю.Н. Абабков, М.Ю. Абабкова, И.Г. Филиппова. – Москва: ИНФРА-М., 2017. – 176 с.

2 Гриценко, Л.М. Особенности виртуального дискурса / Л.М. Гриценко // Молодой учёный. – 2021. – № 6. – Т. 2. – С. 17-20

3 Дунец, А.Н. Проектирование и продвижение регионального туристского продукта: учебное пособие / А.Н. Дунец; Алт. гос. техн. ун-т им. И.И. Ползунова. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2019. – 163 с.

4 Кожемякин, Е.А. Основы теории коммуникации / Е.А. Кожемякин. – М.: ИНФРА-М, 2019. – 189 с.

5 Котлер, Ф. Основы маркетинга. Краткий курс / Ф. Котлер. – Москва: Диалектика, 2019. – 496 с.

6 Носова, Н.С. Конкурентная стратегия компании, или маркетинговое методы конкурентной борьбы / Н.С. Носова. – М: Дашков и К, 2017. – 256 с.

7 Шарков, Ф.И. Интегрированные коммуникации: реклама, паблик рилейшнз, брендинг / Ф.И. Шарков. – М.: Дашков и К°, 2020. – 322 с.

8 Lasswell, H. The Structure and Function of Communication in Society / H. Lasswell // Communication theory and research. – 2017. – № 24. – P. 215-228

Педагогика

УДК 37:013

магистрант Бутина Анастасия Павловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Тихоокеанский государственный университет (г. Хабаровск)

ПРОТИВОРЕЧИЯ, ЛОГИКА И СТРУКТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Статья посвящена проблематике и перспективному развитию художественного образования как важнейшему элементу в формировании и развитии высококвалифицированного, широко эрудированного специалиста. В образовательной системе РФ осуществляется планомерное внедрение в художественное образование новаторских методик, средств и условий при подготовке высококлассного специалиста, владеющего суммой необходимых компетенций. Также в статье рассматривается вопрос о противоречиях, логике и структуре образовательного процесса при подготовке художников-педагогов. Проблема профессионального становления учителей изобразительного искусства в период обучения в вузе, освоения ими системы научных знаний и развития умений использовать инновационные методы их передачи подрастающему поколению. Должная профессиональная подготовка позволит учителю изобразительного искусства развивать у учащихся эстетический вкус, активизировать их творческую деятельность, а также формировать практические умения рисования.

Ключевые слова: методы обучения, структура образовательного процесса, художественно-педагогическая специальность, логика учебного процесса, модульный принцип, деятельностный подход, художественное образование.

Annotation. The article is devoted to the problems and perspective development of art education as the most important element in the formation and development of a highly qualified, widely erudite specialist. In the educational system of the Russian Federation, the systematic introduction of innovative methods, tools and conditions into art education is carried out in the preparation of a highly qualified specialist who owns the sum of the necessary competencie. In the educational system of the Russian Federation, the systematic introduction of innovative methods, tools and conditions into art education is carried out in the preparation of a highly qualified specialist who owns the sum of the necessary competencies. The article also discusses the contradictions, logic and structure of the educational process in the training of artists-teachers. The problem of the professional formation of teachers of fine arts during their studies at the university, their development of the system of scientific knowledge and the development of skills to use innovative methods of their transmission to the younger generation. Proper professional training will allow the teacher of fine arts to develop students' aesthetic taste, to activate their creative activity, as well as to form practical drawing skills.

Key words: teaching methods, the structure of the educational process, artistic and pedagogical specialty, the logic of the educational process, the modular principle, activity approach, art education.

Введение. В условиях глобализации информационного пространства России возрастают требования к качеству профессионального образования. Переход от унифицированного образования к вариативному обучению, как главная тенденция современного отечественного образования, строится на необходимости повышения конкурентоспособности выпускника за счет расширения поля обученности и формировании у него компетенций, востребованных в будущей профессии.

В осуществлении этой целевой установки важную роль играет образование как социальный институт, ориентированный на эффективное формирование у выпускника готовности к осуществлению профессиональных функций. Будущие художники-педагоги с недостаточно развитыми педагогическими и изобразительными способностями неспособны организовывать учебную деятельность и передавать предметные знания. Происходит интегрирование отечественного

образования в мировое образовательное пространство, а значит будущие выпускники должны быть конкурентоспособными не только в масштабах своей страны, но и всего мирового сообщества. «Целью образования является подготовка человека к будущей деятельности в обществе, а содержанием образования – освоение общих методов и форм человеческой деятельности» [2, С. 120].

Изложение основного материала статьи. Педагогический процесс согласно Б.П Бархаеву это специально-организованное взаимодействие учеников и учителя с использованием средств обучения и воспитания для решения средств образования. Современный педагогический словарь трактует педагогический процесс, как целенаправленную взаимосвязь «воспитывающего и воспитуемого с целью передачи и освоения социального опыта, необходимого для жизни и труда в обществе» [6]. Таким образом, проанализировав научные источники, педагогический процесс представляет собой упорядоченную воспитательную работу, нацеленную на осознанное проявление активности в овладении знаниями.

В научной литературе XX века художественное образование (ХО) определяют: «совокупностью систематизированных знаний и навыков, необходимых для художественно-творческой деятельности» [4, С. 5].Такие ученые как С.М. Вишнякова, О.В. Сальдаева, Б.Т. Лихачев, и др., сформулировали следующие определения «художественного образования»: С.М. Вишнякова трактует его, как процесс «освоения совокупности искусствоведческих знаний, умений, навыков, формирования образного мышления» [3, С. 372]; О.В. Сальдаева пишет от том, что художественное образование представляет собой процесс включения индивида в художественную культурную деятельность [7, С. 7]. В связи с этим, мы полагаем что, под ХО понимается система методов, приемов и форм в области изобразительного искусства. Подытожив вышесказанное можно сделать вывод о том, что, процесс профессионального ХО – это многогранный высоко структурированный, планомерный процесс эстетического развития и воспитания личности. ХО является частью искусства. Искусство играет огромную образовательную ценность Л.Н. Столович писал о схожести искусства и образования, поэтому можно с уверенностью сказать, что если объединить эти две составляющие, то последует повышение культурной деятельности человека [1, С. 46]. Проанализировав учебные программы и научные источники, мы пришли к выводу, что искусство находится в ядре образовательного процесса и неразрывно связано с ним.

«Концепция художественного образования» – это своевременный и необходимый основополагающий государственный документ, опирающийся «на национальную доктрину образования в Российской Федерации, решающий многие насущные проблемы в области художественного образования» [5] Эта концепция устанавливает главные цели и перспективы развития.

Для развития ХО первостепенным остается поиск и внедрение в учебный процесс вузов на факультеты художественной направленности, различных способов и подходов к преподаванию дисциплин в области культуры и искусства.

Образовательный процесс имеет ряд следующих дисциплин: основы теории декоративно-прикладного искусства, композиция, цветоведение, живопись, рисунок, скульптура, курсы по выбору. Художник-педагог должен владеть профессиональными умениями, включающими в себя знания и навыки по предметным областям, способствующие мотивации учения и развитию творческих способностей. Студенты в результате освоения комплекса дисциплин, овладеют необходимыми профессиональными компетенциями. Согласно ФГОС ВО (3++), одна из основных задач современного профессионального образования – развитие компетентного специалиста, обладающего определенным набором универсальных (УК) и общепрофессиональных (ОПК) компетенций, необходимых в реализации задач профессиональной сферы деятельности. При обучении бакалавров художественно-педагогических специальностей, в структуре и логике образовательного процесса высшей школы, главной целью является подготовка компетентностного широко эрудированного специалиста, обладающего фундаментальными научными знаниями, владеющего методологией художественного и научного творчества, а также обладающего аналитическими и исследовательскими навыками (Таблица 1). Противоречия, логику и структуру образовательного процесса можно рассматривать как связанные между собой компоненты процесса художественного образования. Нами было выявлено следующее противоречие: между социальным заказом на подготовку компетентных художников-педагогов, способных осваивать и перенимать опыт отечественных мастеров, и отсутствием педагогических условий в художественно-педагогических вузах, а именно недостаточно развитым теоретическим и методическим аппаратом.

Образовательная программа бакалавриата по направлению художественного образования базируется на блочной системе обучения. В каждый блок закладывается определенный набор профессиональных компетенций и педагогических целей. Такой блок (модуль) состоит из основной части (обязательной к обучению) и вариативной, по которой система обучения строится по индивидуальному плану, на выбор. То есть, происходит индивидуализация, каждый учащийся выбирает доступные для него предметы из списка предложенных. Такой перечень утвержден администрацией вуза с учетом профессиональной подготовки студентов.

Большое внимание в ХО уделяется структуре учебного процесса, то есть построению процесса обучения с ее взаимосвязью и взаимодействием отдельных компонентов. Особое место в данной структуре акцентируется роли преподавателя. От деятельности преподавателя на художественно-педагогических факультетах во многом зависит обучение студентов сюда входит: профессионализм самого преподавателя, умение мотивации студентов к учению, выбор преподавателем адекватных методов и форм обучения. Должное внимание стоит уделять формированию у студентов необходимой мотивации к учению. Она может быть обусловлена, к примеру, особенностями осуществления организации образовательного процесса, мастерством педагога и то есть преимущественно внешними факторами, а также путем применения специальных методик. Мотивация учения зависит от успеха и личных достижений студента, когда он видит результат своей деятельности, когда ему это нравится, что побуждает студента к поиску новых знаний. Ученые-психологи классифицируют мотивацию на внутреннюю и внешнюю. Мотив характеризуются отношением человека к деятельности. При этом внешние мотивы выступают, как основа самовоспитания: желание выполнить долг, выбор профессии, чувство ответственности и т.д. Внутренними мотивами называются мотивы познавательные, которые направлены на собственное самообразование (ориентация на овладение новыми знаниями). Из вышесказанного следует, что основными, наиболее эффективными в учебной деятельности являются внутренние мотивы. Внешняя же мотивация приводит к постановке цели деятельности, но она может быть как положительной (желание получить хорошую отметку), так и отрицательной (боязнь плохой отметки). Преподавателю важно мотивировать студентов к действию, чтоб внешние положительные мотивы трансформировались во внутренние.

Как правило, на начальных курсах обучения у студентов художественно-педагогических специальностей, проявляется интерес к мастерству преподавателя и к широте его знаний, а только затем и интерес к самому предмету (к содержанию учебной дисциплины).

Специфика обучения изобразительному искусству в плане мотивации учащихся имеет свои особенности. В профессиональной подготовке будущего учителя изобразительного искусства процесс обучения предполагает овладение студентом навыков наблюдения, художественного восприятия и изображения действительности. Следует отметить, что немаловажным компонентом формирования мотивации к развитию художественного восприятия является постановка учебных задач. Студентам в начале семестра оглашаются стратегические задачи, то, чему они должны научиться. Так же,

перед началом каждого занятия оглашаются тактические (ближайшие) задачи, это то, что должны усвоить учащиеся на данном занятии

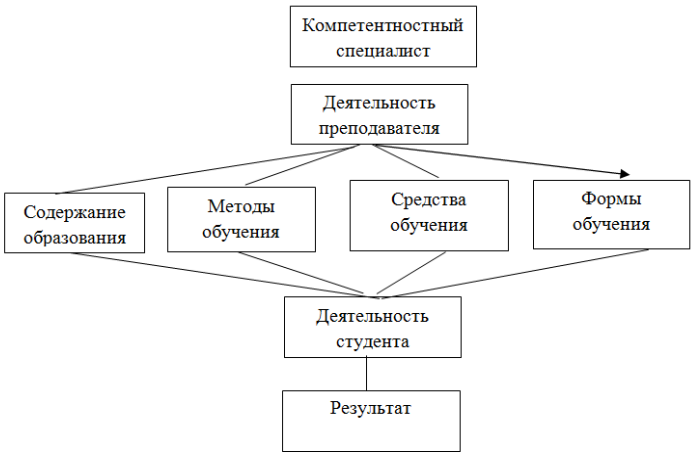
Одна из важнейших педагогических функций «быть живым носителем определенных деятельностей и разворачивать их в качестве образцов для подражания при передаче другим людям» [8, С. 115]. Главнейшей задачей преподавателя является специально организованное взаимодействие (цепочка взаимодействий) обучающего и обучаемого, воспитывающего и воспитуемого с целью передачи и освоения социального опыта, необходимого для жизни и труда в обществе. Логика учебного процесса и структура процесса строится на основе учебного материала заложенного в образовательной программе, необходимо понимать какие цели и задачи важно поставить перед учащимися. Целями художественно-образовательной деятельности в профессиональной подготовке можно назвать: развитие художественно-профессионального мастерства, формирование у студентов творческой инициативы, развитие личности художника-педагога. С позиции деятельностного подхода, результатом обучения должен стать спроектированный путь развития студента как личности, некая планируемая модель будущего специалиста. «В концепциях Г.П. Щедровицкого и Э.Г. Юдина это называется «педагогическим проектированием» [9, С. 356]. Таким образом, организация учебно-познавательной деятельности студентов на художественно-педагогических факультетах, является средством формирования модели будущего художника-педагога.

От методов обучения зависит усвоение содержания образования, развитие умственных сил и способностей учащихся, овладение средствами самообразования. По нашему мнению, наиболее актуальны следующие методы обучения на художественно-педагогических факультетах: установочные лекции-беседы; метод сравнения и сопоставления; мастер-класс; методы стимулирования и мотивации к учебно-творческой деятельности (метод интерактива); методы проблемного обучения; методы контроля. Эти методы позволят раскрыть творческие силы учащихся и постепенно научить их самостоятельному приобретению новых знаний.

Средства обучения преимущественно наглядные (натурный материал, наглядно-методические пособия, композиционные схемы, визуализация методических этапов построения произведения в художественном материале и др.) и дидактические (комплекс логически обоснованных методических упражнений и заданий различного уровня сложности). Формы обучения: теоретические и практические занятия. Важно отметить, что обучению предполагает освоение студентом учебной информации посредством проявления собственной познавательной активности.

Таблица № 1

Структура образовательного процесса на художественно-педагогических специальностях.



Выводы. Одна из приоритетных задач образовательного процесса вуза –подготовка квалифицированных специалистов и совершенствование методов и приемов на должном уровне. Выпускники художественно-педагогических направлений должны владеть профессиональной мобильностью, способностью к саморегуляциии и контролю, коммуникабельностью, требовательностью, художественным мастерством, художественным восприятием.

Федеральным органам государственной власти надлежит организованно заниматься подготовкой высококвалифицированных профессионалов.

Ключевая цель высококачественной подготовки педагогических кадров состоит из успешного сочетания разнообразных современных технологий преподавания и полноты содержания образования.

Методы обучения предназначены для того, чтобы развернуть творческие силы учащихся и постепенно научить их самостоятельно искать и находить истину, приобретать новые знания. Совокупность взаимосвязанных методов, форм и средств обучения по овладению необходимых профессиональных компетенций у студентов, представляющих единство целей, содержания и методов обучения, позволяющих обеспечить эффективное формирование и развитие необходимых специальных и профессиональных качеств будущего художника-педагога.

Решающее значение для повышения профессионализма выпускника имеет разработанное и обоснованное научно-теоретическое содержание таких дисциплин, как живопись и рисунок. Целесообразно использование совместной деятельности преподавателя и студента, что позволит осуществить единство целей обучения, решать, как художественные, так и педагогические задачи. Такое сотрудничество между преподавателем и студентами положительно формирует мотивацию и творческий потенциал.

Литература:

1. Аксютина, З.А. Методологические основания взаимодействия в процессе социального воспитания / З.А. Аксютина // Минерва. – 2018. – № 4. – С. 42-49
2. Боровских, А.В. Категория деятельности и деятельностные принципы в педагогике / А.В. Боровских, Н.Х. Розов // Вопросы философии. – М., 2012. – №5.
3. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование. Словарь / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

4. Ильин, А.Г. Общество и образование в современном мире / А.Г. Ильин, К.К. Бегалинова // Научная мысль. – 2019. – № 1. – С. 4-10
5. Концепция художественного образования в Российской Федерации // Искусство в школе. – 2002. – № 2.
6. Краткий словарь современной педагогики. Сост. Т.Б. Санжиева, Ю.Г. Резникова, Т.К. Солодухина и др. Под. ред. Л.Н. Юмсуновой. Изд-е 2-е, перераб. доп. – Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2001. – 100 с.
7. Сальдаева, О.В. Художественное образование студента как целостная педагогическая система: автореф. дис. ... док. пед. наук (13.00.01) / О.В. Сальдаева // ОГПУ. – Оренбург, 2008. – 46 с.
8. Щедровицкий, Г.П. Об исходных принципах анализа проблемы обучения и развития в рамках теории деятельности / Г.П. Щедровицкий // Обучение и развитие. Материалы к симпозиуму. – М., 1966. – 227 с.
9. Щедровицкий, Г.П. Философия. Наука. Методология / Редакторы-составители: А.А. Пископпель, В.Р. Рокитянский, Л.П. Щедровицкий. – М.: Школа культурной политики, 1997. – 656 с.

Педагогика

УДК 372.862
кандидат педагогических наук Вервекин Валерий Григорьевич
МБОУ «Ялтинская средняя школа №2 «Школа будущего» (г. Ялта);
кандидат педагогических наук, доцент Чайковская Елена Николаевна
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт
Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК ОСНОВА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ РЕМЕСЕЛ И ТРАДИЦИЙ КОРЕННЫХ НАРОДОВ СИБИРИ – ШОРЦЕВ)

Аннотация. Целью статьи стало обобщение имеющегося и инновационного опыта работы с младшими школьниками на уроках технологии. В статье приведены примеры организации метода проектов на основе традиционных ремесел коренного народа Сибири – шорцев. Авторы используют ключевые понятия методики и метода проектов. Обоснована актуальность работы с ремесленным наследием в условиях урбанизации и отрыва детей от традиционной среды природопользования. В этой ситуации сохранение ремесленного и художественного наследия становится задачей общественности и школы. Предлагаемые проекты разработаны с учетом реализованных ранее курсов и программ дополнительного образования, вызвавшие широкий отклик и позитивные отзывы. Описано обоснование выбора тем проектов, содержание которое учитывает востребованный современным этническим сообществом набор навыков и умений. Представленные проекты прошли апробацию в школах области, характеризуют основные элементы шорской культуры. Формы и методы работы разработаны с учетом возрастных особенностей и задач федерального государственного образовательного стандарта начальной школы. Авторы считают, что такой подход во многом расширит сферы погружения детей из числа коренных народов в родную традиционную культуру.
Ключевые слова: технология в начальной школе, этнокультурные основы метода проектов на уроках технологии.
Annotation. The purpose of the article was to summarize the existing and innovative experience of working with younger schoolchildren in technology lessons. The article provides examples of the organization of the project method based on the traditional crafts of the indigenous people of Siberia – the Shors. The authors use the key concepts of the methodology of technology and the method of projects. The relevance of working with handicraft heritage in the conditions of urbanization and the separation of children from the traditional environment of nature management is substantiated. In this situation, the preservation of handicraft and artistic heritage becomes the task of the public and the school. The proposed projects have been developed taking into account previously implemented courses and programs of additional education, which have caused a wide response and positive feedback. The rationale for the choice of project topics is described, the content of which takes into account the set of skills and abilities demanded by the modern ethnic community. The presented projects have been tested in the schools of the region, characterize the main elements of the Shor culture. The forms and methods of work are developed taking into account the age characteristics and tasks of the federal state educational standard of primary school. The authors believe that such an approach will greatly expand the scope of immersion of indigenous children in their native traditional culture.
Key words: technology in primary school, ethno-cultural foundations of the project method in technology lessons.

Введение. Вступившие в силу новые изменения в Федеральный образовательный стандарт по технологии направлены на изучение современных высокотехнологичных систем, среди которых компьютерная графика и черчение, 3D-моделирование, макетирование и робототехника. Вместе с тем, остались неизменными навыки технологии обработки материалов, пищевых продуктов, что особенно важно, если речь идет о реконструкции традиционных видов ремесленной деятельности. Постановка такого вопроса актуальна для территорий, в которых традиционные виды деятельности не просто остаются ведущими, но и имеют тенденцию к дальнейшему развитию, поскольку их трансляция среди подрастающего поколения становится задачей общественности. Прежде всего, речь здесь идет о коренных народах Севера и Сибири. Именно через исконные и сохранившиеся виды традиционного природопользования обеспечивается сохранность родных языков и глубинных основ культуры этих народов, их мифологический, обрядовый контекст, обрядовая поэзия и миропонимание.

Опыт сохранения этнической самобытной ремесленной культуры в школьном обучении уже имел место быть в Кузбассе, где проживают шорцы и телеуты. В программы внеурочной деятельности включались занятия по ткацкому, ложкарному, гончарному, кузнечному ремеслам, художественной обработке кожи, древесины. Выбор таких направлений обусловлен историко-культурными особенностями этих этносов.

Изложение основного материала статьи. Среди традиционных видов деятельности коренных народов Сибири ведущее место занимают охота, рыбалка, связанные с ними поверья и, конечно, орудия труда, предметы быта, изготовление которых передается из поколения в поколение.

В 2019 году в одном из отдаленных поселков Кузбасса открылась этнодеревня, в которой представлены образцы плавильных кузнечных печей XVI-XVII вв. Орудия древнего кузнечного мастерства, которым шорцы славились издревле, были восстановлены на основе исследований Ю.В. Ширина, [5]. Эта же технология плавки и ковки металла была предложена старшеклассникам в рамках летней лингвистической смены «Каратаг» с 2009 по 2015 гг.

Традиционными для юга Кузбасса стали областные соревнования охотников, на которых молодые охотники перенимают отточенное веками мастерство у более старших. Это послужило основой для разработки специальной программы для учащихся Кемеровской области – «Курс молодого охотника». Его задача заключалась не только в овладении

охотничьим мастерством, но и в формировании умений и навыков изготовления сопутствующих орудий: шорских лыж, туесов, луков.

Полученные результаты были описаны в 2016 году авторами программ в сборнике «Проектная деятельность на основе этнокультуры». В сборник вошли подробные описания последовательности работы со школьниками по изготовлению шорских лыж, изготовлению плетеных поясов, кузнечного горна. Кроме того, для желающих изготовить в школьных условиях инструменты и оборудование для подобных программ в сборник вошли чертежи, схемы изготовления ткацкого станка и горна, приспособления для лыж [1].

В целом, перечисленные программы и направления стали научно-методическим ответом на поставленную шорской общественностью главную задачу – преемственность традиционной системы ценностей, знаний как условие сохранения этнической идентичности.

Опыт региональных институтов национального образования показал, что пути формирования этнокультурной идентичности лежат не только через обновление содержания образования, но и через выработку адекватных методических стратегий, воплощенных в этноориетированных технологиях (термин наш).

Предложенная дефиниция опирается, с одной стороны, на определение «педагогическая образовательная технология», сформулированное Г.К. Селевко, под которой автор понимает «систему функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенную на научной основе, запрограммированную во времени и в пространстве и приводящую к намеченным результатам» [3, С. 5]. С другой стороны, педагогическая технология проектирует наиболее рациональные пути обучения, выбирая собственные и адекватные содержанию алгоритмы, способы деятельности.

Так, для реализации выше указанных курсов в качестве основной задачи обучения авторы ставили изготовление продукта, изделия: глиняная чаша, деревянная ложка, тканый пояс или дорожка, охотничий разделочный нож и т.п., т.е. всех тех орудий труда, которые востребованы бытующим этническим окружением. При изготовлении того или иного предмета школьник знакомился с «легендой» этого орудия: узнавал историю самого промысла, ремесленную терминологию на шорском языке, особенности материалов, процесса и технологии изготовления. Все это сопровождалось беседами, интервью, прочтением научной литературы, всем тем, что отчасти составляет основу проектной деятельности в школе, однако не являлось в полном смысле этого слова методом проекта.

Общеизвестно, что метод проектов призван обучать не только технологии изготовления изделия, но и обучать планированию, целеполаганию, построению пошаговой стратегии для достижения цели. Работая над проектом, школьник учится обрабатывать информацию, составлять план текста работы, презентацию к отчету, просчитывать затраченные ресурсы и материалы, оформлять список литературы и сноски и т.д. Все эти умения заложены в функциях учебного творческого проекта, описанных в работах В.Д. Симоненко: дидактической, развивающей, познавательной и воспитывающей [4, С. 4].

Учитывая, что среди личностных результатов освоения программы «Технология» осознание своей этнической и национальной принадлежности является одним из основополагающих, можем утверждать, что метод проектов на уроках технологии многогранен и позволяет углублять систему политехнических, трудовых знаний, способствует развитию памяти и воображения, формирует представление о своей родной культуре через предметы быта, ремесла, хозяйственной деятельности. Особенно актуально это для тех ситуаций, когда традиционная хозяйственная деятельность прерывается, и в силу оторванности от родной природной среды ребенок не может стать свидетелем и участником прямого события – охоты, рыбалки, пчеловодства, бортничества или сбора кедровых орехов. В этом случае метод проектов помогает углубиться в знания об объекте, усвоить первоначальные представления о материальной культуре своего народа и в учебной ситуации приобщиться к тому или иному ремесленному наследию этноса.

Предлагая темы для метода проекта в начальной школе, мы отталкиваемся, во-первых, от востребованности знаний национальных ремесел самим этносом, тех, которые используются в реальной современной жизни; во-вторых, учитываем принципы дидактики и ориентируемся на возрастные возможности ребенка: посильности формируемых умений сообразно возрасту.

Метод проектов не предусмотрен в первом классе, однако опыт работы с детьми в системе дополнительного образования показал, что в этом возрасте дети легко справляются с предложенными им заданиями.

В качестве образца приведем в табличной форме темы и описание метода проектов на основе этнокультуры для 1-4 классов.

Таблица 1

Темы и содержание методов проекта в начальной школе, 1 класс, мальчики

Тема	Цель	План изготовления изделия:
Деревянная лопатка	изготовить своими руками изделие на уроках технологии	Выбор формы лопатки (из предложенных трафаретов, рисунков и т.д.). Нанесение контуров лопатки на заготовку по трафарету или через копирку. Разметка вспомогательных линий на заготовку для пропилов до линии разметки. Пиление пропилов до линии разметки (шлицовкой или ножовкой с мелким зубом). Подрезание древесины стамеской при помощи киянки до линии пропила и контуров лопатки. Шлифование наждачной бумагой кромки и торцов лопатки; Шлифование пластины деревянной лопатки. Отделка ручки лопатки (полирование), нанесение рисунка, лакирование.

Таблица 2

Темы и содержание методов проекта в начальной школе, 2 класс, мальчики

Тема	Цель	План изготовления изделия:
Берестяная солонка	познакомиться с технологией изготовления берестяного туеса и изготовить берестяную солонку	Выбор формы берестяной солонки и вида отделки (рисунка, технологии его нанесения); Изготовление заготовки для солонки; Выполнение соединения краев заготовки (элементов замка); Изготовление донца солонки; Изготовление крышки солонки; Подгонка деталей солонки; Сборка берестяной солонки; Отделка солонки (нанесение рисунка, лакирование); Заполнение технической документации в простой форме (знакомство с мастерами берестяного дела, ролью берестяных изделий в быту, оформление проекта)

Таблица 3

Темы и содержание методов проекта в начальной школе, 3 класс, мальчики

Тема	Цель	План изготовления изделия:
Деревянная ложка	изготовить деревянную ложку	Исследование через упрощенную звездочку обдумывания. Провести исследование объекта труда. Выбор вида деревянной ложки. Выполнение рисунка деревянной ложки и определение размеров. Выбор материала и разметка заготовки. Изготовление деревянной ложки по контуру разметки (изготовление болванки). Изготовление ручки и черпачка ложки. Подгонка черпачка и каковки ложки по заданной форме и размерам. Оформление технической документации в упрощенной форме.

Для четвертого класса начальной школы в качестве объекта были выбраны специальные изделия, требующие комментария.

Испокон веков шорский народ празднует один из главных своих праздников – «Мылтық Пайрам» (праздник ружья). Он проводится ежегодно 19 января и посвящен началу охоты. В канун праздника шорские семьи традиционно готовят пельмени с сюрпризами. Внутрь вкладываются маленькие предметы – символы, которые, по поверьям, предсказывают судьбу. Среди фигурок – монетки, ложка, конь, но основной символ праздника – охотничье ружье. В каждом шорском поселке есть мастера, которые в преддверии праздника изготавливают деревянные фигурки для хозяек. Именно поэтому в четвертом классе мы посчитали целесообразным включить проект по знакомству с основами праздника, его значением и ролью в жизни народа и последующим изготовлением из древесины минифигурок.

Таблица 4

Темы и содержание методов проекта в начальной школе, 4 класс, мальчики

Тема	Цель	План изготовления изделия:
изготовление сувенирных фигурок из древесины для шорских пельменей	изготовить деревянную ложку	Определение проблемы, выявление идей; знакомство с изделиями-образцами, истоками и проведением праздника. Исследование темы проекта через звездочку обдумывания; Постановка цели проекта. Выбор материала, разметка заготовок сувенирных фигурок. Разметка сувенирных фигурок. Изготовление сувенирных фигурок (обтачивание фигурок по контуру надфилями). Шлифование и полирование сувенирных фигурок. Оформление технической документации, подготовка презентации.

Необходимо отметить, что при работе по данной программе проектов мы учитываем вопрос о специально приготовленных инструментах, дополнительном оборудовании и приспособлениях, которые необходимы в условиях работы с детьми младшего школьного возраста и соответствуют принципам эргономичности.

Для девочек начальной школы темы проектов также выбраны в соответствии с основами народной культуры. В первом классе это плетение национального шорского пояса. Для его изготовления используются специальные ткацкие станки, работа с которыми не вызывает трудностей у детей этого возраста. Выбор пояса в качестве предмета проекта обусловлен давней традицией национального женского шорского костюма. В старину пояс был не просто украшением и обереговой деталью одежды, он выполнял функцию хранения ключей, мелких деталей – традиция, которая была характерна для многих культур вплоть до XIX века, в том числе и светской русской культуре.

Во втором классе учащиеся знакомятся с основами шорского женского костюма и выполняют проект по составлению костюма на основе шаблона. Техника – объемная аппликация.

Третий класс – проект по бисероплетению. Среди узнаваемых и главных деталей женского наряда сохранилась традиция плетения накосников – специальных украшений для волос – «чынча» или «топчы» (в разных территориях и с разными способами плетения). Накосник плелся из сетки с лентами красного цвета и прикрепленными к ним ракушками каури [2]. В современной среде накосники плетутся для национальных праздников, конкурсов и представляют собой отдельный вид стремительно развивающегося женского ремесла и сувенирной продукции.

На уроке технологии девочки знакомятся с обереговой ролью накосников, традицией их ношения в разные возрастные периоды, рисуют схему, по которой затем плетется изделие.

В четвертом классе проводится параллель с проектами для мальчиков. Учитывая, что мальчиковая группа изготавливает фигурки для пельменей, девочки в это же время изучают технологию приготовления шорских пельменей (работа с тестом и начинкой). Объединение этих двух проектов продолжается в общем празднике и может стать творческим проектом проведения праздника «Мылтык».

Выводы. Подводя итог сказанному, отметим, что метод проектов, построенный на основе этнокультурного знания и традиций, не только обеспечивает качественное формирование результатов, но и способствует расширению культурной, социальной сферы ребенка, обеспечивает формирование этнической идентичности, дает дополнительную возможность развивать навыки коммуникативного характера, умений работать с информацией, развивает моторику и творческую сферу.

Литература:

1. Вервекин, В.Г. Проектная деятельность на основе шорской культуры в системе общего и дополнительного образования. Учебно-методическое пособие / В.Г. Вервекин. – Новокузнецк, 2016 – 163 с.

2. Кимеева, Т.И. Актуализация художественного наследия коренных малочисленных народов Сибири: на примере шорцев / Т.И. Кимеева. – Кемерово, 2015. – 77 с.

3. Селевко, Г.К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. –144 с.

4. Симоненко, В.Д. Творческие проекты в младшей школе. Книга для учителя под ред. В.Д. Симоненко / В.Д. Симоненко. – Брянск, 1999. – 67 с.

5. Ширин, Ю.В. Металлургический комплекс кузнецких татар на поселении Шартон 1 / Ю.В. Ширин // Вестник Томского государственного университета. История. – 2019. – № 62. – С. 192.

Педагогика

УДК 377

кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

НАПРАВЛЕНИЯ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья посвящена актуальным вопросам формирования финансовой грамотности у учащихся средней школы на современном этапе. Представлены несовершенства финансового обучения у обучающихся средней школы. Для решения задачи формирования финансовой грамотности обучающихся выделены различные педагогические подходы, имеющие свою направленность, свои достоинства и недостатки. Использование всех направлений и подходов, то есть комплексный метод обучения, даёт углублённое понимание предметов и повышает интерес к обучению. Комплексный метод обучения включает в себя интерактивные формы, или методы обучения (проектная деятельность, групповая деятельность, игровые формы, участие в вебинарах, работа с компьютером, обсуждения). Активное применение всех методов обучения в комплексе раскрывает потенциал ученика, способствует прочному усвоению материала, развитию интеллектуальной деятельности, и, в конечном итоге, повышению финансовой грамотности.

Ключевые слова: финансовая грамотность школьников, направления формирования финансовой грамотности обучающихся средней школы, педагогические методы.

Annotation. The article is devoted to topical issues of the formation of financial literacy among secondary school students at the present stage. The imperfections of financial education among secondary school students are presented. To solve the problem of forming the financial literacy of students, various pedagogical approaches have been identified that have their own focus, their own advantages and disadvantages. The use of all directions and approaches, that is, an integrated teaching method, gives an in-depth understanding of subjects and increases interest in learning. A comprehensive teaching method includes interactive forms, or teaching methods (project activities, group activities, game forms, participation in webinars, computer work, discussions). The active use of all teaching methods in a complex reveals the potential of the student, contributes to the solid assimilation of the material, the development of intellectual activity, and, ultimately, the improvement of financial literacy.

Key words: financial literacy of schoolchildren, directions of formation of financial literacy of secondary school students, pedagogical methods.

Введение. С начала XXI века во всём мире становится актуальной проблема повышения финансовой грамотности населения. Это связано, в первую очередь, с развитием финансового рынка и цифровой трансформацией финансовых услуг. Также необходимость повышения финансовой грамотности населения связана с финансовой нестабильностью и демографическими изменениями, приводящими к изменениям в пенсионной, налоговой, законодательной системах.

Поэтому разработка и внедрение программ по повышению финансовой грамотности населения – важное направление государственной политики во многих развитых странах. Финансовая грамотность – не только комплекс знаний, но навыки, жизненный опыт и нравственные ценности, формирующие ответственное отношение к финансам, семейному бюджету и благополучию близких. Эти качества закладываются с юного возраста, поэтому важно финансовую грамотность формировать и развивать в семье, детских дошкольных и образовательных учреждениях.

Изложение основного материала статьи. В последние годы в государственных стандартах образования уделяется внимание метапредметным задачам и результатам образования. Это означает, что, изучая школьные предметы, ученик получает навыки постановки и выполнения задач, выстраивания последовательности действий. Метапредметный подход подразумевает самостоятельный поиск, изучение большого объёма информации, сравнение разных точек зрения, решение нестандартных задач и нестандартный подход к их решению. Все эти навыки и умения необходимы в любых жизненных ситуациях, в том числе при решении финансовых вопросов [1].

Задача формирования финансовой грамотности и культуры, исходя из научных исследований и государственной политики в этой области, в первую очередь адресована общеобразовательным организациям.

Существует несколько известных средств и методик финансового просвещения в образовательных организациях.

Отдельно, как средство формирования финансовой грамотности, стоит введение обязательного курса «Основы финансовой грамотности», который по решению методического совета может быть введён в учебный план образовательной организации. Это возможно при наличии свободных часов, педагога соответствующей квалификации, технической базы, но затруднительно вести этот курс с 1-го класса. Если вводить «Основы финансовой грамотности» в старших классах, то время формирования навыков и умений в этой области может быть упущено. Тогда курс «Основы финансовой грамотности» может постигнуть судьба предмета «Экономика», который остался в чистом виде только в ряде школ.

В основном в школах финансовое просвещение осуществлялось во внеурочное время, факультативно или в рамках образовательно-воспитательных событий или мероприятий. Таким образом, формирование финансовой грамотности до недавнего времени носило фрагментарный, непоследовательный, необязательный характер. Полученная таким образом финансово-правовая информация не могла быть полноценно понята и усвоена учащимися.

Для решения задачи формирования финансовой грамотности обучающихся применяются различные педагогические подходы, имеющие свою направленность, свои достоинства и недостатки. (Рис. 1).

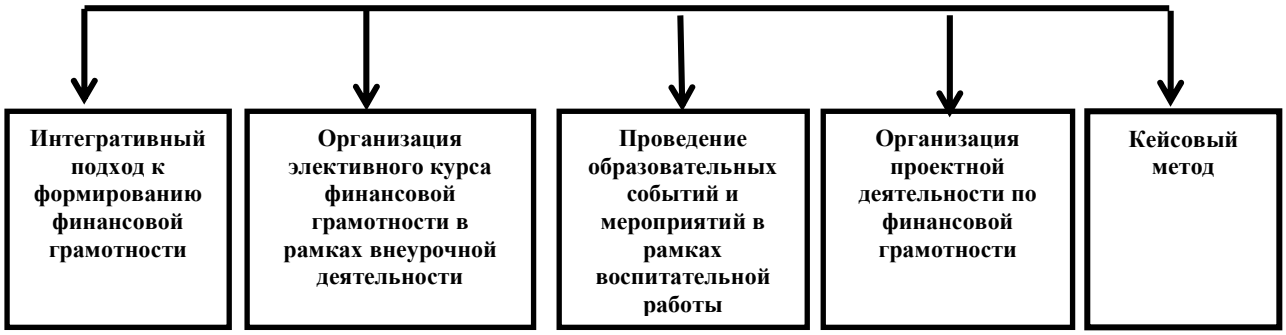


Рисунок 1. Основные направления формирования финансовой грамотности учащихся в процессе обучения

1. Интегративный подход, или введение модулей или отдельных дидактических единиц финансовой грамотности в базовые учебные предметы в условиях метапредметного обучения на сегодняшний день наиболее приспособлен для качественного формирования финансовой грамотности с самого начала обучения. Интегративный подход может быть реализован в двух направлениях – межпредметная и внутрипредметная интеграция [11]. Межпредметная интеграция подразумевает соединение нескольких учебных дисциплин в рамках согласующихся тем с целью иллюстрации взаимной прикладной составляющей или решения определенной образовательной задачи, и проведение интегративных уроков определённой тематической направленности [11, 9]. Например, математика и алгебра, обществознание и география, математика и информатика, история и литература – практически любой предмет может дать знания из области финансов. Внутрипредметная интеграция предполагает внедрение отдельных разделов и тем финансовой математики и экономики в учебные предметы (математику, алгебру, алгебру и начала анализа) [11]. Это даёт более объёмное содержание и понимание предмета, возможность моделирования изучаемых процессов; демонстрирует прикладной потенциал науки.
2. Элективные и факультативные курсы финансовой грамотности в рамках внеурочной деятельности. Это даёт возможность заниматься с обучающимися, наиболее расположенными к изучению финансовых вопросов, и наиболее способными. Но это направление, с введением обязательного обучения финансовой грамотности, возможно только в комплексе других подходов.
3. Образовательно-воспитательные события и мероприятия в рамках воспитательной работы (экскурсии, викторины, интерактивные уроки, вебинары, игры, квесты и т.д.). Это хорошее иллюстративное направление также работает в комплексе других подходов.
4. Организация проектной деятельности по финансовой грамотности – также прекрасное дополнение в комплексе других подходов, позволяет смоделировать конкретную ситуацию, даёт навыки научной работы и позволяет увидеть результат деятельности. Проект – это задание, нацеленное на достижение определённого результата и ограниченное во времени. Проекты могут быть исследовательскими, информационными, игровыми, творческими. Например, социальный проект «Проблема раздельного сбора мусора в нашем районе». Тематика проектов должна соответствовать возрасту учащихся, быть актуальной, находиться в области интересов учащихся и не должна быть навязанной. При выполнении проекта необходимы консультации с преподавателем, поиск и анализ информации, и обязательно – варианты предложений по решению озвученной проблемы.
5. С 90-х годов прошлого века в России всё большее распространение получает кейсовый, или ситуационный, метод обучения. «Кейс» (case) переводится с английского как «ситуация» или «случай», case study – обучающий случай. В педагогике это метод активного обучения на основе реальных ситуаций. В его основе – представленная для анализа конкретная ситуация, содержащая проблему, имеющую противоречия и затруднения, и требующую неординарного решения. По сути, это интерактивная деловая игра, «мозговой штурм», в процессе которого участники работы используют накопленные знания и опыт, дополнительную информацию, анализ и обсуждение. Результатом могут быть множественные неоднозначные, альтернативные решения. В кейсовом методе, в отличие от проектного метода, важнее не решение, а процесс работы, позволяющий проявить активность и компетентность, интерес к аналитической работе, умение работать в команде и сохранять своё право на собственное мнение.

Кейс – это информационный комплекс для обсуждения и решения; может быть печатным, мультимедиа или видео. В зависимости от цели кейсы могут быть:

1) обучающими анализу и оценке. В этом случае вводная информация должна быть максимально детальной. Эти данные нужно проанализировать и сделать обоснованные выводы;

2) обучающими решению проблемы и принятию решений. Здесь вводная информация может быть недостаточной или избыточной. Учащиеся учатся искать недостающую информацию или анализировать и находить наиболее значимую информацию для выработки рационального решения;

3) иллюстрирующими проблему и её решение. Кейс имеет обучающий, подготовительный, ознакомительный характер. Используется для знакомства школьников с кейс-технологией.

Кейсовый метод стал впервые применяться в начале 20-го века в Гарвардском университете, в 60-70-ые годы стал использоваться во всём мире. В СССР его называли «методом казусов», «методом ситуационных обсуждений», или «методом проектов». Использовался он в основном в экономических вузах и при обучении управленцев, например, в Высшей партийной школе, Московском институте народного хозяйства им. Г.В. Плеханова, МГИМО и т.д. [2].

Хотя кейсовый метод многие исследователи называют методом проектов, и эти методы действительно схожи, но ряд исследователей всё же отмечают ряд отличий.

Например, Левина Т.Ф., называющая кейсовый метод методом проектов, отмечает его главное свойство:

«Целевой установкой проектного обучения являются способы деятельности, а не накопление фактических знаний» [6].

Есть ещё отличия от собственно проектного метода:

– структурированность: используются структурированные данные, численные или текстовые;
– повторяемость: проекты не повторяются;
– непредсказуемость: в процессе анализа ситуации, обсуждения вырабатываются выводы и результаты [2].

Преимущества кейс-технологии:

1. Сочетание теории и практики.
2. Возможность в ходе дискуссии, работы проявить инициативу.
3. Творческий процесс выработки знаний – мотивация к получению и расширению знаний.
4. Развитие мышления в области профессиональных знаний и умений.
5. Развитие умения слушать других, обосновывать собственное мнение – умения работать в команде, соблюдать нормы общения.
6. Повышение интереса к предмету.
7. Формирование аналитических и оценочных навыков.
8. Формирование через выявление конкретных реальных ситуаций жизненных установок, ценностей.

Это несомненные плюсы, преимущества кейсового метода. Но есть и минусы:

1. При поиске информации неизбежно возникает избыточность информации, что создаёт трудности с обобщением выводов.
2. Субъективность выводов и обобщений.
3. Нередко блестяще справляющийся с кейс-заданиями ученик теряется в схожей реальной ситуации.
4. Проектные и кейс-методы не способствуют развитию устной и письменной речи. Несмотря на процессы обсуждений, часто обучающиеся привыкают к использованию речевых шаблонов и англицизмов.
5. Подготовка кейса требует большой подготовительной работы.
6. Трудно применять этот метод в многочисленной аудитории, так как для дискуссии требуется много времени.
7. Трудности с адаптацией кейс-материала для конкретной группы обучающихся.
8. Трудности в координации с требованиями образовательных стандартов, использования стандартных знаний и навыков.
9. Затруднения с выставлением оценки каждому обучающемуся.

В последнее время методы проектов и кейсов «стали рассматриваться как альтернатива классно-урочной системе». Это отмечают многие исследователи. Специалисты-практики [4, 7, 8], приходят к выводу, что кейс-технология должна использоваться в комплексе с другими педагогическими методиками.

Формируя или повышая финансовую грамотность школьников на уроках математики, мы учитываем степень разработанности темы, подготовленность учеников.

Например, обсуждая бюджет туристической поездки семьи, в младших классах достаточно оперировать простыми вычислительными действиями. В старших классах, где учащиеся оперируют уравнениями и процентами, можно обсуждать банковские операции, тарифные ставки и т.д. Здесь учащимся уже требуется информация не только по предмету «Математика», но и базовые знания из области экономики, банковского дела, действующего законодательства и т.д. Таким образом, требуется большая подготовительная работа, помощь учителя, а также знания, полученные на уроках «Обществознание», «Экономика» и др. с помощью традиционных методов обучения.

Кейс-метод сам по себе не имеет теоретических установок, он показывает, как на практике применяются полученные знания. При замене кейс-методом других педагогических методов и средств у обучающихся формируется стереотипный подход к решению сходных задач. Формирование стереотипного мышления – это то, чего стремится избежать современная педагогика. Следует учитывать сильные и слабые стороны каждого педагогического метода и применять их в соответствии с поставленной педагогической задачей [3, 5, 10].

Выводы. В итоге, использование всех направлений и подходов, то есть комплексный метод обучения, даёт углублённое понимание предметов и повышает интерес к обучению. Комплексный метод обучения включает в себя интерактивные формы, или методы обучения (проектная деятельность, групповая деятельность, игровые формы, участие в вебинарах, работа с компьютером, обсуждения).

Активное применение всех методов обучения в комплексе раскрывает потенциал ученика, способствует прочному усвоению материала, развитию интеллектуальной деятельности, и, в конечном итоге, повышению финансовой грамотности.

Литература:

1. Винникова, И.С. Применение современных педагогических технологий при изучении основ финансовой грамотности в школе / И.С. Винникова, Е.А. Кузнецова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-2. – С. 90-93

2. Грузкова, С.Ю. Кейс-метод: история разработки и использования метода в образовании / С.Ю. Грузкова, А.Р. Камалеева // СИСП. – 2013. – №6 (26). – [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/keys-metodistoriya-razrabotki-i-ispolzovaniya-metoda-v-obrazovanii (Дата обращения: 2.04.2023)

3. Гузеев, В.В. Преподавание. От теории к мастерству / В.В. Гузеев. – М.: НИИ школьных технологий. – 2009. – 288 с.

4. Исследования НАФИ в области финансовой грамотности населения: сайт. – 2021. – URL: https://nafi.ru/analytics/75-podrostkov-khotyat-povyshat-svoyu-finansovuyu-gramotnost/ (Дата обращения 2.04.2023)

5. Кокина, А.О. Три важных компонента финансовой грамотности и их роль в повышении культуры финансового поведения молодёжи / А.О. Кокина // Электронный научный журнал SCIENCE TIME. – [Электронный ресурс]. – URL: https://nauchniestati.ru/jurnaly/mezhdunarodnyj-nauchnyj-zhurnal-science-time/ (Дата обращения 2.04.2023)

6. Левина, Т.Ф. Метод проектов в лицейском образовании. Развитие интеллектуальной активности / Т.Ф. Левина. – СПб.: Нева. – 2005. – 146 с.

7. Мальцева, С.М. Обучение финансовой грамотности школьников: необходимость или причина появления людей, зависимых от денег / С.М. Мальцева, К.А. Ильина, О.А. Зиновьев, М.Н. Уракова // Азимут научных исследований: экономика и управление. – 2021. – Т. 10, № 2(35). – [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-finansovoy-gramotnosti-shkolnikov-neobhodimost-ili-prichina-poyavleniya-lyudey-zavisimyh-ot-deneg/viewer (Дата обращения 2.04.2023)

8. Методические рекомендации для педагогов по использованию интерактивных технологий и цифровых образовательных ресурсов при обучении финансовой грамотности (для слушателей программы повышения квалификации «Формирование финансовой грамотности с использованием интерактивных технологий и цифровых образовательных ресурсов»). – [Электронный ресурс]. – URL: https://fmc.hse.ru/data/2020/07/15/1597297482.pdf (Дата обращения 2.04.2023)

9. Муравин, Г.К. Сборник специальных модулей по финансовой грамотности для УМК по алгебре 8 класса / Г.К. Муравин. – М.: Дрофа. – 2017. – 38 с.

10. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко – М.: Народное образование. – 1998. – 256 с.

11. Симакова Е.Ю. Механизмы реализации государственной политики в области повышения финансовой грамотности населения в России / Е.Ю. Симакова, О.В. Смирнова // Научно-практический журнал «Вестник Университета Российской академии образования». – 2020. – №2. – С. 97-105

Педагогика

УДК 378.1

старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Волохова Галина Владимировна
Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Российский государственный университет правосудия» (г. Краснодар);
доцент кафедры общеобразовательных дисциплин, кандидат педагогических наук, доцент Варфоломеева Светлана Васильевна
Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Российский государственный университет правосудия» (г. Краснодар)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ РАЗЛИЧНЫХ СТУДЕНЧЕСКИХ ГРУПП В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В данной статье поднимается острая проблема дифференциации мотивационных векторов в различных студенческих группах, что позволяет определить не только содержательную часть учебного процесса, но и наладить характер взаимодействия и коммуникации с обучающимися. Среди факторов, которые непосредственно оказывают влияние на типологические особенности мотивационной направленности, ряд экспертов выделяют семью, базовые институты социализации, среду, референтную группу, личный опыт, а также предметные предпочтения школьного периода обучения. Студенческие группы можно классифицировать по направленности их личности. Одни из них демонстрируют ориентацию именно на будущую профессию. Для одних студентов важна оценка среды и группы. При дифференцировании студенческих групп можно также выделить группу обучающихся, ориентированных на получение диплома. Такие студенты в большей степени ориентированы на стандартные траектории, уверенность в будущем, прирост связей и коммуникаций. Четкий алгоритм учебного процесса, максимально детализированные этапы освоения основной образовательной программы и критерии оценивания, необходимы для того, чтобы максимально замотивировать таких студентов. Базовой моделью ориентации студентов на личностный рост являются гибкие курсы. Систематический контроль, коучинг и гибкое наставничество во взаимодействии с такими обучающимися могут стать теми педагогическими условиями, которые позволят им достичь максимальных успехов в учебной деятельности. Актуальной для таких студентов является педагогическая технология индивидуальных бесед. Для повышения уровня мотивации студентов можно применять такую технологию как кросс-рецензирование с использованием онлайн-досок, которые способствуют выполнению образовательных функций, формированию у обучающихся опыта равноправного сотрудничества в процессе обучения, стимулируют познавательный интерес, способствуют организации собственной деятельности в новых ситуациях. Авторы убеждены, что данный цифровой ресурс содействует формированию у студентов умения осуществлять планирование своих действий, что является предиктором поиска и обретения своего индивидуального стиля, формирования положительной «Я – концепцию», развития творческих способностей.

Ключевые слова: мотивация, учебная деятельность, направленность личности, педагогические технологии, цифровые ресурсы, форматы обучения, наставничество, кураторство, сотрудничество.

Annotation. This article raises the acute problem of differentiation of motivational vectors in various student groups, which makes it possible to determine not only the content of the educational process, but also to establish the nature of interaction and communication with students. Among the factors that directly influence the typological features of motivational orientation, a number of experts single out family, basic institutions of socialization, environment, reference group, personal experience, as well as subject preferences of the school period. Student groups can be classified according to the orientation of their personality. Some of them demonstrate a focus on the future profession. For some students, the assessment of the environment and the group is important. When differentiating student groups, it is also possible to distinguish a group of students focused on obtaining a diploma. Such students are more focused on standard trajectories, confidence in the future, and the growth of connections and communications. A clear algorithm of the educational process, the most detailed stages of mastering the basic educational program and evaluation criteria are necessary in order to motivate such students as much as possible. The basic model of students' orientation to personal growth is flexible courses. Systematic monitoring, coaching and flexible mentoring in interaction with such students can become the

pedagogical conditions that will allow them to achieve maximum success in educational activities. The pedagogical technology of individual conversations is relevant for such students. To increase the level of motivation of students, it is possible to use such technology as cross-reviewing using online whiteboards, which contribute to the performance of educational functions, the formation of students' experience of equal cooperation in the learning process, stimulate cognitive interest, contribute to the organization of their own activities in new situations. The authors are convinced that this digital resource contributes to the formation of students' ability to plan their actions, which is a predictor of finding and finding their own individual style, forming a positive "I – concept", developing creative abilities.

Key words: motivation, educational activity, personality orientation, pedagogical technologies, digital resources, training formats, mentoring, curatorship, cooperation.

Введение. В настоящее время все чаще транслируется запрос на поиск мотиваторов в процессе обучения студентов. На наш взгляд, в основе определения вектора мотивации должна лежать дифференциация целевой аудитории с учетом направленности личности каждого, а также ориентиров и представлений о своем будущем со стороны обучающихся. В обобщенном виде для всех молодых людей, которые сталкиваются с выбором своей будущей профессионализации, доминирующими предикторами индивидуального выбора являются: семья, институты социализации, среда, группа значимых сверстников, личный опыт, любимые предметы в школе. В ряде исследований представлены данные о том, что большую значимость приобретают также личность авторитетного педагога, преподающего любимые предметы, потому что заинтересованность в донесении качественных знаний и высокий уровень мотивации самого преподавателя, как правило, положительно коррелирует с влиянием на мотивационные нарративы студентов. Также к значимым факторам высокого уровня мотивированности к учебной и самообразовательной деятельности, можно отнести индивидуально-типологические особенности самих обучающихся [1].

Для одних студентов важна оценка среды и группы. Как правило, при попадании в мотивирующую среду, они демонстрируют, что умеют чувствовать тех, кто рядом, видеть их психологические проблемы, и, как следствие, проявляют способности в обучении. Здесь есть и антиподная тенденция. Если немотивированный молодой человек оказывается в условиях мотивирующей среды, то он начинает подтягиваться в учебной деятельности и проявлять активность.

Если более подробно проанализировать сущность таких предикторов, как опыт и семья, то можно с уверенностью заявить, что научить ребенка учиться можно в возрастные периоды до перехода из начальной школы в среднее звено. Если у личности нет этого опыта, если самые важные десять лет для формирования этих паттернов упущены, если отсутствуют совместные усилия и систематическое сопровождение семьи и школы для достижения этой цели, то изменить ситуацию с мотивацией в лучшую сторону, как правило, бывает очень сложно или совсем невозможно. Если же бэкграунд молодого человека говорит об обратном: он активно развивался, участвовал в олимпиадах, волонтерских акциях и мероприятиях, и, у него есть поддержка со стороны семьи, поощряющей его стремление учиться, то стартовый уровень мотивации к обучению в вузе у представителей данной группы студентов будет априори очень высоким, и у них есть все шансы на трансляцию высоких результатов учебной деятельности [2].

Для каждого ученика, так или иначе, есть более мотивирующие учебные предметы и менее мотивирующие. Это не может не отразиться на их индивидуальной образовательной траектории, и на подходах к выбору ориентиров своего профессионального будущего. Дополнительную окраску этому придают личностные качества и педагогическое мастерство учителей, преподавателей. Характер межличностных отношений в диаде «учитель-ученик», «преподаватель – студент» также могут сыграть ключевую роль в процессе самоопределения и самоактуализации.

Изложение основного материала статьи. Студенческие группы можно классифицировать по направленности их личности. Одни из них демонстрируют ориентацию именно на будущую профессию. Это может быть сопряжено с тяжелой личной ситуацией, когда молодой человек не может себе позволить не работать, во время учебы в вузе. Это могут быть иногородние студенты со сложной семейной ситуацией, или сироты, которым помочь, кроме них самих, не может никто, и для которых работа важнее всего остального. Им нужны, в этой связи, прямые навыки, которыми они смогут пользоваться на практике. Культурный контекст в данном случае важен, но не первостепенен. Им также жизненно необходим гибкий график и практичность в приоритетах. Следовательно, система образовательной среды вуза должна быть гибкой и уметь подстраиваться под особенности такой целевой аудитории. Вариативность заданий и условия тайминга должны быть максимально удобными для таких студентов, что позволит им компенсировать очное обучение. Базовым инструментом для мотивированности данной группы студентов могут быть разнообразные медиа-инструкции и медиа-материалы.

При дифференцировании студенческих групп можно также выделить группу обучающихся, ориентированных на получение диплома. Такие студенты в большей степени ориентированы на стандартные траектории, уверенность в будущем, прирост связей и коммуникаций. Фактор продолжения семейных традиций в выборе профессии также может играть в данном случае ключевую роль. Одной из особенностей направленности личности таких студентов является ориентация на формальный характер выполняемой деятельности. Значимым для их мотивации является именно формальное освоение учебных дисциплин. Четкий алгоритм учебного процесса, максимально детализированные этапы освоения основной образовательной программы и критерии оценивания, необходимы для того, чтобы максимально замотивировать таких студентов. В том случае, если в силу личностных особенностей им не достает внутренней мотивации, актуализируется внешняя сторона подхода через такой сценарий, при котором сама бюрократическая необходимость процесса изучения дисциплины заставит их учиться. Базовым инструментом для мотивированности данной группы студентов могут быть формализованный характер рабочих программ дисциплин и всего педагогического контента в целом [3].

Базовой моделью ориентации студентов на личностный рост являются гибкие курсы. Для студентов с такой мотивационной направленностью личности характерен высокий начальный уровень, они нуждаются в индивидуальном учебном плане, им свойственны частая смена ориентиров, нестабильность, что обусловливает необходимость контроля и наставничества. Такая форма ориентиров свойственна, как правило, молодежи из достаточно благополучных семей, которые могут себе позволить не думать только о работе, а думать о более важных и высоких целях, вплоть до кульминации потребностей, согласно теории А. Маслоу.

Эти молодые люди хотят персонального отношения к себе, они к этому привыкли, возможно, еще даже со школьной скамьи, скорее всего они были лидерами в своих классах, участвовали в олимпиадах и разнообразных творческих конкурсах, где признание личных достижений весомо и приоритетно. У них есть потребность в самовыражении. Но обратной стороной их личности является зачастую их невысокая стабильность. Они-люди переменчивые, у которых все меняется довольно часто. Именно поэтому систематический контроль, коучинг и гибкое наставничество могут стать теми педагогическими условиями, которые позволят им достичь максимальных успехов в учебной деятельности.

Актуальной для таких студентов является педагогическая технология индивидуальных бесед. Например, тем студентам, которые ориентированы на работу, абсолютно не нужны индивидуальные беседы. Для них важны инструкции, в

которых им важно показывать: как именно, то, что они изучают, дальше отразится на уровне их заработной платы и карьерных перспективах. Или те молодые люди, которые приходят в вуз ради диплома, - им также не нужны индивидуальные беседы. Для них важно освоить каждую учебную дисциплину и всю основную образовательную программу по выбранной специальности или направлению подготовки. При прохождении программы обучения для них актуализировано умение впитать максимум знаний, умений и навыков. А те студенты, направленность личности которых, связана с их личностным ростом, пытаются определить, как учебные курсы встраиваются в траекторию их собственного развития. Само наполнение этого развития должно быть оговорено с каждым из них в отдельности [4].

Для повышения уровня мотивации студентов можно применять такую технологию как кросс-рецензирование с использованием онлайн-досок. Например, онлайн-доска Padlet – надежный и удобный инструмент для занятий по математике. Обучающимся всегда интересны возможности для проявления своего творческого потенциала. При использовании онлайн-доски Padlet у студентов есть возможность выбрать красивый фон, редактировать посты, получать извещения об изменениях на доске, она проста в использовании, контент представлен в виде русского меню, функциональность релевантна цели визуализации и интерактивности в процессе преподавания математики. Онлайн-доска Padlet выполняет образовательные функции, формирует у обучающихся опыт равноправного сотрудничества в процессе обучения, стимулирует познавательный интерес, способствует организации собственной деятельности в новых ситуациях [7].

Она способствует формированию умения осуществлять планирование своих действий, оказывает помощь в поиске и обретении своего индивидуального стиля, формирует положительную «Я – концепцию», развивает творческие способности, помогает овладеть умениями и навыками самообразования студента с целью дальнейшей коррекции своей работы [5].

Можно, например, предложить студентам выполнить такое задание. Составить дома облако любого математического понятия (например, «матрица», «определитель», «предел», «производная», «интеграл») и разместить на онлайн доске. Это индивидуальное задание, что, по сути, исключает проявление академической нечестности в процессе выполнения. В ходе работы над таким заданием активно реализуются личностные цели студентов, что самым тесным образом связано с их мотивацией. Это также дает им возможности проявить свои познавательные способности и дифференцировать свой индивидуальный рейтинг. Такие формы работы позволяют формировать информационную, коммуникативную и предметную компетенции; предоставить возможность каждому студенту провести исследовательскую работу, развить свои способности, не только изучить новый материал с использованием онлайн технологий, но и рефлексировать: в ходе кросс-рецензирования активно включается в учебный процесс совместная оценка деятельности обучающихся. Также возможно проведение работы над ошибками.

Интересной формой работы, мотивирующей студентов, являются также индивидуальные блиц-консультации с каждым студентом примерно на 5-7 минут. Для проведения и четкой организации таких консультаций можно составить план-график и в чате транслировать всю динамику этого процесса. В этом случае у обучающихся не возникнет соблазна проявлять активность только в период текущей аттестации и накануне зачетно-экзаменационной сессии. Когда студент понимает, что преподаватель ждет в определенное время его личного отношения и отлаженной системной коммуникации, он не будет запускать и откладывать выполнение поставленных перед ним учебных задач. Данную форму работы можно организовать через любые вебинарные платформы, которые в настоящее время отлажены практически в каждом вузе (в рамках совершенствования и модернизации Единой информационной среды (ЕИС) после пандемии коронавирусной инфекции) [6].

Выводы. Таким образом, можно прийти к выводу, что в современных педагогических реалиях очень важно определиться, как необходимо работать с каждой из таких групп студентов, каким образом, и с помощью каких педагогических и образовательных технологий, организовать с ними конструктивное взаимодействие. Ключевым вызовом в этой связи является вопрос: «Как добиться успехов в процессе обучения студентов с такими разными мотивационными конструктами?» В парадигме дескрипторов наибольшую значимость для формирования высокого уровня мотивации учебной деятельности приобретают и характеристики, и контекст обученности, ожидаемой на каждом уровне от каждого обучающегося. Только учитывая разные векторы мотивации обучающихся, преподаватели смогут формировать адекватные ожидания относительно студентов, что позволит им не только обеспечить эквивалентность, но и создать все необходимые условия для системной эффективной совместной работы.

Для начала можно провести диагностические срезы, используя очень удобные для таких опросных целей Google-формы. Чтобы определить мотивацию студентов в академической среде, можно продумать и составить небольшие опросы, провести их, проанализировать полученные результаты, и принять взвешенное решение о том, что следует изменить в контенте или педагогическом дизайне преподаваемой дисциплины, а может и в процессе коммуникации, в целом. В дальнейшем нужно скорректировать план действий и обязательно отследить, каким образом изменения повлияли на целевую аудиторию. Безусловно, необходимо учитывать и тот факт, что существуют совершенно разные подходы к мотивации обучающихся в очном, гибридном и дистанционном формате педагогического процесса. Самомотивация практически не присутствует в настоящее время в студенческой среде. Возможны такие примеры, но они, как правило, являются единичными случаями. Большинство современных студентов являются априори ведомыми и нуждаются в наставничестве и сопровождении с ведущей ролью преподавателя. Так или иначе в образовательной среде вуза имеет место тот факт, что обучающиеся могут почувствовать себя расслабленными. В этом случае ряд преподавателей сообщает, что «не могут до них достучаться». Когда начинаются проблемы такого рода в учебном процессе, – весьма остро встает вопрос: «Как мотивировать студентов?».

Одной из педагогических технологий, повышающих уровень мотивации современных студентов, являются рейтинги. Это одна из самых простых, по воплощению, форма работы. Рейтинги можно внедрять в ежедневный рабочий процесс. При этом желательно транслировать их постоянно в открытом доступе. Рейтинг должен обновляться в режиме реального времени, – это значимый мотивационный предиктор выравнивания ситуации. Даже те студенты, которые в силу личностных причин, или безответственности, отставали от всех остальных, – имеют все шансы улучшить свои показатели успеваемости.

Следующий важный предиктор повышения мотивации, связан с соотношением тайминга выполнения учебных задач и итоговых результатов. Для гуманитарных дисциплин хорошей формой творческой интерактивной работы является эссе. Проверка эссе весьма трудоемкая, но результат информативен. Для общеобразовательных дисциплин, такой вид заданий, не подходит. В процессе преподавания математики хорошо работает такая форма, как: кросс-рецензирование.

Литература:

1. Есенбекова, А.Э. Современный подход к преподаванию математики в вузе / А.Э. Есенбекова, Л.К. Джумахметова, С.М. Дусталиева. – Текст: непосредственный // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2017 г.). – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2017. – С. 189-192

2. Камкия, Ф.Г. Обучение юристов в высшей профессиональной школе: инновационный подход / Ф.Г. Камкия, Н.А. Кондрашова // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 2. – С. 116-117

3. Калашникова, О.В. Особенности мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов педагогического вуза / О.В. Калашникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №70-1. – С. 338-341
4. Мормужева, Н.В. Мотивация обучения студентов профессиональных учреждений / Н.В. Мормужева. – Текст: непосредственный // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). – Т. 0. – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 160-163
5. Проблемы преподавания общеобразовательных дисциплин в юридическом вузе и подходы к их решению / Г.И. Козырева, Е.А. Колупаева, А.В. Книга, М.В. Осанова // Образование и право. – 2020. – №11. – С. 213-217
6. Using data analysis methodology to foster professional competencies in business informaticians / E.V. Kuz'mina, N.G. P'yankova, N.V. Tret'yakova, A.V. Botsoeva // European Journal of Contemporary Education. – 2020. – Т. 9. – № 1. – С. 54-66
7. Самарина, М.Н. Использование информационных технологий в учебном процессе как средство повышения качества юридического образования / М.Н. Самарина // НПЖ «Диалог». – 2016. – №2 (3). – С. 35-40

Педагогика

УДК 373.31
кандидат педагогических наук, доцент Габеркорн Ирина Ивановна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования поликультурной компетентности детей младшего школьного возраста. В данной работе раскрывается сущность понятий «поликультурная компетентность». Характеризуются цели, задачи формирования поликультурной компетентности, содержание поликультурного воспитания. Автор выявляет и обосновывает педагогические условия формирования поликультурной компетентности детей младшего школьного возраста. Особое внимание направлено на раскрытие широких возможностей формирования поликультурной компетентности в урочной и внеурочной деятельности. Показана необходимость использования активных методов обучения и поликультурного воспитания младших школьников в поликультурном образовательном пространстве.
Ключевые слова: поликультурная компетентность, урочная и внеурочная деятельность, поликультурная образовательная среда, младшие школьники.
Annotation. The article is devoted to the actual problem of the formation of multicultural competence of primary school children. This paper reveals the essence of the concepts of "multicultural competence". The goals and objectives of the formation of multicultural competence, the content of multicultural education are characterized. The author identifies and substantiates the pedagogical conditions for the formation of multicultural competence of primary school children. Special attention is directed to the disclosure of broad opportunities for the formation of multicultural competence in the regular and extracurricular activities. The necessity of using active methods of teaching and multicultural education of younger schoolchildren in a multicultural educational space is shown.
Key words: multicultural competence, regular and extracurricular activities, multicultural educational environment, junior schoolchildren.

Введение. В российской педагогике примерно с середины 90-х годов XX века стали подниматься проблемы поликультурного образования, именно тогда и возникла необходимость теоретического обоснования новейших социально-культурных реалий в нашей стране. Испокон веков Россия была и есть многонациональным и многокультурным государством, где живут и взаимодействуют представители различных конфессиональных и этнических групп. У каждого народа имеется свой язык, культура ценностей, традиции, вера и уклад жизни.

Повышение уровня полиэтничности социальной среды оказывает влияние на пространство образования, в результате неизбежно возникает единство различных народов нашей Родины. На основе этого, основной целью поликультурной педагогики становится воспитание молодых российских граждан, способных эффективно взаимодействовать в многонациональном обществе.

Наиболее благоприятным периодом становления поликультурной компетентности является младший школьный возраст, поскольку именно на данной ступени обучения происходит изучение родной культуры, знакомство с бытом, этническими культурными традициями и обычаями, прививается этническая толерантность.

Цель статьи: обосновать педагогические условия формирования поликультурной компетентности детей младшего школьного возраста.

Изложение основного материала статьи. Различные аспекты заявленной нами проблемы вызывают достаточно большой интерес у современных отечественных и зарубежных исследователей. В частности, можно отметить исследования Ш.А. Амонашвили, О.В. Аракелян, Ю.В. Арутюнян, И.В. Балицкой, Барышникова, И.С. Бессарабовой, Е.В. Бондаревская, Е.Г. Виноградовой, Н.И. Гез, О.В. Гукаленко, А.Н. Джуринского, Г.Д. Дмитриева, А.В. Новицкой, А.П. Садохина, Ю.С. Свиридченко, Л.Л. Супрунова, Л.А. Энеевой и др.

Поликультурное воспитание в России обязано своим становлением А.Н. Джуринскому, А.Д. Сахарову, Д.С. Лихачеву, Г.Н. Волкову и др. В одном ряду с идеями этнопедагогики и педагогики формирования межнационального общения, также разрабатывались идеи поликультурного воспитания в работах известных ученых З.Т. Гасанова, Г.Н. Волкова, В.Г. Крысько и др. Данное направление педагогики раскрывает воспитательные и образовательные задачи одной межкультурной группы, рассматривает перспективу воспитания на национальных традициях. А сумма отдельных компонентов, включающая поликультурные знания о народах, воспроизведение духовных ценностей своей культуры, формирование самосознания и национального характера – является фундаментом поликультурного воспитания [8]. Более продуктивная позиция в педагогической организации воспитания на основе межкультурного диалога видится у исследователей А.Н. Джуринского, Г.Д. Дмитриевой и др.

Поликультурная компетентность – понятие, которое включает наличие объективных представлений, знаний о своей и иной культуре, являющихся базой умений и навыков, моделей поведения [1, С. 16]. По мнению И.В. Хариной, поликультурная компетентность заключается в знаниях о культурном многообразии, что позволяет эффективно реализовывать педагогическую деятельность в поликультурном образовательном пространстве [7, С. 20].

И.Б. Савелова считает, чтобы быть поликультурно-компетентным, необходимо признавать принцип плюрализма, иметь знания и представления о других народах и их традициях, обычаях и культурах, умело выявлять специфику и общее, понимать их всю ценность. Данные знания и представления реализовываются через навыки и умения поведения индивида, которые содействуют эффективному поликультурному диалогу. Таким образом, поликультурная компетентность помогает поддерживать атмосферу взаимного доверия и согласия во взаимодействии, успешно устраняет шовинизм, интолерантность и расизм [6, С. 136].

Целеполагание по формированию и повышению поликультурной компетентности имеет внутреннее и внешнее направление. Внешнее направление включает стремление к межэтническому контакту, стабильные межнациональные отношения, учет интересов и особенностей каждого индивида образовательного процесса. Внутреннее направление направлено на овладение знаниями в области этнокультуры, этнопедагогики, этнологии, этнопсихологии, межэтнического взаимодействия [4].

Основными задачами и направлениями поликультурной педагогики является единение народов России, этнокультурное развитие граждан, гармонизация взаимоотношений наций и народностей. Н.Р. Азизова отмечает важные задачи поликультурной педагогики: формирование представлений о культурном мировом многообразии; адекватное отношение к различным нациям и народностям; создание эффективных условий для интеграции культурного наследия; формирование межнациональных коммуникационных навыков [1].

Отдельно необходимо отметить и назначение поликультурного воспитания, состоящее в обеспечении ориентации на культурный диалог, приобщение человека к ценностям культуры народов нашей страны, становление в человеке духа взаимопонимания и взаимоуважения, создания крепкой основы для сохранения целостности культуры наций и народов.

Рассмотрим педагогические условия формирования поликультурной компетентности детей младшего школьного возраста. К первому условию мы отнесем использование широких возможностей формирования поликультурной компетентности младших школьников в урочной и внеурочной формах деятельности. Под воздействием данных форм обучения у обучающихся начальной школы формируется способность находиться в коллективе, выражать эмпатию к его членам, относиться с уважением к гражданам всех народов, ощущать себя представителем своего этноса, признавая все ценности, и самое главное – любить свою Родину.

С этой целью учебные программы, содержание уроков и занятий наполняют соответствующим содержанием, направленным на создание у обучающихся национальных, нравственных и гражданских ценностей.

Реализация содержания поликультурного образования происходит через разделы (модули) программы различных дисциплины начальной школы. В структуру программы существенные изменения не вносятся. Поликультурная компетентность формируется на уроках литературного чтения, родного языка, окружающего мира, иностранного языка и других предметах. Во внеурочной деятельности данной цели служат кружки различных направлений (духовно-нравственное, спортивно-оздоровительное, социальное, общее интеллектуальное и общекультурное), включающие поликультурную направленность. Во внеклассной деятельности используют мероприятия, связанные с национальными праздниками, экскурсии, посещение музеев, выставок, семейные и школьные конкурсы, тематические классные часы с привлечением родителей, педагогических работников и других социальных групп.

Обучающимся начальной школы необходимо рассказывать о «корнях» своего народа, через загадки, былины, сказки. Участвуя в работе краеведческих и этнографических музеев – умножать традиции нашего поликультурного общества.

На уроках литературного чтения младшие школьники знакомятся с народными сказками. При знакомстве детей с устным народным творчеством разных национальностей их традиций и обычаев, к примеру, можно дать детям такие задания: выявить сходство и различительные особенности в праздновании Нового года или других праздников. Предложить сравнить национальные костюмы, песни, блюда.

На уроках технологии и ИЗО обучающиеся осваивают художественную деятельность, где происходит развитие чувственного познания, воспитывается уважение к культуре и традициям народов. Дети познают народные промыслы, кухню, национальное искусство, расширяют свои представления, учатся видеть и анализировать окружающий мир, его отличительные черты.

В поликультурном воспитании уроки музыки очень благотворно влияют на развитие детей младшего школьного возраста. Происходит знакомство с музыкальным фольклором: народными песнями, частушками, прибаутками («Березка», «Садко», «Полянка», «Бояре, а мы к вам пришли» и т.п.). Младшие школьники открывают для себя богатство национальных инструментов (бубны, ложки, трещотка, свирель, балалайка, гармошка и др.) с их тембрами и звучанием. На таких уроках воспитывается интерес к музыкальному творчеству разных народов мира.

Благодатной почвой для формирования поликультурной компетентности у обучающихся начальной школы являются уроки физической культуры. В процессе проведения народных игр, помимо двигательной активности, дети осваивают культуру других наций и народностей. В народных играх и соревнованиях ярко отражаются национальные устои, образ жизни многих этносов (русские народные игры – «Гуси-лебеди», «Горелки», башкирские игры – «Юрта», чувашские «Луна и солнце», татарские – «Спутанные кони», «Хромая лиса», украинские – «Хлебчик», «Лисица и заяц», «Мак», белорусские – «Налимы», «Два огня», «Ежик и мыши» и др.).

Внеурочная деятельность реализуется по пяти направлениям личностного развития: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общекультурное и общеинтеллектуальное. В каждом из направлений внеурочной деятельности реализуется воспитание поликультурности. Обучающиеся вовлекаются в различные мероприятия, у них формируются чувства причастности к общественной жизни, воспитывается коллективизм, социальная активность и сознательная дисциплина. В процессе социальной деятельности у обучающихся происходят существенные изменения, которые могут касаться любой стороны общественной жизни – это контакт и взаимодействие между группами детей, либо лиц с проблемами здоровья, сохранение и развитие культурной и естественной окружающей среды.

Внеурочная деятельность реализуется в следующих программах: «Крымоведение», «Дорожная азбука», «Мое здоровье», «Школа добрых дел», «Экология для младших школьников», «Дорога добра», «В гостях у сказки» и других.

Выполняя общественные и полезные задания, дети с успехом решают и воспитательные задачи, в труде стремятся к определенным результатам, показывают заботу в значимом деле, они точно знают, что для этого необходимо; проявляют ответственность, самостоятельность и инициативность – учатся делать и принимать добро [5, С. 24].

Процесс формирования поликультурной компетентности младших школьников происходит с помощью следующих форм организации познавательной деятельности: проведение фольклорных вечеров, концертов и театрализованных представлений; проведение олимпиад, фестивалей, выставок по этнической культуре; организация конкурсов приготовления национальных блюд; проведение поисково-исследовательской и проектной деятельности; организация встреч с представителями межнациональных диаспор; выпуск тематических газет; экскурсии в музеи, посещение Мечети и Православного Храма.

Одним из эффективных условий формирования поликультурной компетентности обучающихся начальной школы является использование активных методов обучения. К таким методам относятся тренинг, дискуссия, моделирование ситуации (практическое обучение), ролевые и дидактические игры, методы примера (литературных образов), проблемно-поисковые, метод формирования понятий и др.

Опора на принципы диалога культур и культурного плюрализма позволяет применять в педагогической деятельности миротворческие и культурно-творческие мероприятия: креативный конкурс «Мир глазами детей»; групповое творческое дело «Учимся толерантности»; праздник «День народного единства» и др. [3].

Игровые методы являются наиболее эффективным средством обогащения словарного запаса у обучающихся. В ходе игры необходимо создать ситуацию из жизни, чтобы дети с помощью речи могли общаться и взаимодействовать в поликультурном обществе.

Также, мы можем выделить и мультимедийные технологии, как действенное средство, применяемое для формирования поликультурной компетентности младших школьников. Данные технологии позволяют сделать процесс обучения более восприимчивым, повышают мотивацию, они открывают новые перспективы решения поставленной проблемы.

К числу важнейших условий формирования поликультурной компетентности обучающихся относится создание благоприятной поликультурной образовательной среды. Мы считаем, что для этого очень важным является создания климата в коллективе, где необходима атмосфера безопасности с соблюдением прав человека и позитивными отношениями между собой. По мнению В.А. Янчук, для формирования поликультурной образовательной среды, необходимо «активное соучастие всех заинтересованных сторон в интернализации и изучении культурного наследия, результатом которого и будет поликультурная компетентность, воплощающаяся в достижениях общества» [9, С. 60].

Создание поликультурного образовательного пространства способствует изучению не только культурных, но и народных особенностей этнических групп и народов [2].

Важной составляющей педагогики является работа с родителями по поликультурному воспитанию детей. Именно в семье у младших школьников формируются представления о национальных особенностях; происходит мировосприятие национальных ценностей, создается основа для воспитания общечеловеческих ценностей (доброта, взаимопомощь и отзывчивость и т.п.).

Родителей необходимо привлекать к организации и участию разнообразных поликультурных мероприятий: семейных праздников, выставок поделок и рисунков, круглых столов, фестивалей, фоторепортажей семьи, национальных праздников. Все эти мероприятия помогают узнать родословную, знаменитых родственников, сведения об их жизни. Таким образом, жизнь детей и их семьи связывается с социальной жизнью нашей многонациональной страны.

Выводы. Таким образом, можно констатировать, что поликультурная компетентность представляет собой сумму знаний, умений и навыков, которая способствует усвоению обучающимися знаний о традициях и культуре своего народа, многообразии культур; развитие умений и навыков конструктивного взаимодействия поликультурной среде. Нами выделены и обоснованы педагогические условия формирования поликультурной компетентности детей младшего школьного возраста. Считаем, что выявленные педагогические условия позволят сделать данный процесс наиболее эффективным и результативным.

Литература:

1. Азизова, Н.Р. Формирование профессиональной компетентности педагога. Поликультурная и информационная компетентность / Н.Р. Азизова, Н.А. Савотина, М.И. Бочаров, С.В. Зенкина. – М.: Юрайт, 2022. – 162 с.
2. Акбашева, Е.В. Модель поликультурного образовательного пространства как основа формирования социальной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста / Е.В. Акбашева, Н.С. Белобородова // Педагогическое образование. – 2022. – Т. 3. – № 1. – С. 236-239
3. Библер, В.С. Целостная концепция школы диалога культур: теоретич. основы программы: психолого-педагогический аспект / В.С. Библер // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 4. – С. 66-73
4. Замуруева, Н.А. Поликультурное образование: понятие, цели и задачи / Н.А. Замураева. – Москва: Наука и педагогика, 2019. – 417 с.
5. Молчанова, А.В. Внеурочная деятельность обучающихся начальной школы / А.В. Молчанова // Начальная школа. − 2015. – № 8. – С. 12-15
6. Савелова, И.Б. Поликультурная компетентность педагога – условие полноценного диалога в образовательном процессе / И.Б. Савелова // Мир языков: ракурс и перспектива: материалы V Международной научно-практической конференции. Изд-во БГУ Т. I. – Минск, 2014.
7. Харина, И.В. Формирование поликультурной компетентности иностранных студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. … канд. пед. наук / И.В. Харина. – Красноярск, 2014.
8. Шевченко, А.Н. Анализ ключевых понятий поликультурной компетентности в современном образовательном пространстве / А.Н. Шевченко // Формирование профессиональной компетентности филолога в поликультурной образовательной среде: сб. материалов науч.-практ. конф., Симферополь, 2017. – С. 16-22
9. Янчук, В.А. Диалогическая интердетерминация в системе четырехмерных пространств анализа кросс-культурной феноменологии / В.А. Янчук // Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Смоленск, 27-28 мая 2016 г.): в 2 т. / Отв. ред. В.В. Гриценко. – Смоленск, 2016. – Т. 1. – С. 56-63

УДК 378.147

доктор педагогических наук, профессор Гадзаова Людмила Петровна
ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет
имени Коста Левановича Хетагурова» (г. Владикавказ);
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания института филологии, истории и права Мутусханова Рамиса Мухтаровна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный)

АКТУАЛЬНОСТЬ КАЧЕСТВЕННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В ПРЕОДОЛЕНИИ КОММУНИКАЦИОННЫХ БАРЬЕРОВ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена некоторым аспектам растущего значения знания иностранных языков, предполагающего быть признанным в профессиональном контексте, на рабочем месте и в других сферах деятельности. В настоящем исследовании, прежде всего, возникает вопрос о том, какова функция общения на иностранном языке в профессиональной деятельности, как показателя изменений, которые произошли в мире труда и происходят постоянно; как владение иностранными языками влияет на ориентацию в коммуникационном потоке и что следует ожидать от качественных изменений в отношении методик обучения иностранным языкам; требования к преподавателям, связанных с потребностями студентов неязыкового вуза в знании иностранных языков.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность студентов, образовательно-воспитательный аспект обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Annotation. The article is devoted to some aspects of the growing importance of knowledge of foreign languages, which presupposes being recognized in a professional context, in the workplace and in other fields of activity. In this study, first of all, the question arises about what is the function of communication in a foreign language in professional activity, as an indicator of changes that have occurred in the world of work and are constantly occurring; how foreign language proficiency affects orientation in the communication flow and what should be expected from qualitative changes in the methods of teaching foreign languages, requirements for teachers related to the needs of students of a non-linguistic university in the knowledge of foreign languages.

Key words: communicative competence of students, educational aspect of teaching a foreign language in a non-linguistic university.

Введение. Большинство образовательных программ, разработанных в последние годы для межкультурного обучения, основаны на фундаментальной идее, что люди разных национальностей могут и должны взаимодействовать друг с другом, поощрять и содействовать инициативам, направленным на межкультурное сотрудничество и международное сосуществование.

Мультикультурная или межкультурная компетентность означает просто факт, что жизненный мир характеризуется тем, что он состоит из представителей разных, многочисленных культур. Это социальная структура, процесс, который в основном связан с динамикой сосуществования представителей разных жизненных миров в зависимости от их взаимосвязи и взаимодействия друг с другом, но всегда только при посредничестве конкретных людей, с конкретным образованием, их взвешенного общения, при котором должно возникнуть совершенно новое качество, синергия, которые сами по себе не достигаются, без классического обучения конкретной межкультурной коммуникации, опыту ситуаций (запланированной и спонтанной (и не всегда рефлексивной) для ведения бесед, переговоров и т.д.), происходящих и проходящих через ряд контекстных переменных, таких как разница в возрасте, статус, уровень известности, иерархические различия и т.д. Ситуация может разыграться за доли секунды, без доступа к своему «родному» языку, традициям, источникам интерпретации и знаниям, сформулированным и известным на этом языке.

Именно эти условности, правила, ритуалы и все остальное, что составляет хранилище знаний, определяют наши действия и основу обучающего процесса, оправдывают методы преподавания, неизбежно констатируя: без общения не существует меж(культурных) связей. Насколько тесно взаимосвязаны культура и общение, иллюстрируют многочисленные примеры и наглядность.

Обучение иностранному языку – это особая форма языкового образования, при котором формируются средства педагогического общения, т.е. изначально создается, практикуется, расширяется, осуществляется в соответствии с ними научное и дидактик-методическое руководство по обучению. Преподавание иностранных языков в неязыковом вузе направлена на формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетентности студентов как основной цели. Однако в итоге практика выявила, что этот процесс теряет свой образовательно-воспитательный аспект и сводится только к усвоению определенных языковых выражений. Мы вынуждены подчеркнуть, что не исключая дидактического содержания, необходимо сосредоточить внимание на человеческом (воспитательном) моменте обучения, учитывая эмоциональные психолого-педагогические потребности во время занятий (увлеченность, привязанности, присутствие самоуважении, самореализации, позитивного настроя), являющихся наиболее важными составляющими межличностного общения. И, прежде всего, преподавание иностранного языка должно использовать образовательную среду институционализированного обучения, способной сохранять форму и содержание в равновесии. В постоянно меняющихся условиях международного сотрудничества преподавание иностранных языков должно расширять межкультурную концепцию, которая позволит восполнить многие недостатки прагматической ориентации, ориентировать студентов на адекватное межкультурное поведение и действия, в рамках тематические области и тематических аспектов, заранее определенных образцов диалогов, основанных на понимании и формировании навыков и умений разворачивания иноязычной речи, как дидактического следствия перехода от понимания на иностранном языке к корректным высказываниям и коммуникативным действиям. Понимание приобретает большее значение, литературные тексты, живопись, музыкальные произведения представителей изучаемого и родного языков, равно, как и другие, должны быть доступны для изучения и анализа.

Изложение основного материала статьи. Формирование у студентов в процессе обучения в неязыковом вузе общей культуры, профессиональной, межличностной и межкультурной компетентности до сих пор не поддается всестороннему анализу из-за многомерности разнообразия определений и восприятия этого понятия, недостаточного эмпирического обоснования. Этим можно объяснить и множество методов и подходов к процессу обучения и изучения иностранного языка. Апробация различных моделей не обеспечивает достаточной основы для разработки эмпирически подтверждаемого, приемлемого метода, охватывающего все аспекты проблемы. По этой причине используются: аудио-лингвальный, ауди-визуальный, сравнительно-сопоставительный, коммуникативный, эмоционально-смысловой, лингво-социокультурный,

проблемно-поисковый, лексико-переводной и ряд других точечных и системных методов, используемых в контексте преподавания в неязыковом вузе и ориентированные на положительные результаты повышения мотивации и рефлексивности, содержащие достоверность, надежность и полезность приобретаемых знаний иностранного языка.

Языковое пространство вуза связано, «прежде всего, с проектированием условий, поиском и подбором материалов, обеспечивающих решение практических, общеобразовательных, развивающих и воспитательных задач средствами изучаемого языка» [2, С. 12].

Следуя образовательным научным концепциям, которые выходят далеко за рамки преподавания языка, связанного с культурой и мировоззрением и педагогика переходят в разряд «живой», входящей и сопровождающей все учебные дисциплины. можно, по желанию, интерпретировать высказывания как:

- локуцию (предмет высказывания);
- иллокуцию (поведенческий смысл);
- перлокуцию (эффект, или результат).

«То, что мы произносим в конкретный момент, является локутивным актом.

Принимая во внимание цели, которые имеет ввиду говорящий, произнося данное высказывание для воздействия на слушающего, мы можем говорить об иллокутивном акте. И если эти иллокуции достигнут эффекта воздействия, то есть, слушающий примет к сведению нужды говорящего и отреагирует соответствующим высказыванием, то можно говорить, что состоялся перлокутивный акт, который повлёк за собой достижение результата [5, С. 23].

«На коммуникацию каждый человек тратит около 70% своего времени. Коммуникация обеспечивает существование социальной памяти, хранение и трансляцию информации как между поколениями, так и в пределах одного из них. Современная коммуникация призвана решать те задачи, которые ставит перед человеком общество, а в теоретическом и практическом аспектах приобретает особое значение как коммуникация с массами, с большими социальными группами» [1, С. 5].

При этом речь идет о расширении возможностей для обучения и жизни в многокультурном обществе, исключая дефицит и общей культуры, который необходимо преодолеть в процессе обучения и обозначить эквивалентность различных культур.

Формами выражения этой ориентации являются:

- продвижение родного языка наравне с иностранным;
- представление о ценностях, привнесенные из культуры изучаемого языка (народа);
- использование учебных программ и обучающих материалов соответствующего содержания, что будет способствовать воспитанию гражданственности и миролюбия, развитию эмпатии, критической терпимости и способности управлять конфликтами.

Созвучие дидактической и межкультурной компетентностей призвано эффективно и адекватно функционировать и взаимодействовать в межкультурных ситуациях на основе определенных взглядов и установок, а также особых навыков действий и размышлений, что означает: понимание другого мировоззрения; адаптацию к иной культурной среде и меняющимся межкультурным отношениям; координацию обучения и общения; всестороннее знание и уважение других культур, межкультурное сочувствие, понимание ценности культурного разнообразия; понимание роли и влияния культуры, а также влияние соответствующих ситуационных, социальных и исторических контекстов.

В студентах воспитывается, что понимание чужого – это не только сопереживание и формирование аналогии, но, прежде всего, диалог, чтобы общаясь никто из сторон не чувствовал себя изолированным. Считаем важными для преподавания иностранных языков именно этих аспектов обучения. Межкультурное обучение на занятиях иностранных языков направлено на сознательное использование роли иностранного языка в развитии самооценки и образов носителей языка (иностранцев); т.е. преподавание иностранных языков приобретает свои социальную и образовательную функции.

Дальнейшее развитие коммуникативного и межкультурного подходов в дидактике иностранных языков выдвинуло на первый план расширенный подход к понятию «культура». Основываясь на процессуальной концепции культуры, определяем, что, будучи динамичной, культура не относится к раз и навсегда сформированной данности, но она всегда в процессе совершенствования, постоянно меняется, она приобрела исторические корни и продолжает развиваться. Практика выявляет серьезный недостаток глубокого анализе культурологической основы, реализации воспитательного аспекта в образовательном процессе в пользу дидактических соображений, т.к. преподавание иностранных языков должно основываться на межличностном культурном общении и культурно-релятивистском подходе.

Межкультурное обучение призвано дать обучающимся возможность лучше ориентироваться и в области краеведения с точки зрения сравнения культур, повышения осведомленности о других культурах, популяризацию ценностей и устранение предрассудков и стереотипов.

Межкультурное страноведение означает активное знакомство с иностранными культурами, а не только формальный сбор фактов. В этом процессе важную роль играет и самостоятельная работа студентов, начиная с выбора материалов и заканчивая дизайном преподавания. «Правильная организация самостоятельной работы является одной из ключевых дидактико-организующих проблем и основной составляющей вузовского обучения иностранным языкам» [3, С. 67].

Материалы должны быть аутентичными, то есть представлять мир во всей его сложности, пробуждать у студентов любопытство и стремление к открытиям. В целом можно отметить, что, если брать историческое содержание и тексты, то они также должны быть:

- тщательно отобраны и освещены, учитывая языковое, диалектическое разнообразие, которое, несмотря на множество общих черт, также характеризуются различным историческим, политическим, культурным и языковым развитием, что представляет интерес в равнении с национальным контекстом;
- основываться на знаниях культуры в своей стране; анализировать стереотипы; пересмотреть и исправить их в случае необходимости.

Преподавание страноведения должно основываться на обработке опыта, субъективных мнений и эмоциональных предоставлений о данном пространстве, т.к. во многих материалах культура часто переживается эмоционально и субъективно и особую роль в понимании их играют литературные тексты, демонстрационный материал.

Тем самым именно с помощью литературы, живописи, музыкальных произведений можно осознать различия между собственной и чужой реальностью и субъективными установками, мотивируя тем, что эти средства эстетически и эмоционально привлекательны и особенно полезны для достижения целей обучения, которые выходят за рамки простого овладения языком и способствуют развитию культуры личности обучающихся.

В настоящее время существующие обучающие программы дополняются национальными базовыми разработками, рассматриваемым как инструмент содействия изучению и преподаванию иностранных языков, с одной стороны, на уровне развития индивидуальных коммуникативных навыков, а с другой – на уровне содействия устойчивости регионального

многоязычия. Это – важная цель социальной, культурной и языковой политики согласованной модели институциональных компетенций.

Следует отметить, что коммуникативная компетентность, в основе которой лежит педагогическая ориентация, оказывается в поле зрения постоянных предметно-дидактических дискуссий. Однако в пользу предлагаемой концепции обучение сегодня свидетельствует мир, для которого характерны глобализация, интернационализация и мультикультурность. Общение основано на культурной компетентности, успешность которой определяет только «живая» педагогика, предусматривающая все межличностные правила.

Необходимым условием обучения является то, что разнообразие потребностей, особенностей студентов должно восприниматься всерьез, оставляя место для личностного опыта в долгосрочной перспективе. Но следует отметить, что при реализации всех подходов в обучении преподавателю необходимо цифровое обеспечение, т.к. условия преподавания иностранного языка изменились и появились новые задачи, связанные с реализацией современных технологий.

Выводы. Самый важный вопрос заключается, по-прежнему, в следующем: как сделать преподавание иностранного языка привлекательным, адаптироваться к этому развитию и найти свое место и свою идентичность в в этих рамках, в многоязычном региональном контексте, воспринимаемом как возможность вносить свой вклад в многоязычие как культурное обучение. Важность этого проекта выходит далеко за рамки преподавания иностранного языка, он способствует формированию у студентов внимательного отношения к опыту, полученному в процессе обучения, объединяя множество различных аспектов в условиях ограничений и, следовательно, все более обширных процессов попыток исключения нас из международного общения. Это строится на какой-то исключительной методологии, зарожденной на неприятии и остающейся открытым по сей день для новых перспектив.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что нельзя упускать из виду тот факт, что преподавание языка в той мере, в какой оно вообще продвигается контролируемым образом, затрагивает либо метаязыковую, либо эстетическую функцию языка. Он сталкивается с метаязыковой функцией, когда она разработана полностью теоретически, что возможно и рекомендуется только для небольшого числа адресатов. С другой стороны, если преподавание языка ориентировано на тех, кто не привык к постоянному аналитическому обращению с языком, языковые структуры не всегда подходят для них, т.к. тексты, речевые акты и языковые игры не представляются осмысленными, то обучение языку лишается эстетической функции.

«В этой ситуации нам важно понимать объективную исчерпанность классической педагогической парадигмы, что проявляется в неэффективности многих традиционных форм образования, его содержания» [4, С. 17].

В качестве наиболее важной выдвигается задача борьбы с чуждостью, тогда преподавание иностранного языка обязательным способом, направляют все усилия на то, чтобы как можно быстрее и как можно полнее устранить непонятное, громоздкое в подходах, и, возможно быстрее, достичь цели обучения. Нам представляется, что реалистичная дидактика должна согласиться с этим на сложном пути и извлекать из того, чем пока она существует, все преимущества, которые могут быть получены в процессе обучения, и щедро одаривать многочисленных последователей.

Литература:

1. Зайцева, А.В. Теория коммуникации: учебно-методическое пособие / А.В. Зайцева; ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». – Луганск: Книта, 2021. – 114 с.
2. Коряковцева, Н.Ф. Современная образовательная среда и преподавание иностранных языков / Н.Ф. Коряковцева, А.Н. Щукин // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2018. – № 4 (808). – С. 11-18
3. Сарибекова, Э.А. Формирование умений и навыков самостоятельной работы у студентов в процессе изучения иностранного языка: дисс. … канд. пед. наук 13.00.08 / Сарибекова Элина Александровна. – Ставрополь, 2006. – 189 с.
4. Фельдштейн, Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века (из доклада на общем собрании РАО) / Д.И. Фельдштейн // Педагогический журнал Башкортостана. – 2013. – № 1(44). – С. 10-25
5. Austin, J.L. How to do Things Words. The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955 / J.L. Austin. – Oxford: Oxford at the clarendon press, 1962. – 168 p.

Педагогика

УДК 378:147

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

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ КООПЕРАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности технологического подхода к профессиональному обучению магистрантов – будущих преподавателей высшей школы. Анализируется структура и содержание технологии развивающего обучения, реализующейся в системы высшего образования. На основе контент-анализа и практической реализации технологии развивающего обучения раскрываются основные направления полифункциональной подготовки специалистов – будущих преподавателей иностранного языка. Представлена характеристика одной из активных образовательных технологий, определяющей направленность подготовки будущих специалистов в области иностранной филологии и преподавания иностранного языка.

Ключевые слова: технология, педагогическая технология обучения, развивающаяся кооперация, высшая школа, магистранты, подготовка преподавателей иностранного языка.

Annotation. The article discusses the features of the technological approach to the professional training of undergraduates – future teachers of higher education. The structure and content of the technology of developmental education, which is implemented in the system of higher education, are analyzed. On the basis of content analysis and practical implementation of the technology of developing education, the main directions of multifunctional training of specialists – future teachers of a foreign language are revealed. The characteristic of one of the active educational technologies, which determines the direction of training future specialists in the field of foreign philology and teaching a foreign language, is presented.

Key words: technology, pedagogical technology of education, developing cooperation, higher education, undergraduates, training of foreign language teachers.

Введение. Актуальность проблемы развития технологического подхода заключается в том, что для реализации новой образовательной стратегии в условиях трансформации отечественной системы образования требуются личностно-ориентированные технологии, которые направлены на формирование основ индивидуально-творческого стиля будущего специалиста в области иностранной филологии. В настоящее время возросли требования к профессиональной подготовке будущего преподавателя иностранного языка и на первый план выходит профессиональное обучение, нацеленное на формирование педагога, обладающего педагогическим мастерством, развитой познавательной активностью и самостоятельностью.

Изложение основного материала статьи. Одним из важнейших моментов профессиональной практической подготовки будущих преподавателей иностранного языка является проведение лабораторных и практических занятий, научно-методологических и методических конференций, учебно-тренировочных семинаров. Одним из таких эффективных форм является семинар, посвященный рассмотрению и освоению элементов инноваций, связанных с активизацией деятельности обучающихся [6], эмоционально-смыслового обучения [10], суггесто-кибернетического метода [9], метода погружения [8] и технологий (портфолио, кейс-стади, авторские проекты, учебные, ролевые и имитационные игры), обучения будущих преподавателей иностранных языков, которые требуют от студентов анализа и понимания сильных и слабых сторон каждой образовательной технологии [2]. Целью обучающего научно-методологического и теоретико-методического семинара является выявление отличительных особенностей технологий обучения. Как правило, в ходе занятия проектируются личностно-ориентированные траектории текущей учебной работы и будущей профессиональной деятельности, рассматриваются характеристики основных технологий обучения и их классификации, условия и границы применения различных моделей обучения, принципы проблемного, развивающего, программированного, модульного обучения, а также психолого-педагогические закономерности развития личности и факторы, повышающие эффект обучения.

Отметим, что в отечественной педагогике высшей школы все большее распространение находит технология развивающейся кооперации, методологические и теоретические основы которой разработаны Т.В. Акбашевым [1]. Основные положения включают проектирование профессиональных задач, которые мотивируют каждой личности. Положения технологии нашли отражения в ходе многолетнего опытно-экспериментального исследования А.В. Глузмана [4].

Сущность данной технологии заключается в обеспечении саморазвития обучающегося и его индивидуальных особенностей как субъекта предметных действий. Таким образом, реализация технологии базируется на признании за каждым студентом права выбора собственного пути развития и ответе на главные вопросы: «К чему я пришел и какими усилиями это достигнуто?» Содержание образования, его средства и методы структурируются так, что позволяют обучающемуся проявить избирательность к предметному материалу, его виду и форме.

Элементы описываемой технологии предполагают:

– совместное выдвижение идей, формулирование целей и задач;
– коллективное планирование работы и совместная реализация плана;
– проектирование содержания обучения;
– свободный выбор информации;
– совместную коллективную деятельность;
– реализация игровых форм деятельности;
– взаимоконтроль и оценивание совместной работы (микрозачёты, допуск к зачету).

Опытно-экспериментального исследования, которое проводится с 2019 г. в Институте иностранной филологии Таврической академии и Гуманитарной академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте, при реализации образовательной профессиональной программы по направлению 44.04.01 Педагогическое направление. «Английский язык в сфере профессиональной коммуникации»; «Преподавание английского языка в средней и высшей школе» широко реализуется технология развивающейся кооперации.

В процессе обоснования и разработки данной технологии для магистрантов – будущих преподавателей иностранного языка разрабатывались индивидуальные программы, включающие профессиональный портфель, портфолио отзывов, связанных с организацией групповых занятий, включающих имитационные игры; интеграцией результатов исследовательских проектов, выполняемых самими студентами.

Системообразующим компонентом технологии являлась контекстно-профессиональная проблема, в которой магистранты искали личностный и профессиональный смысл, строили образ и модель своей будущей жизнедеятельности, давали оценку результатам творческого поиска оптимальных путей саморазвития. Технология создания развивающейся кооперация включала три характеристики: а) рассматриваемая проблема непременно диалогична и реализуемая в различных формах и модификациях; б) ее реализация всегда жизненно контекстуирована, т. е. находится в области жизнедеятельности студента; в) ее рассмотрение возможно только при условии свободной, творческой, социально активной деятельности. Исходя из этого, опыт личности будущего преподавателя иностранного языка складывался из личностного опыта выполнения и проявления им профессиональных функций: выбора, предпочтения, высказывания собственного мнения, определения смыслов и ценностей, реализации перспективных жизненных планов. Источником опыта магистрантов являлось все, что затрагивало сферу профессиональной направленности: мотивы, цели, интересы, потребности, возможности.

Реализация технологии развивающейся кооперации происходила в реальном педагогическом процессе на практических и семинарских занятиях с магистрантами 2 курса. Приведем пример структуры и содержания одного из таких занятий.

Занятие было построено в трехчастной форме.

Первая часть занятия включала постановку проблемы и введение в нее студентов. Важным было обоснование проблемы выбора моделей обучения, когда каждый из студентов осознавал необходимость ее решения. Данный этап занятия включал осмысление имеющихся компетенций в сфере иноязычной подготовки, на основе которых была сформулирована задача. Главной целью данного занятия – интегрировать знания и умения будущих преподавателей иностранного языка в различных областях подготовки. Важным являлось «погружение» в различные аспекты проблемы формирования собственной полифункциональной компетентности, когда магистранты осознавали ее смысл и определяли пути ее решения. Этим достигалась активность обучающихся и первичная активизация их мотивов.

В процессе второй части занятия обучающимся была предоставлена возможность для творчества. Объединенные в группы магистранты корректировали) различные аспекты моделирования и проектирования процесса иноязычного обучения. Творческие группы формировалась так, чтобы в ней был «творец», «менеджер», «проектировщик», «разработчик», «исполнитель». В ходе предварительной подготовки и в ходе педагогического процесса магистранты – будущие преподаватели иностранного языка выделили и обосновали следующие направления их полифункциональной подготовки:

– теоретическая и практическая грамматика, в ходе освоения которой магистранты отмечали, что в ходе изучения данного курса основное внимание уделяется разговорной речи, что проявляется в появлении корпусных описаний языка и компьютерной обработки массивов разнородных текстов;

– фонетика, изучение которой направлено на формирование слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков как компонентов речевых способов изучения иностранного языка. Освоение данного курса магистрантами включает освоение содержания ритмико-интонационной модели, включающей овладение речевыми образцами, которые являются и структурными типами предложений, демонстрирующих профессиональные навыки в данной области знаний. Кроме того, магистранты демонстрировали высокий уровень овладения навыками фонемно-правильного произношения звуков правильно оформленной речи и понимание звуков в общении с однокурсниками и обучающимися во время педагогической стажировки;

– лексикология, изучающая словарный состав, являлась одной из самых важных разделов подготовки будущих преподавателей иностранного языка. В ходе изучения курса магистранты рассматривали теоретические и методологические подходы в лексикологии, осуществляли анализ и системное описание словарного состава, отдельных классов и индивидуальных лексических значений. Результатом освоения данной дисциплины являлось формирование интеллектуально-деятельностных навыков, их реализация в практической форме, использование иноязычных знаний для описания и объяснения задач авторских учебных проектов;

– стилистика, тесно связанная с лексикологией, включает совокупность языковых средств, присущих определённому стилю профессионально-педагогической сфере общения будущего специалиста в области иностранной филологии и методики преподавания. Как отмечали магистранты, результатами изучения данного курса являются подготовленные рефераты, в которых анализируются особенности изобразительных, выразительных, тематических стилистических средства, характеристики морфологических, синтаксических и словообразовательных форм иностранного языка. На практических занятиях магистранты разрабатывали и демонстрировали таблицы, в которых описывали стилистические приемы;

– история языка, включающая оценивание компетентности, а также обзор различных аспектов истории иностранного языка, важнейших исторических событий и личностей, развивающих данную область знаний. Обучающиеся проводили примеры исторических исследований с привлечением основных и дополнительных источников и составлением библиографии; продемонстрировали приёмы умственной деятельности посредством установления связей между событиями прошлого и будущего, оценивание исторических фактов, через участия в дискуссиях;

– зарубежная литература, в ходе изучения которой обучающиеся готовили и представляли список изученных литературных текстов из различных жанров как основу для обсуждения с коллегами по защите портфолио; разработали и презентовали эссе о произведениях зарубежной литературы, демонстрировали рефлексивные навыки, анализируя тексты, идеи и замыслы авторов;

– в процессе освоения курса теории и практики перевода происходило осмысление содержания данного курса магистранты обсуждали приёмы и способы сопоставлять не только два языка, но и две культуры. Одной из главных целей подготовки специалиста было самостоятельное освоение содержания учебного пособия, выполнение предложенных заданий, разработка и применение на педагогической практике авторских вариантов упражнений, соответствующих программе обучения;

– страноведение, позволяющее демонстрировать магистрантами системные знания и умения в процессе анализа цивилизационного развития зарубежных стран с позиций их истории политического, экономического, социального и культурно-образовательного развития в виде рефератов, эссе, видеофильмов, конкурса фотографий, участия в фестивале языков народов мира;

– практика устной и письменной речи включала разработанный профессиональный тест, выявляющий личностные знания и умения использовать иностранный язык в жизни и при общении с обучающимися во время педагогической и производственной практик;

– методика преподавания, освоение которой было направлено на демонстрацию и документально подтверждающее свое участие, а также уровень выполнения комплексных практических и исследовательских заданий в ходе педагогической практики. Целью оценивания данной компетентности являлось формирование межпредметных связей, уровень знаний, учебных умений, компетенций таких, как анализ коммуникативных навыков при оценке освоенных иноязычных материалов, относящихся к различным направлениям подготовки преподавателя иностранного языка. Важно являлось то, что магистранты в процессе освоения методики преподавания демонстрировали выполнение обобщённых прикладных заданий в реальных производственных ситуациях, что собственно и являлось базой аутентичного оценивания результатов создания языкового портфолио.

Третья часть занятия включала обсуждение, в ходе которого магистранты осуществляли попытки логичной аргументации особенностей рассматриваемых моделей, методов и технологий изучения различных сфер изучения иностранного языка, систематизации принципов их функционирования. Обнаружив, что процесс познания приостанавливался из-за недостатка у обучаемых знаний, преподаватель расширял объем необходимой информации, уточняя позиции магистрантов.

Выводы. Реализация педагогических технологий – одно из самых перспективных направлений, способствующих большей интенсификации педагогического процесса, формированию и самоактуализации личности будущего специалиста. Результаты контент-анализа первоисточников позволили сформировать собственные представления о внедрении новых технологий в процессе подготовки магистров – будущих преподавателей английского языка. Широкое внедрение данная технология нашла свое место на разработанных, обоснованных и реализуемых этапах стратегии магистерской подготовки будущих специалистов: на уровнях самопознания, самоутверждения, саморазвития, поиска призвания и смысла жизни, самореализации [3; 5].

Развивающаяся кооперация является современной эффективной технологией, включающей развитие мотивации, познавательных интересов, способностей и возможностей студентов, формирование их ключевых компетенций и, в конечно счёте, индивидуально-творческого стиля решения полифункциональных учебных и профессиональных задач. Использование данной технологии в процессе подготовки преподавателя иностранного языка строится на основе системы рефлексии: профессиональной направленности целеполагания, совершенствования компетенций на основе самопознания и самосовершенствования. Важнейшей тенденцией применения развивающейся кооперации в ходе обучения магистрантов – будущих специалистов в области иностранной филологии являлось неформальное (экспертное и коллективное) определение результатов деятельности обучающихся на основе формализации и стандартизации критериев и показателей оценивания, согласованных с общепринятыми учебными показателями.

Литература:

1. Акбашев, Т.Ф. Непрерывное образование и развивающаяся кооперация / Т.Ф. Акбашев // Вестник высшей школы. – 1988. – № 10. – С. 35-38

2. Глузман, А.А. Генезис иноязычной подготовки обучающихся высших гуманитарных образовательных организаций / А.А. Глузман, А.И. Мезенцева // Гуманитарные науки: научно-практический журнал. – 2021. – № 2 (54). – С. 56-65
3. Глузман, А.А. Перспективы развития педагогических технологий в университетском педагогическом образовании / А.А. Глузман // Профессионализм учителя как условие качества образования: сборник научных трудов IV международного форума по педагогическому образованию. – Казань: Отечество, 2018. – Ч. I. – С. 145-150
4. Глузман, А.В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: монография / А.В. Глузман. – Киев: Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.
5. Глузман, А.В. Совершенствование подготовки будущих учителей к инновационной деятельности в процессе освоения педагогических технологий / А.В. Глузман, А.А. Глузман // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского: Социология. Педагогика. Психология. – Симферополь: КФУ, 2022. – Том 8 (74). – С. 9-18
6. Китайгородская, Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / Г.А. Китайгородская. – М.: Русский язык, 1992. – 254 с.
7. Лозанов, Г.К. Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедагогической системы при обучении иностранным языкам / Г.К. Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М: Просвещение, 1977. – Вып. 3. – С. 7-16
8. Плесневич, А.С. Теоретические основы ускоренного курса обучения английскому языку по методу «погружения» / А.С. Плесневич // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1977. – Вып. 3. – С. 142-148
9. Петрусинский, В.В. Акмеологические основы построения автоматизированных систем интенсивного обучения: автореф. дис. … д-ра пед. наук. – М., 1994. – 31 с.
10. Шехтер, И.Ю. Живой язык / И.Ю. Шехтер. – М.: Ректор, 2005. – 240 с.

Педагогика

УДК 378:147

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОЙ САМООЦЕНКИ У ПОДРОСТКОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Аннотация. Среди всех этапов взросления подростковый возраст представляет особую ценность по причине активного самопознания и формирования самооценки человека. Этот период характеризуется перестройкой личности, вследствие чего наблюдается кардинальный переход от привычных моделей детства к более взрослым образцам поведения с переносом энергии из института семьи к группам сверстников, взаимодействие с которыми начинает играть решающую роль. В данной статье осуществляется теоретический обзор исследований, сосредоточенных на изучении проблематики формирования адекватной самооценки и положительного самоотношения у подростков с инвалидностью с точки зрения теоретических и прикладных аспектов. Приводятся основные индивидуально-типологические особенности, которые нередко отрицательно сказываются на процессе адаптации: низкая самооценка и уровень притязаний, эмоциональный дискомфорт в виде выраженной тревожности и другие характеристики. Рассматриваются реализуемые на практике и показывающие собственную эффективность комплексные меры, призванные обеспечить положительную динамику изменений в части оценивания подростками себя и собственных возможностей. Отмечается противоречивый характер самооценки представителей подросткового возраста с нарушениями в области здоровья.
Ключевые слова: формирование самооценки, позитивная самооценка, подростковый возраст, подростки с инвалидностью.
Annotation. Among all stages of growing up, adolescence is of particular value because of active self-knowledge and the formation of a person's self-esteem. This period is characterized by a restructuring of the personality, as a result of which there is a cardinal transition from the usual models of childhood to more adult patterns of behavior with the transfer of energy from the institution of the family to peer groups, interaction with which begins to play a decisive role. This article provides a theoretical review of studies focused on the study of the problems of formation of adequate self-esteem and positive self-attitude in adolescents with disabilities from the point of view of theoretical and applied aspects. The main individual typological features that often negatively affect the adaptation process are given: low self-esteem and the level of claims, emotional discomfort in the form of pronounced anxiety and other characteristics. Comprehensive measures implemented in practice and showing their own effectiveness are considered, designed to ensure positive dynamics of changes in terms of adolescents' assessment of themselves and their own capabilities. The contradictory nature of the self-assessment of adolescents with health disorders is noted.
Key words: formation of self-esteem, positive self-esteem, adolescence, adolescents with disabilities.

Введение. Подростковый период принято считать одним из наиболее кризисных этапов личностного становления, поскольку именно в это время происходит становление системы интересов, осознание собственной индивидуальности, приобретается склонность к самопознанию, чувство и тенденция к взрослости – стремление быть, казаться и считаться таковым [9]. Это сенситивный период для осознания собственного образа Я и Я среди других. Центральным новообразованием старшего подросткового возраста принято считать становление Я-концепции, которая складывается у индивида из имеющихся оценочных представлений о себе и своих способностях, о возможностях взаимодействия с миром. Помимо собственных представлений, возникающих вследствие реакций на самого себя, формирование данной структуры происходит на основе тех образов и оценок, которыми человек наделен в глазах окружающих. Самооценка является составной частью этой динамической системы и определяет самоотношение индивида, образование которого осуществляется постепенно и приобретает привычный характер. Данная категория отражает степень развития чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и положительного отношения ко всем аспектам сферы «Я» [5].

Самооценка подростков подвержена существенным изменениям по причине изменений на физиологическом, социальном и когнитивном уровнях. При этом весомую роль при ее формировании играет наличие личного удовлетворения результатами собственной деятельности, что во многом обусловленного опытом взаимодействия с членами семьи и сверстниками в школьной среде. Развитие позитивного и устойчивого самовосприятия становится возможным в ситуации полного принятия себя и ощущения соответствия, пройденной адаптации при измерении достижений в личностно значимых

областях [4]. Интеграция в социум и социальная адаптация у подростков с инвалидностью нередко напрямую связана с теми или иными затруднениями, в связи с чем является остро стоящей социальной проблемой. Как показывают результаты исследований, дети с ограниченными возможностями здоровья гораздо чаще обладают неадекватной, обычно низкой или заниженной самооценкой. Они склонны относиться к себе и своим способностям в негативном ключе, что особенно заметно на контрасте со здоровыми сверстниками [2, 6, 8]. Многие подростки с инвалидностью чувствуют непринятие и отвержение, испытывают давление со стороны близких, тем самым имея усложненный вариант развития Я-концепции и, соответственно, самооценки. Основополагающая задача состоит в создании надлежащих условий и оказании помощи при вхождении в социум, в частности, в образовательный процесс. При этом ведущую роль необходимо уделять формированию положительного самоотношения посредством подключения определенных механизмов и технологий, что является основой для возможности гармоничного личностного развития и объясняет актуальность заявленной темы [6].

Изложение основного материала статьи. Главным образом, формирование адекватной самооценки и положительного самоотношения у подростка с инвалидностью должно сопровождаться использованием коммуникативных средств как восстановительного процесса социализации. Взаимодействие, ориентированное на поддержание позитивного восприятия самого себя, снижает вероятность возникновения отрицательных эмоциональных реакций. Вместе с тем подобное общение позволяет зафиксировать условия для нормального восприятия себя и окружающих людей, оказывает помощь при освоении широкого спектра форм реагирования в различных обстоятельствах, а также выступает в качестве предупреждающей меры в отношении девиантного поведения, которое может проявиться в виде неадекватной компенсации дезадаптации подростка с особенностями развития. Механизм формирования здоровой самооценки состоит в обучении коммуникативным навыкам в ходе межличностного взаимодействия посредством пошагового овладения обучаемыми способами решения коммуникативных задач. Последние начинают носить характер проблематичной ситуации, разрешить которую предстоит взаимодействующим сторонам, где одной из них является сам подросток, а другой – педагог. Раскрывая стратегию решения коммуникативных задач, Н.А. Максимова характеризует ее с точки зрения трехэтапной системы:

- первоначальной задачей является формирование у подростков с ограниченными возможностями навыков инициативности, самостоятельности в приобретении новых знаний, а также расширении представлений о себе и собственных возможностях, налаживание и стабилизация успешного социального взаимодействия, запуск самореализации;
- следующим шагом становится упор на конструирование процесса взаимодействия с обществом, попытки соотнесения поведенческих мотивов окружающих с имеющимися ожиданиями, снижение тревожных форм реагирования и формирование устойчивой положительной самооценки одновременно с расширением базы знаний о себе;
- заключительный этап предполагает достижение готовности к самоопределению, обретение возможности самостоятельно устанавливать коммуникативную активность, а также способности к самореализации и презентации себя [6].

Стоит заметить, что решающее значение на начальном этапе принадлежит педагогу, который осуществляет регуляцию расширения индивидуального опыта подростка посредством получаемых знаний о собственных, ранее неизведанных возможностях. Впоследствии первоочередная роль переходит к последнему из них, проявляющему активную позицию и самостоятельно включающемуся во взаимодействие. На последнем же этапе непосредственного участия педагога и вовсе не требуется, однако деятельность протекает по его заданию и в определенный промежуток времени [6].

Автор еще одной работы, посвященной экспериментальному изучению эффективности специально разработанной программы социально-психологического сопровождения адаптации подростков с инвалидностью в условиях их включения в инклюзивную образовательную среду, подчеркивает ключевое влияние двух групп факторов. Одна из них содержит индивидуально-типологические характеристики детей, а другая – социальные установки на инклюзивное обучение и вхождение детей с нарушениями здоровья в общество сверстников и их родителей, педагогов. Реализация комплекса происходит по двум направлениям, каждое из которых соответствует структурным компонентам указанных ранее факторов:

- первое направление предполагает проведение работы с группой подростков с помощью интегрированного подхода. При этом оказываемое воздействие должно способствовать формированию толерантности у здоровых представителей группы и коррекции индивидуально-типологических характеристик лиц с нарушениями здоровья, повышению их самоконтроля, уровня притязаний и самооценки. Вектором предпринимаемых мер становится стремление установить благоприятный психологический климат в коллективе наряду с сокращением признаков тревожности и эмоционального дискомфорта, а также прийти к позитивной социальной перцепции – адекватному образному восприятию самих себя, окружающих и социальных явлений;
- второй путь комплексного подхода сводится к организации работы по содействию членам педагогического звена и родителям подростков, которые являются субъектами интегрированной обучающей модели, в устранении деструктивных установок по отношению к образовательной интеграции. Отдельное внимание уделяется и повышению их грамотности в психолого-педагогических вопросах, выработке толерантности в отношении детей с инвалидностью и развитию инклюзивной культуры.

Структурный и содержательный компоненты комплекса объединяются в единую систему, содержащую несколько основных этапов работы: предварительный, диагностический, коррекционно-развивающий и аналитический. На каждом из них выполняются уникальные задачи, релевантное им содержание и методы. В рамках разработанной программы предусмотрено проведение различных форматов, включая индивидуальные и групповые занятия. То же самое касается и разновидностей психологического воздействия, где может быть задействована когнитивная, игровая, песочная терапия и прочие формы.

Система социально-психологического сопровождения охватывает три взаимосвязанных компонента:

1. Систематическое отслеживание психологического статуса подростка с инвалидностью с точки зрения его актуального состояния и потенциальных перспектив ближайшего развития.
2. Формирование соответствующих социально-психологических условий для возможности получения успешного опыта обучения в образовательной среде.
3. Создание специальных условий для разрешения проблемных ситуаций, связанных с учебным процессом, общением и особенностями психического состояния школьников с нарушениями в области здоровья.

Экспериментальная проверка представленной программы позитивно отразилась на параметрах социальной адаптации лиц подросткового возраста с ограниченными возможностями здоровья. Так, у детей произошло видимое снижение личностной и ситуативной тревожности. Уровень притязаний и самооценка стали более реалистичными и адекватными. В обследуемых группах наблюдалось улучшение психологического климата, а у родителей здоровых школьников и взаимодействующих с подростками в контексте интегрированного образования педагогов возросла толерантность. Участие в комплексном сопровождении благоприятно сказалось на принятии себя подростками с инвалидностью, ощущении собственной ценности и уверенности в своих силах. Процесс привел к повышению эмоционального комфорта и сокращению внутренних конфликтов. Подростки стали более честными по отношению к себе же и начали опираться на

собственные чувства, занимая активную позицию по части преодоления возникающих трудностей и решения проблем. Ссылаясь на действенность комплекса для оптимизации адаптационного процесса подростков с инвалидностью, И.А. Бочковская указывает на возможность ее использования практическими психологами в ходе создания личностно-ориентированных программ сопровождения детей с нарушениями здоровья в условиях их погружения в массовую образовательную среду [1].

Как и отмечалось ранее, самооценка подростков с инвалидностью, по большей мере, является неадекватной. Это подчеркивают в своей работе, посвященной изучению развития самооценки детей-инвалидов как психолого-педагогической проблемы, А.В. Аверьянова, О.М. Назарова, О.А. Попова. Вместе с тем авторы отдельно останавливаются на встречающихся во мнениях специалистов расхождениях, поскольку субъективная оценка индивидом собственной ценности может быть не только заниженной, но и завышенной. Этот факт, главным образом, обусловлен ограничениями при установлении контактов с людьми [7]. И действительно, межличностное общение помогает подросткам обрести глубокое понимание самого себя и другого, а социальное принятие со стороны сверстников является одной из приоритетных задач на данном этапе становления. По этой причине социальная поддержка в виде выказанного принятия и одобрения от значимых других оказывает мощное влияние на формирование самооценки. Изучение качества отношений со сверстниками позволило исследователям выявить закономерность: наличие у подростка более позитивного опыта взаимодействия с референтной группой сверстников зачастую сопровождается позитивным самоотношением и высоким уровнем оценки себя и своих возможностей. Когда же подросток обделен положительным вниманием и поддержкой, он склонен проявлять негативное отношение к себе, демонстрируя низкую самооценку. Различные аспекты взаимодействия с окружением способны предоставить важные сведения о собственных скрытых ценностях, оказывая определенное влияние на оценивание подростком себя [4]. Психологические проблемы у детей с ограниченными возможностями здоровья появляются исходя из степени их изолированности от внешнего мира, характера протекания патологий, неприспособленности к окружающей среде и заострения характерологических особенностей вследствие конкретного заболевания [7]. В работе, раскрывающей тему особенностей социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, также приводится аналогичное положение по вопросу самооценки. Прежде всего, Е.С. Долматова, А.С. Назаркина, О.С. Шелудько отмечают такие особенности, препятствующие нормальному социальному развитию, как неадекватность самооценки, отсутствие ведущего вида деятельности и устойчивой иерархии мотивов, а также способности к целеустремленным действиям. Соглашаясь с Б.И. Пинским и свидетельствуя в пользу упомянутой выше противоречивости, авторы статьи рассуждают о выраженной пониженной самооценке у ряда детей, которые зависят от оценок со стороны внешнего мира. В то же время другим лицам, нередко обладающим более глубокими проблемами в развитии, может быть присуща завышенная самооценка в силу отсутствия реагирования на какое-либо оценивание со стороны окружающей действительности. Данный феномен обозначается как определенная независимость от внешней оценки. Стоит также отметить, что подобные тенденции могут проявляться даже у низко оценивающих себя детей, однако смирившихся с допущением ошибок и создавшим своеобразный барьер, защиту от пространства извне [3].

Выводы. Приоритетным направлением работы в рамках образовательной системы является обеспечение психологического здоровья и должной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Происходящие в подростковом возрасте изменения закладывают начало для формирования Я-концепции и имеющей к ней непосредственное отношение самооценки. Особенно остро вопрос касается подростков с инвалидностью, которые, как правило, испытывают повышенные трудности при реализации себя в социуме. Это связано с ограничениями коммуникативной сферы, деформацией взаимоотношений со сверстниками и уменьшением самостоятельной совместно-раздельной деятельности. Таким образом, важнейшей задачей в контексте личностного становления детей с особенностями развития становится формирование адекватной самооценки, необходимой как для эффективной саморегуляции, так и для самоопределения.

Достижение положительной динамики изменений в формировании позитивной самооценки у подростков с инвалидностью является возможным при обеспечении специально организованных педагогических условий, ориентированных на обогащение индивидуального опыта индивидов новыми представлениями о собственных возможностях. При этом процесс должен быть построен на самовыражении и самореализации личности в русле коммуникативного взаимодействия. Эффективность показывает и социально-психологическое сопровождение адаптации подростков, нацеленное на создание благоприятных условий для их интеграции в общество со сверстниками с учетом присущих индивидуально-типологических особенностей.

Литература:

1. Бочковская, И.А. Социально-психологическое сопровождение адаптации подростков с инвалидностью в условиях интегрированного образования: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.05 / Бочковская Ирина Александровна; [Место защиты: Рос. гос. социал. ун-т]. – Москва, 2012. – 27 с.
2. Груздева, О.В. Развитие самосознания детей старшего дошкольного возраста / О.В. Груздева // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2020. – №. 4 (54). – С. 99-107
3. Долматова, Е.С. Особенности социализации детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.С. Долматова, А.С. Назаркина, О.С. Шелудько // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – Общество с ограниченной ответственностью «Наука и инновации», 2015. – Т. 5. – №. 12. – С. 1529-1531
4. Кашкуш, А. Специфика формирования самооценки в подростковом возрасте / А. Кашкуш // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – №. 2 (69). – С. 70-72
5. Кукулите, Т.Г. Основные подходы к изучению самоотношения личности в зарубежной психологии / Т.Г. Кукулите // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. – 2011. – №. 1 (31). – С. 127-132
6. Максимова, Н.А. Формирование позитивного самоотношения у подростков с ограниченными физическими возможностями в условиях общеобразовательной школы: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. – Волгоград, 2005. – 197 с.
7. Назарова, О.М. Развитие самооценки детей-инвалидов как психолого-педагогическая проблема / О.М. Назарова, О.А. Попова, А.В. Аверьянова // Педагогический институт им. В.Г. Белинского: традиции и инновации. – 2019. – С. 218.
8. Никитина, Л.В. Характеристика позитивной Я-концепции у подростков с ограниченными возможностями здоровья / Л.В. Никитина, Д.Н. Сюкиев, Г.Л. Драндров // Ученые записки университета им. ПФ Лесгафта. – 2014. – №. 7 (113). – С. 132-137
1. Остапова, А.В. Психологические особенности подросткового возраста / А.В. Остапова // Евразийский научный журнал. – 2015. – №. 7.

УДК 378:147

доктор педагогических наук, профессор Глузман Александр Владимирович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
магистрант Таранко Надежда Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ В США

Аннотация. Рассматривается опыт подготовки военных психологов в системе высшего и дополнительного образования США. Анализируется основные психологические проблемы, существующие у участников военных действий и членов их семей. Раскрываются основные положения образовательных программ, технологий и методик психологической и медицинской реабилитации ветеранов, солдат и офицеров американской армии.

Ключевые слова: подготовка военных психологов, участники военных действий, ветераны, программы, технологии и методы психологической реабилитации.

Annotation. The experience of training military psychologists in the system of higher and additional education in the United States is considered. The main psychological problems that exist among the participants in hostilities and their families are analyzed. The main provisions of educational programs, technologies and methods of psychological and medical rehabilitation of veterans, soldiers and officers of the American army are revealed.

Key words: training of military psychologists, participants in hostilities, veterans, programs, technologies and methods of psychological rehabilitation.

Введение. В системе высшего образования Российской Федерации подготовка военных психологов готовится в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по специальности 37.05.02 Психология служебной деятельности (уровень специалитета). В рамках данного стандарта существует специализация «Психологическое обеспечение служебной деятельности в экстремальных условиях», которая по своей сути близка к условиям специальной военной операции, которая проводится в настоящее время. В этой связи подготовка военных психологов, деятельность которых направлена на решение полифункциональных задач, связанных к психологическим обеспечением морально-духовного состояния каждого солдата, офицера, в целом, личного состава многочисленных подразделений является актуальной проблемой педагогики и психологии.

В отечественной научной литературе существуют предпосылки организации комплексных исследований проблемы подготовки военных психологов в Российской Федерации. Так, ряд работ посвящены истории советской военной психологии [1; 23], вопросам социально-психологических особенностей воинского коллектива [4], поведения военнослужащих в экстремальных условиях [2], организации психологической работы в воинских частях в военное время [11; 27].

В докторских [25; 26; 28] и кандидатских [6; 8; 19; 21] диссертациях рассматриваются различные аспекты психологической устойчивости и подготовки к активным действиям у десантников (С.В. Захарик, В.В. Сысоев), танкистов (А.Д. Индюченко), летчиков (П.А. Корчемный), моряков (А.М. Столяренко), офицеров противовоздушной обороны (Л.Н. Кузнецов) и военнослужащих сухопутных войск (И.В. Сыромятников).

В ряде научных трудов изучаются вопросы реабилитации участников войны и членов их семей [17; 18; 21]. В последние годы активизировалась научно-исследовательская работа ученых и практиков в сфере военной психологии и педагогики. Так, в ряде работ А.Г. Караяни, П.А. Корчемного, И.В. Сыромятникова рассматриваются вопросы методологии, теории и практики подготовки военных психологов в высших учебных заведениях страны [9; 10; 12; 13; 27].

В связи с тем, что в условиях специальной военной операции нашей стране противостоит военная машина США, и, в целом, НАТО, подготовка к ее противодействию связана с высоким уровнем психологической готовности военных и гражданских лиц защищать страну, создавать условия для поддержки духовно-нравственных сил всего народа. В этом деле немаловажную роль должны играть специально подготовленные специалисты в сфере военной психологии.

Изучение зарубежного опыта подготовки военных психологов является целью настоящей статьи. В контексте исследования интерес представляют работы американских ученых и практиков, в которых уже многие годы раскрываются различные аспекты психологической войны [15], подготовке солдат к эффективному ведению войны [5; 22], консультированию и психологической помощи участникам военных действий [16; 20]. Практический интерес ознакомления научной общественности с зарубежным опытом подготовки военных психологов актуален в наше время, так как сейчас востребовано любое качественное научное знание относительно военной психологии. И практические психологи различных стран сейчас столкнулись с проблемой применения и адаптации научного и практического психологического опыта в военной сфере.

Изложение основного материала статьи. Как известно, система подготовки военных психологов в США, где институт психологической психологии уже давно сформировался и характеризуется высокой требовательностью, во-первых, к уровню профессиональных знаний и умений будущих специалистов, во-вторых, к их личностным качествам. В связи с этим профессиональная подготовка отличается длительностью и многоступенчатостью. В США готовят военных психологов: штатных и нештатных, получивших военный опыт и не имеющих такой практики. Так, в системе высшего дополнительного образования допускаются к обучению по психологическому консультированию и психотерапии лица, имеющие базовое (высшее) образование в области психологии, медицины, социальной работы. Право на практику психолога-консультанта получают лица, прошедшие специальную (обычно двухгодичную) программу по практической психологии, клинической психологии и психологическому консультированию. Кроме этого, для получения права на психотерапевтическую деятельность требуется пройти 3-4-х годичное обучение в специальном психотерапевтическом институте. Обучающиеся, как правило, выполняют три программы: собственно, учебная подготовка в области теории и методов практической психологии и психотерапии, опыт самопознания в учебной группе и прохождение персональной психотерапии у квалифицированного психотерапевта в качестве клиента, проведение собственной работы с клиентом под руководством супервизора – практикующего специалиста и преподавателя вуза. По окончании обучения и сдачи экзаменов выпускники получают соответствующие сертификаты, являющиеся основанием и необходимым условием для легальной консультативной и психотерапевтической практики. Сертификаты выдаются профессиональными ассоциациями или аккредитованными учебными заведениями.

Чему же конкретно учат будущих специалистов в области военной психологии? Что включает содержание обучения будущих военных психологов? Отвечая на эти вопросы, обратимся к ряду книг: «Теория и практика западной военной психологии: психотерапия стрессовых расстройств военнослужащих и членов их семей», "Жизнь и выживание на пути зла: руководство по психотерапии военнослужащих до и после развёртывания", подготовленных и опубликованных под редакцией Шэрон Морджилло, Бретта А. Мура и Артура Фримена. На основе анализа военной доктрины США авторы рассматривают теоретические аспекты военной психологии: изучение менталитета солдата и личного состава в связи с размышлениями о себе и товарищах, как о едином целом и совместных действиях с ориентациями на выполнение поставленных задач; осмысление смысла военного труда и уважения субординации, выполнения приказов командиров, на основе имеющейся высокой моральной цели и направленности собственных действий в интересах страны.

В работах Майкла Мэтьюса [35; 36] показана основополагающая роль в определении миссии, развитии характера и ценностей у военнослужащих, формировании навыков индивидуальной и командной адаптации и результативности их профессиональной деятельности. Автор доказывал и эмпирически обосновывал всеохватывающее значение семи ценностей, отмеченных в военной доктрине армейского руководства: верность, долг, уважение, самоотверженное служение, честь, честность и личное мужество. Данные ценности являлись основой разработанной и научно- обоснованной модели военной психологии, направленной на успешную (позитивную) работу с военнослужащими, ветеранами боевых действий и их семьями. Идеи позитивной психологии фокусируются на трёх основных областях человеческой адаптации, которые включают позитивные эмоции, позитивные индивидуальные черты и позитивные институты. Они связаны с индивидуальными чертами и свойствами характера, которые являются универсальными для человека.

Исследователи военной психологии С. Петерсон и М. Селигман [38] выделили двадцать четыре сильные стороны характера и организовали их в "в шесть основных моральных добродетелей" которые включают: мудрость и знания (творчество, открытость, любознательность, любовь к обучению, перспективность), мужество (храбрость, настойчивость, цельность, жизненная сила), человечность (любовь, доброта, социальный интеллект), справедливость (гражданственность, справедливость, лидерство), умеренность (благоразумие, саморегуляция, прощение и милосердие, смирение) и трансцендентность (надежда, духовность, чувство красоты, благодарность, юмор).

С. Петерсон и М. Селигман составили опросник для определения сильных черт характера, который обеспечивал эмпирическое измерение показателей этих сильных сторон характера. Результаты исследования показали, что курсанты, имеющие высокие баллы по следующим сильным сторонам характера: оптимизм, настойчивость, командная работа, храбрость, целеустремлённость, справедливость, честность, лидерство и самоконтроль оказались более успешными и адаптированными к военной службе и действиям в условиях сложных военных ситуаций [31]. Низкую оценку получили пять качеств: чувства красоты, любознательность, чувство юмора, благоразумия, креативность. Применение позитивной психологии показала, что клиническая практика успешно дополняет или заменяет традиционные подходы.

Наряду с изучением позитивных качеств у молодых людей – курсантов, изучались мнение и отношения у ветеранов, участвующих в локальных воинах США. Позитивная психология оказалась актуальной для большинства ветеранов боевых действий, которые не имели официально диагностированных нарушений, но тем не менее испытывали трудности в адаптации к нормальной обстановке после выполнения боевых задач. Учёные выяснили что при физических заболеваниях те ветераны, у кого были относительно высоко развиты храбрость, доброта и юмор, испытали «меньшую нагрузку» в удовлетворённости жизнью. Что касается психических заболеваний, то те, у кого относительно высокие показатели характера были связаны с ценностью красоты и любовью к учебе, лучше справлялись с удовлетворенностью жизнью после болезни [39]. В совокупности, эти исследования показывали, что мероприятия, направленные на выработку конкретных сильных сторон характера, могут быть полезны для оказания помощи солдатам, в том числе кто пережил физическую или психическую травму, в восстановлении, поддержании или усилении чувства удовлетворенности жизнью. Учёные отметили три упражнения из позитивной психологии, которые повышают уровень счастья и уменьшают депрессивные симптомы. К таким упражнениям относились: "визит благодарности", упражнение «три хорошие вещи и упражнение "использование личных сильных сторон по-новому" [29, С. 32]. Также американские психологи рекомендовали применять опыт коучинга, который фокусируется на способах помочь людям научиться использовать положительные черты характера и навыки, чтобы преуспеть и процветать в жизни [29, С. 34].

Таким образом, в содержание подготовки военных психологов в США включены результаты исследований по определению комбинаций сильных сторон характера индивида, связанных с эффективными приемами адаптации к бою, умениями активизировать сильные личностные качества, способствующие в критические ситуации решать поставленные командирами задачи в трудных военных обстоятельствах. Опытная работа подтвердила позицию ученых, что комплекс сильных сторон характера личности можно рассматривать как набора инструментальных средств для военнослужащего, к которым он может обращаться в конкретной военной ситуации. Практическая сторона подготовки военного психолога ориентирована на использование терапевтических подходов, основанных на позитивной психологии и коучинге, как наиболее приемлемых для восстановления ветеранов боевых действий.

Одним из элементов американской военной психологии является изучение менталитета воина и уникальные характеристики человека, который готовится к военным действия или после возвращения с поля боя. Дэйв Гроссман и Л.В. Кристенсен в книге «О боевых действиях: Психология и физиология смертельного конфликта на войне и в мирное время» изучали трудности, которые могут возникнуть, когда воин возвращается с войны, а также проблемы управления агрессивными действиями и адаптации к мирной жизни. В данной работе психологи опровергали факты, изложенные в средствах массовой информации о том, что большинство воинов, возвращающихся с поля боя, находятся в зоне повышенного риска к совершению насилия, убийству, проявления агрессии, психически неуравновешенными и потенциальными распространителями насилия в обществе и им потребуется серьёзное лечение [32].

В монографии Б.Г. Буркетта и Г.Уитли «Украденная доблесть: как у вьетнамского поколения отняли своих героев и свою историю» показано каким образом большинство ветеранов были приспособлены или даже стали более успешными в послевоенной жизни, чем их гражданские сверстники, чаще добивались профессионального успеха и никогда не проявляли насилия в повседневной жизни. Это объяснялось тем, что ветераны, в сочетании с обучением воевать, приобретали навыки воинской дисциплины, что являлось гарантией удержания их от насилия. Имея опыт участия в военных действиях, психологи разработали и обосновали программу, включающую профессиональные приемы управления риском агрессии среди ветеранов, такие как: прогнозирование и информирования о рисках, скрининг и наблюдение за служебной деятельностью после развёртывания, научно обоснованное терапевтические вмешательство [30].

Таким образом, в структуре подготовки военных психологов была усилена практическая часть, включающая коррекционные методики по преодолению эмоциональных личностных и семейных стрессов. Отмечалось, что перед тем как покинуть поле боя, каждый воин должен был оценить состояния здоровья после развёртывания военных действий, а затем сделать выводы о имеющихся изменениях. Оценка состояния здоровья включала тщательное медицинское обследование с участием сертифицированного врача и проводилась в течение 90-180 дней после возвращения на военную базу. Резервисты,

проходившие реабилитацию, также имели возможность обратиться в военно-лечебный центр, где проходили тщательный скрининг на возможные лёгкие черепно-мозговые травмы. Все военнослужащие и члены их семей имели право пройти ряд консультационных сессий по вопросам своего физиологического и психологического состояния. В ходе тренингов для ветеранов и членов их семей осуществлялась раздача таких материалов, как: «руководство для педагогов», «рекомендации по воссоединению семьи», «руководство для руководителя группы поддержки семьи», «карта возвращение домой», «я могу это сделать», «личное и семейное руководство» и многое другое. Проводились групповые занятия и массовые брифинги, которые включали в себя такие темы, как: «домой на праздники», «возвращение домой и уход из дома», «нормализация опыта», «воссоединение с солдатами», «признаки и симптомы бедствия» и брифинг «реинтеграция семьи» [30].

Важным компонентом подготовки военных психологов в США является работа с и ветеранами, страдающими посттравматическим стрессовым расстройством (ПТСР), которое связано с ощущением собственной беспомощности из-за невозможности эффективно действовать в опасной ситуации. Результаты исследований американских ученых показали, что люди с ПТСР более склонны к гневу, враждебности, агрессии, общему насилию и насилию во взаимоотношениях, чем люди, не страдающие этим расстройством. Когда ПТСР сочетается с другими факторами, такими как злоупотребление психоактивными веществами, вмешательство в психическое здоровье практически обязательно, чтобы агрессия была смягчена или предотвращена в целом. В процессе обучения военных психологов использовали лучшие практики Национального центра ПТСР департамента по делам ветеранов, которые включали тренинги управления гневом, методики самоконтроля, обучение ассортивности (самоутверждению), приемы управления стрессом, обучение коммуникативным навыкам. Наилучшими методами лечения ПТСР являлась экспозиционная терапия, когнитивная терапия, десенсибилизация и переработка движениями глаз (EMDR) [29, С. 65]. Кроме этого в ходе обучения будущие военные психологии могли ознакомиться с теоретическими основами лечения военнослужащих с помощью когнитивно-поведенческой психотерапевтической модели (КПТ).

Психологи Артур Фримен и Бретта А. Мур считали, что КПТ является активной, мотивационный, директивной, коллективной, динамичной, проблемно-ориентированной и ориентированной на решение, акцентирующийся на решение задач здесь и сейчас. Она являдась психоэмоциональной, структурированной, ограниченной по времени, предписывающей, культурно осведомлённой, эмпирически поддерживаемой, когнитивно соответствующей и интегративной, и в ней использовалась односессионная модель лечение [29, С. 88]. Модель лечения в рамках КПТ-терапии включала диагностику и восемь этапов для разработки плана лечения по Ньюману и Беку: концептуализация проблемы, развитие отношений сотрудничества между терапевтом и пациентом, формирование у пациента мотивации к лечению, формирование проблемы пациентам, постановка цели лечения, социализация пациентов, когнитивную модель, когнитивное поведенческое вмешательство и профилактика рецидивов. Благодаря этим свойствам КПТ-терапия стала методом, выбираемым для лечения широкого спектра психологических расстройств и групп пациентов. Этот метод до настоящего времени практикуется во всех клинических условиях и применяются к каждому варианту терапии. Современная помощь военнослужащим до и после развёртывания может оказывает положительное влияние на этих людей, их семьи их близких и общество в целом [37].

В зарубежной военной психологии акцентируется внимание на терапию посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) и острова стрессового расстройства (ОСР). В ряде научных трудов даётся определение гипервизии (сверхнапряжённости) – естественной реакции на боевые условия. Лорен М. Коносценти, Вера Вайн, Энтони Папа и Брет Литц в работе «Сканирование опасности: адаптация к небоевой среде» изучали проблемы адаптации, связанные с участием в боевых действиях. Исследовании отмечалось, что солдатам ставили диагноз нервный шок, который включал такие симптомы как головная боль, боль в шее, спине и конечностях, общая слабость, тремор, беспокойство. Как справедливо отмечают ученые, высокие показатели психиатрических потерь во время второй мировой войны стимулировали разработку концепции боевого психического расстройства, связанного с боевыми действиями. Психиатры и врачи искали причины этой боевой усталости или боевого истощения. В зарубежной военной психологии считается что ПТСР состоит из четырёх основных групп симптомов: повторное переживание, гипервозбуждение, избегание и эмоциональное бесчувствие, онемение. Острое стрессовое расстройство (ОСР) фиксирует неадаптивные посттравматические реакции, возникающие в течение от двух до тридцати дней после травматического события. Критерии ОСР в значительной степени совпадают с ПТСР и фокусируются на повторном переживании, гипервозбуждении и избегании, но особо подчёркивают роль ранних, диссоциативных симптомов с последующей дезадаптацией [29, С. 117-121].

Таким образом, поскольку американские психологи сосредоточены на проблемах постоянной возбудимости, связанной с боевыми действиями, включающих в себя чрезмерную напряжённость, например, сканирование окружающей среды на предмет угроз, сон с пистолетом под подушкой и склонность реагировать так, будто угроза неизбежна в любой обстановке, данные аспекты стали предметом изучения данных факторов в процессе подготовки военных психологов. В этой связи у будущих военных психологов в учебной программе в обязательном порядке формируются навыки лечения гипервизии и профилактики ПТСР на основе освоения методов когнитивной поведенческой терапии. Эти методы признаны Международным обществом по изучению травматического стресса и Американской Психиатрической Ассоциацией и успешно используются в лечении ветеранов военных действий [29, С. 128-129]. Поскольку для многих бывших солдат данное лечение не всегда доступно и уровень профессионализма психотерапевтов и психологов недостаточно высок, для оказания помощи используются такие техники управления стрессом, как экспозиционная терапия, которая основана на принципах базового страха и его угасания. Освоение стресс-инокуляционной терапии, так называемого тренинга прививки против стресса, также является одним из компонентов практической подготовки американских военных психологов. В ходе технологических практик для обучающихся разрабатывается программа, включающая постепенно усложняющиеся задачи, связанные с освоением дыхательной техники, техники расслабления мышц и другие стратегии управления стрессом. Кроме вышеперечисленных технологий будущие специалисты в сфере военной психологии овладевают полифункциональной технологией, представляющей особую форму экспозиционной терапии - пролонгированное подвергание действию стресса (ППДС), специально разработанную для лечения ПТСР [29, С. 132-133]. В программу подготовки военных психологов включен еще один важный раздел – восьминедельная самостоятельная терапевтическая программа «самоуправляемая когнитивно-поведенческая терапия (СКПТ), предоставляемая обучающимся онлайн.

В различные разделы образовательной программы будущих военных психологов включены теоретические и практические аспекты по следующим проблемам, существующим в среде солдат и офицеров армии НАТО. Среди таких проблем важнейшими являются: депрессия и самоубийства среди военнослужащих; употребление психоактивных веществ и злоупотребление ими во время службы; нарушение сна у людей, принимающих участие в военных действиях; психологические расстройства у детей и взрослых членов семей военнослужащих.

Зарубежными учёными отмечено, что депрессия действительно является значимым фактором риска суицидальности, включая мысли о самоубийстве, попытки самоубийства и смерть в результате суицида. Депрессия и суицидальность – две основные проблемы, которые серьёзно ограничивают боевую эффективность солдата и имеют серьёзные последствия для

безопасности и эффективности действий крупных и мелких войсковых подразделений. С целью решения данных проблем во время подготовки военных психологов обучающиеся осваивают основы технологий когнитивно-поведенческой терапии (КПТ) и диалектической поведенческой терапия (ДПТ), разработанной и апробированной Маршей Линехан в 1993 году [33]. В предложенной программе включены 53 клинических способа лечения суицидальности, большинство из них ориентированы на когнитивную поведенческую терапию. Как правило, методы психотерапии используются совместно с медикаментозным лечением.

Как уже отмечалось ранее, в американской военной психологии особое внимание уделяется такой проблеме, как употребление психоактивных веществ и злоупотребление ими среди военнослужащих. Шэрон Моржилло Фримен и Майкл Р. Херст в своих работах подробно рассматривали историю злоупотребления психоактивными веществами военнослужащими, вопросы диагностики лиц, поступающих на военную службу на предмет употребления психоактивных веществ, а также причины начала употребления веществ и способы лечения. Практика лечения у военнослужащих расстройств, связанных с употреблением психоактивных веществ, включала оценку мотивации индивида к изменению к лучшему с использованием различных моделей [29, С. 195-221]. Именно современная практика, включающая специальную технику когнитивно поведенческой терапии для лиц, злоупотребляющих психоактивными веществами, стала одним из элементов практической подготовки военных психологов США.

Особое внимание в зарубежной психологии уделяется проблеме нарушения сна у военнослужащих, разработаны специальные методы диагностики и лечения таких нарушений сна как: инсомния (бессонница); парасомния (необычное поведение в период сна или около него); нарушение дыхания во сне; циркадные нарушения (нарушение регулярности цикла "сон- бодрствование"; нарушение движений во сне; гиперсомния (чрезмерно длительный сон или сонливость). Эти шесть основных видов расстройств сна выделяются американской академией медицины сна. Барри Краков в своих работах рассматривал архитектуру сна, факторы, способствующие возникновению проблем со сном у военнослужащих. Как отмечал ученый, к психологическим факторам расстройства сна относятся симптомы, сопутствующие ПТСР, расстройство адаптации и в отношениях с близкими людьми, изменения окружающей среды, употребление военнослужащими алкоголя, кофеина и других средств для борьбы с дневной усталостью и сонливостью [34].

В своей книге "Крепкий сон, здоровый разум: 7 ключей к тому, чтобы спать всю ночь»" Барри Краков описывает комплексную программу психофизиологической терапии сна, которая называется динамическая терапия сна. В этой книге автор основывается на семи ключевых рекомендациях, например, таких как сосредоточиться не на количестве, а на качестве сна, переживать сдерживаемые эмоции днём, чтобы они не мешали ночью, использовать свою естественную систему образов, чтобы стимулировать ночью восприимчивость сознания. Американские психологи для лечения парасомнии и других расстройств сна используют также образно репетиционную терапию, двухкомпонентное когнитивное поведенческое индивидуальное или групповое лечение, которое рассматривает кошмар как усвоенное, выученное расстройство сна и частично обусловленное повреждением системы образов [34].

С целью подготовки будущих военных психологов к решению данной проблемы в процессе обучения студенты осваивали комплексные методы лечения нарушений сна у военнослужащих, такие как: психологическая терапия, включающая ознакомление с практиками сна у военнослужащих с рекомендациями психологов по правилам поведения перед сном; терапия ограничением времени отводимого на сон; тренировка мышечной релаксация, визуализация, биологическая обратная связь, диафрагмальная дыхание и медитация, использование методов когнитивной терапии. Освоение такими практиками работы с нарушениями сна особо важна для военных психологов, так как военнослужащие могут подвергаться большому риску и иметь тяжелые последствия в боевой обстановке.

Известно, что семьи военнослужащих сталкиваются с огромными трудностями во время войны, поскольку у детей возникают чувство потери, неуверенности и не контролируемости этого переживания. В процессе практической подготовки американских военных психологов используется опыт, связанный с изучением вопросов феноменологии и эпидемиологии стресса военного времени, включающие в себя тему изучения детей военнослужащих и их семей. Если значительное внимание ранее уделялось лишь опосредующим аспектом возраста, пола детей и продолжительности присутствия/отсутствия военнослужащих, то сейчас исследователи изучают и апробируют на практике такие психологические конструкторы, как потери, неуверенность и не контролируемость, медиаторы последствия стресса.

П. Алекс Мейб в работе "Война и дети: как они справляются с участием родителей в развёртывании" отметил статистику военных семей, а также предложил модель профилактических и терапевтических сопровождений в качестве предварительного шага к достижению конечной цели: укреплению поведенческого здоровья детей военнослужащих, переживающих стрессы военного времени. Из статистических данных автор отмечал, что мальчики, как правило, испытывают больше неблагоприятных реакций чем девочки. Дети младшего возраста до 6 лет и молодые семьи также тяжелее страдают от развёртывания [29, С. 280]. В этой связи, практическая часть подготовки военных психологов включает освоение методов профилактики лечения неблагоприятных последствий службы родителей для детей и членов семей, к которым относятся терапевтические реакции на потери: поощрение открытого и честного общения, создание копинг-ресурсов ребёнка и семьи, обсуждение реальных, а не воображаемых опасностей. Формирование внимания терапевтическому отклику на неопределённость, а именно неизвестную вероятность того, что должно произойти, является предметом осмысления возможности оказания помощи и поддержки членам семей военнослужащих. Таким образом, в ходе практических занятий и тренингов обучающимся предлагается осваивать психологические приемы, направленные на минимизацию потерь, поддержание эффективной коммуникации с родителем, создание сообществ, общин семей военнослужащих; формирование навыков выражать положительные эмоции, например, любовь и признательность и отторжение отрицательных эмоций, таких как, беспокойство, печаль. Овладение основами такой терапии связана с оказанием помощи в осмыслении происходящего у детей и семей военнослужащих. В процессе выполнения заданий будущие военные психологи реализуют приемы и навыки предоставления информации и обучения членов семьи выражать чувство спокойствия и уверенности в том, что ребёнок и семья справятся с проблемами, поддерживать уверенность в настоящем и планировать его в будущем. Принятие неопределённости делает семьи военнослужащих сильными, они испытывают психологический и духовный рост, происходит переоценка ценностей, определяются приоритеты и смысложизненные ориентации, позволяющие видеть свои сильные стороны и компетенции, позволяющие поддерживать и помогать другим.

Выводы. Сказанное выше, позволяет сделать вывод о том, американское психологическое сообщество обеспокоено состоянием психологического здоровья военнослужащих, ветеранов и членов их семей и активно разрабатывает меры их поддержки на всех уровнях. Этот опыт полезен для совершенствования системы подготовки военных психологов в Российской Федерации. Использование и применение позитивной психологии в военной сфере, реализация моделей и технологий восстановления военнослужащих после травм и психических заболеваний, должны быть направлены на формирование и развитие сильных сторон характера российских военнослужащих - участников боевых действий.

Литература:

1. Барабанщиков, А.В. История советской военной психологии / А.В. Барабанщиков, Н.Ф. Феденко. – М.: Военно-политическая академия, 1977. – 168 с.
2. Боенко, А.В. Рабочая книга психолога ВВ МВД / А.В. Боенко, Н.В. Борисенко и др.: Под общ. ред. С.Ф. Кавуна. – М.: ГК ВВ МВД России, 1997. – 200 с.
3. Военная психология: методология, теория, практика: Учебно-методическое пособие. В 2-х ч. / Под ред. А.Г. Караяни, П.А. Корчемного. – М.: Военный университет, 1998. – Ч. I. – 240 с.
4. Гуревич, А.Д. Социально-психологические особенности воинского коллектива / А.Д. Гуревич. – М.: Наука, 1986. – 246 с.
5. Гинцберг, Э. Почему необходимо изучать неэффективного солдата / Э. Гинцберг, Д.К. Андерсон, С.В. Гинсбурк, Д.Л. Эрма // Современная военная буржуазная психология. – М., 1965. – С. 81-92
6. Захарик, С.В. Формирование психологической устойчивости у воинов-десантников к влиянию факторов современного боя: на основе опыта боевых действий в Афганистане: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.14 / С.В. Захарик. – М.: Гуманит. акад. вооружен. сил, 1993. – 24 с.
7. Дьяченко, М.И. Психологический анализ боевой деятельности советских воинов: автореф. дис. … докт. психолог. наук / М.И. Дьяченко. – М.: Воен.-полит. Краснознам. акад. им. В. И. Ленина, 1969. – 45 с.
8. Индюченко, А.Д. Психологическая подготовка воинов-танкистов к активным боевым действиям: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.14 / А.Д. Индюченко. – М. – 24 с.
9. Караяни, А.Г. Военная психология: учебник и практикум для вузов / А.Г. Караяни. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 593 с.
10. Караяни, А.Г. Прикладная военная психология / А.Г. Караяни, И.В. Сыромятников. – СПб.: Питер, 2006. – 480 с.
11. Каширин, В.П. Сплоченность боевых расчетов (экипажей): Морально-психологическое состояние личного состава подразделения, части (корабля) / В.П. Каширин // Военная психология: методология, теория, практика: Под ред. П.А. Корчемного и др. – М.: Издательство Воениздат, 2010. – С. 198-209
12. Корчемный, П.А. Психологическая подготовка летного состава к боевым действиям / П.А. Корчемный. – М.: Воениздат, 1988. – 148 с.
13. Корчемный, П.А. и др. Военная психология: методология, теория, практика / П.А. Корчемный и др. – М.: Издательство: Воениздат, 2010. – 340 с.
14. Кузнецов, Л.Н. Формирование состояния психической готовности к боевым действиям у офицера-оператора в процессе боевого дежурства (на примере офицера наведения войск ПВО): дис... канд. психол. наук / Л.Н. Кузнецов. – М.: Гуманит. акад. вооружен. сил, 1989. – 154 с.
15. Лайнбарджер, П. Психологическая война: Пер. с англ. Н.Н. Берникова / П. Лайнбарджер. – М.: Изд-во МО СССР, 1958. – 362 с.
16. Нельсон-Джоунс, Р. Теория и практика консультирования / Р. Нельсон-Джоунс. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 464 с.
17. Нечипоренко, В.В. Психолого-психиатрические аспекты реабилитации участников войны / В.В. Нечипоренко, С.В. Литвинцев, Е.В. Снедков, Ю.К. Маликов, В. Е. Саламатов // Медицинская реабилитация раненых и больных. – М.: Медицина, 1997. – С. 143-156
18. Новиков, В.С. Психофизиологическое обоснование проблемы коррекции и реабилитации участвовавших в боевых действиях военнослужащих / В.С. Новиков, А.А. Боченков, С.В. Черемянин // Военно-медицинский журнал, 1997. – № 3. – С. 53-56
19. Омелькин, А.И. Психологические условия достижения и предупреждения внезапности в войнах и военных компаниях: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.14 / А.И. Омелькин. – М., 1997. – 24 с.
20. Петер, С.Л. Психологическая помощь лицам, перенесшим психотравмирующий стресс / С.Л. Петер. – Л.: Питер, 1999. - 73 с.
21. Попов, В.Е. Психологическая реабилитация военнослужащих после экстремальных воздействий: на материале землетрясения в Ленинакане, межнационального конфликта в Фергане и боевых действий в Афганистане: дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / В.Е. Попов. – М.: Гуманитарная академия вооруж. сил, 1992. – 187 с.
22. Психология для Вооруженных сил. Учебник Вооруженных сил США / Под ред. Э. Боринга. – Вашингтон: Гарвардский университет, 1943; Варшава: Изд-во Мин. Нац. обороны, 1960. – 572 с.
23. Рубинштейн, С.Л. Советская психология в условиях Великой Отечественной войны / С.Л. Рубинштейн // Под знаменем марксизма. – 1943. – № 9-10. – С. 45-61
24. Сенявская, Е.С. Психология войны в XX веке: исторический опыт России / Е.С. Сеневская. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1999. – 383 с.
25. Снедков, Е.В. Боевая психическая травма: клинико-патогенетическая динамика, диагностика, лечебно-реабилитационные принципы: автореф. дис... д-ра мед. наук: 14.00.18. / Е.В. Снедков. – Санкт-Петербург, 1997. – 50 с.
26. Столяренко, А.М. Психологические проблемы обеспечения высокой боевой готовности корабельных сил ВМФ: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / А.М. Столяренко. – М., 1973. – 45 с.
27. Сыромятников, И.В. Становление профессиональной деятельности психолога воинской части сухопутных войск: дисс. … канд. психолог. наук: 19.00.04 / И.В. Сыромятников. – М., 1997. – 316 с.
28. Сысоев, В.В. Психологическая подготовка воздушных десантников к боевым действиям в тылу противника: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В.В. Сысоев. – М.: Военно-политическая академия, 1989. – 50 с.
29. Теория и практика западной военной психологии: психотерапия стрессовых расстройств военнослужащих и членов их семей / под общ. ред. С.Э. Зверева. – СПб.: Алтейя, 2021. – 392 с.
30. Burkett, B.G. Stolen valor: How the Vietnam generation was robbed of its heroes and its history / B.G. Burkett, G. Whitley. – Dallas, TX: Verity Press, 1998.
31. Duckworth, A.L. Grit: Perseverance and passion for long term goals / A.L. Duckworth, C. Peterson, M.D. Matthews, D.R. Kelly // Journal of Personality and Social Psychology, 92. – 2007. – P. 1087-1101
32. Grossman, D. On combat: The psychology and physiology of deadly conflict in war and in peace (2nd ed.) / D. Grossman, L.W. Christensen. – Bellville, IL: PPCt (Research) Publications. – 2007.
33. Linehan, M.M. Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder / M.M. Linehan. – New York: Guilford Press. – 1993.
34. Krakov, B. Sound Sleep, sound mind: 7 keys to sleeping trougt the night. Hoboken / B. Krakov – New York: John Wiley & Sons. – 2007.
35. Matthews, M.D. Character strengths and virtues of developing military leaders: An international comparison /

M.D. Matthews, J. Eid, D. Keelly, J.K. Bailey // Military Psyhology, 18 (Suppl.). – 2006. – S. 57-68
36. Matthews, M.D. Character Strengths predict retention of west Point Cadets / M.D. Matthews, C. Peterson, D. Kelly // Paper presented at the annual meeting of the American psychological Society. – 2006.
37. Newman, C. Cognitive therapy of affective disorders / C. Newman // In B.B. Wolman & G. Striker (eds.) Depressive disordes: facts, theories, and treatment methods. – New York: John Wiley &Sons. – 1990. – P. 343-367
38. Peterson, C. Character strengths and virtues: A handbook and classification / C. Peterson, M.E.P Seligman. – New York: Oxford University Press, 2004.
39. Peterson, C. Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction / C. Ruch Peterson, W. Beermann, Park, N., &Seligman // Journal of positive Psychology, 2. – 2007. – P.149-156

Педагогика

УДК 378:371.26:371.38
доктор педагогических наук, профессор Гордиенко Татьяна Петровна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
аспирант Яворский Ярослав Константинович
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ВЛИЯНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА УСПЕВАЕМОСТЬ БУДУЩИХ ТЕХНИКОВ ГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ

Аннотация. В статье анализируется влияние применения практико-ориентированного учебно-методического обеспечения образовательного процесса на результаты обучения, на примере преподавания дисциплины ОП.03 «Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики» в колледже при обучении техника по специальности 08.02.08 «Монтаж и эксплуатация оборудования и систем газоснабжения».
Ключевые слова: практико-ориентированное обучение, конкурентоспособный специалист, среднее профессиональное образование, обучение технического специалиста, обучения специалиста газовой отрасли.
Annotation. This article analyzes the impact of the application of practice-oriented educational and methodological support of the educational process on the learning outcomes, using the example of teaching the discipline "Fundamentals of hydraulics, thermal engineering and aerodynamics" in college when teaching a technician in the specialty "Installation and operation of equipment and gas supply systems".
Key words: practice-oriented training, competitive specialist, secondary vocational education, training of a technical specialist, training of a gas industry specialist.

Введение. В современных условиях существует необходимость в совершенствовании учебно-методического обеспечения образования во многих образовательных организациях, в том числе в колледжах, которая сформирована запросами производств, и закреплена в нормативно-правовых источниках. В федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования (далее – ФГОС СПО) были внесены коррективы требований к качеству образования выпускаемых специалистов. Кроме традиционного приобретения знаний, умений и навыков, основной целью профессионального образования стало формирование компетенций. В ФГОС СПО значительное внимание уделено роли активных методов обучения и образовательных технологий, следовательно, их необходимо реализовывать и развивать на практике.

В Распоряжении Правительства РФ от 3 марта 2015 г. №349-р [1] среди мероприятий, направленных на развитие системы среднего профессионального образования, указывается такой активный метод обучения как практико-ориентированное обучение.

Цель статьи – проанализировать влияние применения практико-ориентированного учебно-методического обеспечения образовательного процесса на результаты обучения, на примере преподавания дисциплины ОП.03 «Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики» в колледже при обучении техника по специальности 08.02.08 «Монтаж и эксплуатация оборудования и систем газоснабжения».

Изложение основного материала статьи. Многими учеными отмечаются эффективность и важность практико-ориентированного обучения. Климашина Ю.С. и др. считают, что изменения, осуществляемые в образовании, обусловливают, необходимость пересмотра теоретических и методологических основ всей системы управления образовательным процессом за счет внедрения инноваций и практико-ориентированных технологий [7]. Буренина И.В. и др. отмечают, что использование в образовательном процессе практико-ориентированности и других форм, и технологий является важным условием формирования предложений образовательных услуг на пути к изменяющемуся рынку труда [3]. Ковалев В.В. пишет, что образовательные организации не успевают за рынком товаров и услуг, из-за регламентации федеральными образовательными стандартами, на подготовку которых уходит длительное время. Среднее профессиональное образование, благодаря большей практико-ориентированности, позволяет нивелировать данную проблему [8]. У Бондаренко Л.В. мнение, что особое внимание на современном этапе развития образования необходимо уделять различным видам практик, предусмотренных образовательной программой, которые позволяют получить опыт профессиональных умений и профессиональной деятельности [2]. Мухамедова Е.П. считает, что практико-ориентированные образовательные технологии способствуют формированию конкурентоспособного специалиста, обладающего достаточным уровнем компетенций, который в состоянии быстро адаптироваться к постоянным изменениям условий производственного процесса [9]. Петрова И.В. и Мамаев Н.Г. пишут, что выпускники строительного профиля в условиях современного производства должны быть способны и готовы к выпуску конкурентоспособной строительной продукции. Для решения задачи подготовки таких специалистов необходима организация практико-ориентированного обучения, результатом которого должно стать овладение студентами профессиональными компетенциями [10].

Авторы статьи считают, что существенным фактором позитивного влияния на уровень подготовки и конкурентоспособности выпускников является достаточное количество актуальных для специальности и будущей профессии практико-ориентированных занятий. Для выпускников – специалистов газовой отрасли это заключение так же справедливо.

С целью повышения эффективности преподавания курса дисциплины «Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики» для обучающихся Бахчисарайского колледжа архитектуры, строительства и дизайна по направлению

подготовки «Монтаж и эксплуатация оборудования и систем газоснабжения», был проведен анализ учебно-методического обеспечения дисциплины в библиотеке колледжа и рекомендованных учебников в широком доступе сети «Интернет». Было выявлено несоответствие учебных изданий, рекомендованной литературы задачам подготовки специалистов с актуальными знаниями и компетенциями, и повышения их конкурентоспособности [4]. Результат анализа литературы позволил сделать вывод, о необходимости дальнейшего изучения вопроса подготовки конкурентоспособного специалиста газового хозяйствав колледже, и разработки учебно-методического обеспечения образовательного процесса на основе практико-ориентированных методов обучения.

Для обучающихся колледжа по специальности «Монтаж и эксплуатация оборудования и систем газоснабжения» по дисциплине «Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики» авторами статьи был разработан курс практических работ с применением практико-ориентированного подхода к обучению. На основе этого курса издано учебно-методическое пособие – Гордиенко Т.П., Яворский Я.К. Физика: Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики: учебно-методическое пособие [6].

Учебно-методическое пособие включает в себя три основных раздела: основы гидравлики, основы теплотехники, основы аэродинамики. Во всех разделах приводятся основные теоретические сведения, и авторские практико-ориентированные практические работы по темам раздела, которые моделируют будущую профессиональную деятельность выпускников. После каждой практической работы приведены контрольные вопросы и задания, цель которых акцентировать внимание обучающихся на ключевых моментах темы. Основу раздела «Основы аэродинамики» составляют части реальных инженерных расчетов, которые применяют технические сотрудники предприятий, эксплуатирующих газовые сети. В конце учебно-методического пособия есть все необходимые для выполнения работ справочные данные, работа с которыми так же является частью процесса обучения. Для проведения аттестации и самоподготовки приводятся задачи разного уровня сложности, а также подборка вопросов на зачет.

Учебно-методическое пособие может быть полезно как преподавателям, так и обучающимся – при проведения аудиторных практических работ, для подготовки к экзамену или зачету, для самостоятельной подготовки при заочной форме обучения, в том числе учебно-методическое пособие может быть полезно для обучающихся по другим направлениям подготовки в курс которых включена данная дисциплина.

Применение практико-ориентированного обучения по авторской методике в Бахчисарайском колледже строительства, архитектуры и дизайна показало свою эффективность: у обучающихся увеличился интерес и мотивация к приобретению знаний по специальности, освоению умений и навыков, необходимых для выполнения профессиональных задач трудовой деятельности. Улучшилась успеваемость и процент оценок «хорошо» и «отлично», а, следовательно, уровень освоения общих и профессиональных компетенций. Практико-ориентированный подход в обучении оказывает положительное влияние на конкурентоспособность выпускаемых колледжем специалистов газовой отрасли [5].

Результаты внедрения в образовательный процесс авторского курса практических работ по дисциплине «Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики» с использованием авторского учебно-методического пособия отражены в исследовании динамики результатов сдачи экзамена.

В исследовании были проанализированы результаты освоения дисциплины 127 обучающихся Бахчисарайском колледже строительства, архитектуры и дизайназа 4 года.

Так в 2016/2017 учебном году данную дисциплину сдавали группы Г-23 и Г-24, которые занимались по «классической» программе и показали следующий результат сдачи экзамена:

1). Г-23 (18 обучающихся): получили оценку 2 – 2 человека (11%), оценку 3 – 10 человек (56%), оценку 4 – 4 человека (22%), оценку 5 – 2 человека (11%) (см. рисунок 1);

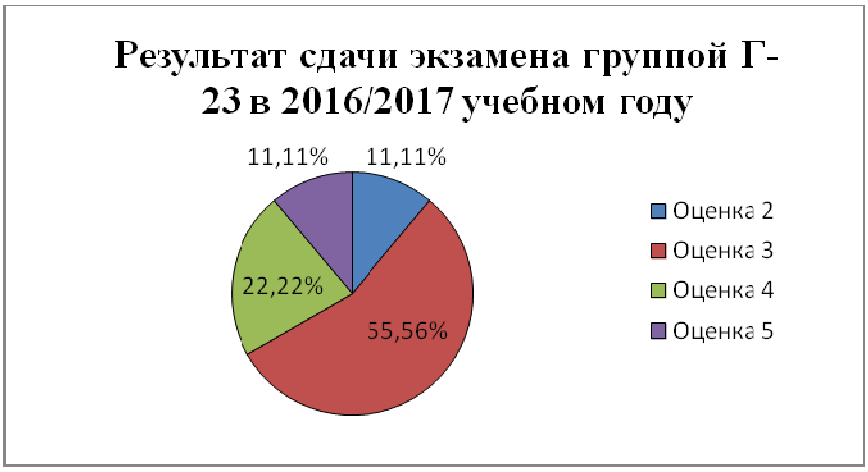


Рисунок 1. Результат сдачи экзамена группой Г-23 в 2016/2017 уч. году

2). Г-24 (24 обучающихся): оценок 2 нет, получили оценку 3 – 18 человек (75%), оценку 4 – 5 человек (21%), оценку 5 – 1 человек (4%). (см. рисунок 2).

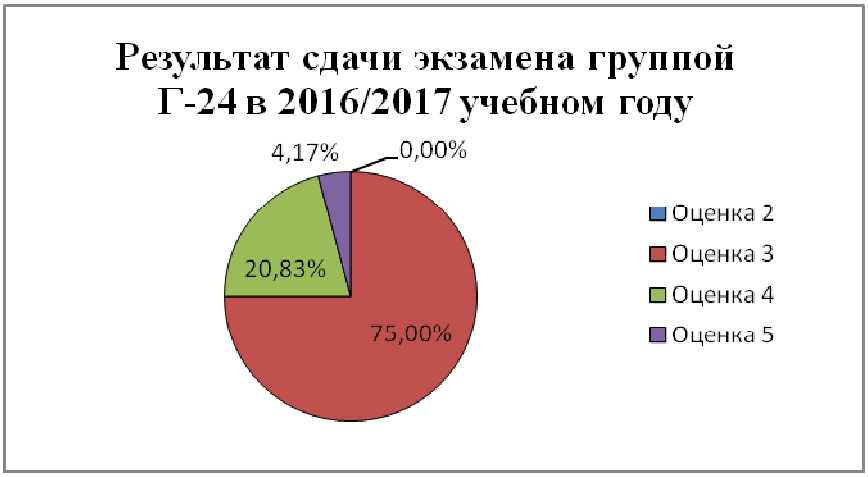


Рисунок 2. Результат сдачи экзамена группой Г-24 в 2016/2017 уч. году

В 2017/2018 учебном году данную дисциплину изучала одна группа Г-23 (28 обучающихся) по авторской методике с использованием авторского учебно-методического пособия, которая показала следующий результат сдачи экзамена: оценок 2 нет, получили оценку 3 – 18 человек (64%), оценку 4 – 6 человек (21%), оценку 5 – 4 человека (14%) (см. рисунок 3).

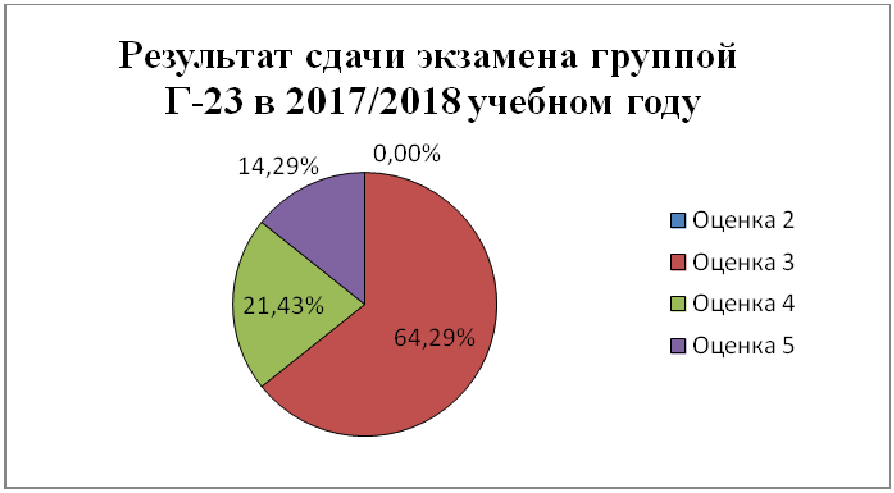


Рисунок 3. Результат сдачи экзамена группой Г-23 в 2017/2018 уч. году

В 2018/2019 учебном году данную дисциплину изучала одна группа по авторской методике с использованием авторского учебно-методического пособия, которая показала следующий результат сдачи экзамена:

Г-23 (21 обучающийся): оценок 2 нет, получили оценку 3 – 11 человек (52%), оценку 4 – 6 человек (29%), оценку 5 – 4 человека (19%) (см. рисунок 4).

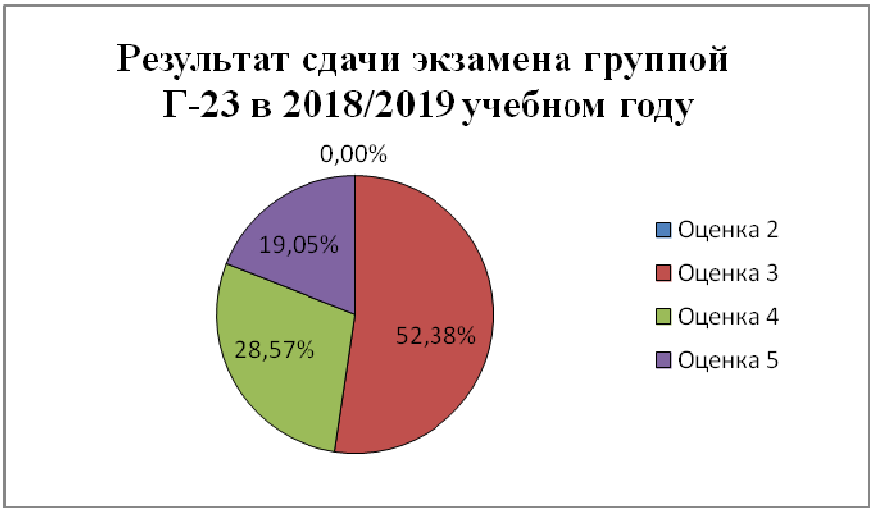


Рисунок 4. Результат сдачи экзамена группой Г-23 в 2018/2019 уч. году

В 2019/2020 учебном году данную дисциплину изучали две группы по авторской методике с использованием авторского учебно-методического пособия, которые показали такие результаты сдачи экзамена:

1). Г-22 (20 обучающихся): оценок 2 нет, оценок 3 – 11 человек (55%), оценок 4 – 7 человек (35%), оценок 5 – 2 человека (10%) (см. рисунок 5).

Рисунок 5. Результат сдачи экзамена группой Г-22 в 2019/2020 уч. году

2). Г-23 (16 обучающихся): оценок 2 нет, оценок 3 – 11 человек (69%), оценок 4 – 2 человека (13%), оценок 5 – 3 человека (19%) (см. рисунок 6).

Рисунок 6. Результат сдачи экзамена группой Г-23 в 2019/2020 уч. году

Анализируя динамику результатов сдачи экзаменов по дисциплине «Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики» за 4 года преподавания, которые рассматриваются в данной статье, то видна динамика увеличения оценок 4 и 5. Количество оценок 4 и 5, это один из главных показателей освоения программ обучения и который будет достаточно наглядным в данном случае. Результаты, следующие в:

– 2016/2017 учебном году применялась «классическая» учебная программа – количество оценок 4 и 5 составил 29%;
– 2017/2018 учебный год – 36%;
– 2018/2019 учебный год – 48%;
– 2019/2020 учебный год – 39%. (см. рисунок 7).

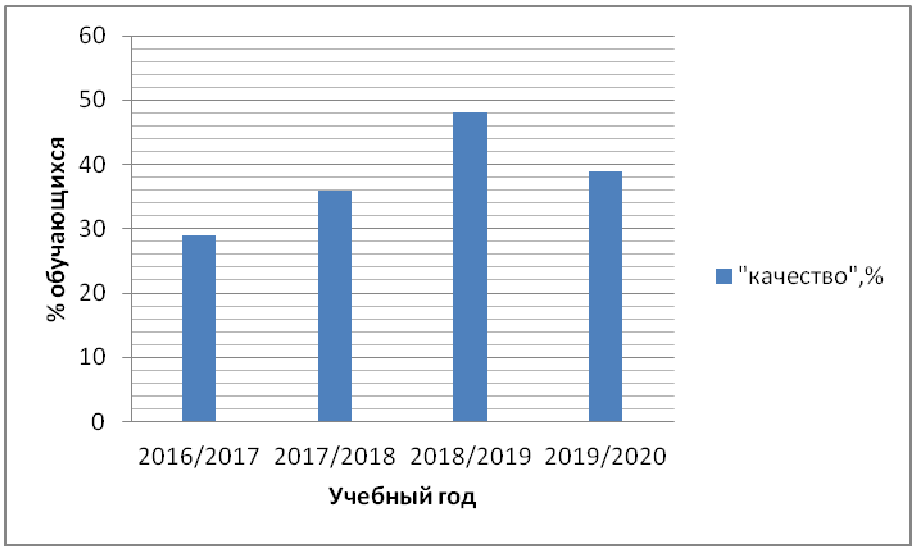


Рисунок 7. Количество оценок 4 и 5 (%) в разные учебные годы

Выводы. Анализ результатов сдачи экзамена обучающимися по специальности «Монтаж и эксплуатация оборудования и систем газоснабжения» по дисциплине «Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики» в «Бахчисарайском колледже

строительства, архитектуры и дизайна» показали эффективность обучения с использованием авторского Учебно-методического пособия, что так же позволяет говорить об эффективности практико-ориентированного обучения. Использование практико-ориентированного подхода в обучении с актуальным учебно-методическим сопровождением оказывает положительное влияние на качество обучения. Применение авторского курса практических работ и Учебно-методического пособия «Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики» способствует формированию конкурентоспособности выпускников колледжа по специальности «Монтаж и эксплуатация оборудования и систем газоснабжения» с квалификацией «техник».

Литература:

1. Распоряжение Правительства РФ от 3 марта 2015 г. № 349-р Об утверждении комплекса мер и целевых индикаторов и показателей комплекса мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015-2020 гг.
2. Бондаренко, Л.В. Методическое обеспечение и организация самостоятельной работы студентов / Л.В. Бондаренко // Практико-ориентированное обучение: опыт и современные тенденции: Сборник статей по материалам учебно-методической конференции, Краснодар, 01-30 апреля 2017 года. – Краснодар: Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина, 2017. – С. 177-178. – EDN ZNKNFD.
3. Буренина И.В. Инновационные подходы в образовании: тенденции и передовой опыт / И. В. Буренина, Е. А. Быль, Р. Ф. Карачурина [и др.] // Вестник УГНТУ.Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. – 2021. – № 4(38). – С. 132-140. – DOI 10.17122/2541-8904-2021-4-38-132-140.– EDNTDARKY.
4. Гордиенко, Т.П. Анализ учебно-методической литературы по дисциплине «Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики / Т.П. Гордиенко, Я.К. Яворский // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 70. – Ч. 2. – 412 с.
5. Гордиенко, Т.П. Реализация практико-ориентированного подхода в процессе обучения техников в колледже / Т.П. Гордиенко, Я.К. Яворский // Проблемы современного педагогического образования: Сборник научных трудов – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 64. – Ч. 2. – С. 68-71
6. Гордиенко, Т.П. Физика: Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики: учебно-методическое пособие / Т.П. Гордиенко, Я.К. Яворский. – Симферополь: ИП Хотеева Л.В. – 2020. – 120 с.
7. Климашина, Ю.С. Роль практико-ориентированных технологий в образовательном процессе как основа экономического развития общества / Ю.С. Климашина, В.В. Шипунова, Л.Н. Сабанова // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Политические, социологические и экономические науки. – 2020. – Т. 5. – № 3(17). – С. 360-367. – DOI 10.21603/2500-3372-2020-5-3-360-367.– EDNGMTRQA.
8. Королев, В.В. Состояние вопроса и перспективы развития среднего профессионального образования по направлению "Информационные технологии" / В.В. Королев // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2020. – № 2. – С. 190-206. – EDN LIAAKL.
9. Мухамедова, Е.П. Практико-ориентированные технологии как фактор повышения качества образования / Е.П. Мухамедова // Компетентностный подход: современные аспекты развития образования: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Вольск, 25-28 ноября 2016 года / Под редакцией С.В. Фроловой, С.Л. Коротковой, М.А. Сморгуновой. – Вольск: ИЦ "Наука", 2017. – С. 86-87. – EDN JAPRRN.
10. Петрова, И.В. Компетентностная модель практико-ориентированного обучения студентов строительного профиля: анализ результатов экспериментальной апробации / И.В. Петрова, Н.Г. Мамаев // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2017. – № 3-1(95). – С. 127-134. – EDNZIDMXD.

Педагогика

УДК 37.022

кандидат филологических наук, доцент Грахова Светлана Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны)

ЦИФРОВЫЕ УЧЕБНЫЕ ТРЕНАЖЕРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье дано определение понятию «цифровой учебный тренажер». Выявляются наиболее эффективные виды тренажеров для работы в классе и в индивидуальной (самостоятельной) деятельности обучающихся. Раскрываются принципы разработки цифровых учебных тренажеров. Кроме того, отмечается, что каждый тренажер имеет свои задачи и функции: диагностировать, продемонстрировать, усвоить, отработать навык, закрепить, оценить. Основой любого тренажера является четкая модель формирования знаний: цель – содержание – методы и приемы – упражнения. Обучение студентов методике разработки тренажеров по разным предметным областям происходит на основе универсальной технологии: для кого создается тренажер – с какой целью – обзор цифровых ресурсов, определение инструмента – дидактическое наполнение – создание продукта – апробация – корректировка – апробация – внедрение в практику. Тренажеры создаются при помощи компьютерных программ в единстве структуры, алгоритма и графики. Особое внимание уделяется графическому интерфейсу программы, как одному из важных компонентов тренажера, обеспечивающему функционал продукта и степень комфорта работы школьников с учебным тренажером. Создаваемые цифровые продукты важны как базис для исследований в области технологий разработки и методики применения интерактивных учебных тренажеров в образовательной деятельности.

Ключевые слова: цифровые учебные тренажеры; принципы; видовая классификация; цифровой инструмент; технология разработки.

Annotation. The article defines the concept of "digital training simulator". The most effective types of simulators for working in the classroom and in the individual (independent) activity of students are identified. The principles of the development of digital training simulators for students are revealed. In addition, it is noted that each simulator has its own tasks and functions: to diagnose, demonstrate, learn, work out a skill, consolidate, evaluate. The basis of any simulator is a clear model of knowledge formation: purpose – content – methods and techniques – exercises. Teaching students the methodology of developing simulators in different subject areas is based on a universal technology: for whom the simulator is created – for what purpose – review of digital resources, definition of the tool – didactic content – product creation – approbation – adjustment – approbation – implementation into practice. Simulators are created using computer programs in the unity of structure, algorithm and graphics. Special attention is paid to the graphical interface of the program, as one of the important components of the simulator, providing the functionality of the product

and the degree of comfort of students working with the training simulator. The digital products being created are important as a basis for research in the field of development technologies and methods of using interactive training simulators.
Key words: digital training simulators; principles; species classification; digital tool; development technology.

Введение. Цифровые технологии прочно вошли в образовательную систему. Педагоги осваивают новые инструменты, позволяющие создавать электронные образовательные ресурсы, дидактические материалы, тренажеры. В Набережночелнинском государственном педагогическом университете (Россия, Республика Татарстан, г. Набережные Челны) ведутся научно-прикладные исследования, цель которых разработать и внедрить цифровые тренажеры в учебную практику вуза; кроме того, научить будущих педагогов проектировать цифровые тренажеры для школьников.

Значение овладения цифровыми компетенциями обусловлено, во-первых, необходимостью знаний и умений для становления будущих педагогов; во-вторых, важностью этих знаний и умений для овладения «одной из отраслей цифровой дидактики, направленной на изучение особенностей организации образовательного процесса и учебной деятельности профессионального образования и обучения в цифровой образовательной среде» [2, С. 78]. Особую значимость цифровая компетентность педагога приобретает в условиях поликультурной школы современного города и села.

Изложение основного материала статьи. К средствам цифровой дидактики относим цифровой учебный тренажер (далее – ЦУТ), под которым понимаем. методически осмысленную систему, комплекс заданий и упражнений, симулирующих учебные ситуации, направленные на обеспечение целостного восприятия учебного материала, визуализацию аналитических действий, отработку алгоритмов решений задач разного уровня и направленности, анализ и синтез информации, оценку знаний, умений и навыков.

Цифровые учебные тренажеры для школьников разрабатываются с целью достижения желаемых образовательных результатов. Студентам необходимо знать: особенности разного вида ЦУТ; цифровой инструментарий, на базе которого разрабатываются интерактивные тренажеры; технологию разработки, апробирования и внедрения ЦУТ в учебный процесс. Развить умения: определять цель применения ЦУТ, формулировать задачи; осуществлять подбор цифрового инструментария; разрабатывать или подбирать дидактический материал; осуществлять разработку ЦУТ с учетом требований учебных программ и возрастных возможностей обучающихся. Владеть навыками: сбора информации, обработки, анализа и визуализации данных; разработки и применения ЦУТ в профессиональной деятельности.

В основе разработки ЦУТ для обучающихся заложены следующие принципы:

1) Осознавать возможные трудности школьников в учении.
2) Учитывать методы и приемы работы, направленные на профилактику и коррекцию трудностей обучающихся (в том числе с ОВЗ) в овладении универсальными учебными действиями.
3) Продумать возможности создания психологического комфорта и ситуации успеха в процессе прохождения работы на тренажере школьниками (в том числе с ОВЗ).
4) В цифровом тренажере не отходить от последовательно-логического предъявления учебных задач: каждый блок тренажера либо предваряет последующий, либо продолжает или завершает предыдущий.
5) Эстетичность тренажера: он должен привлекать, вызывать интерес и желание на нем заниматься.
6) Работа учеников на тренажере должна быть комфортна и приемлема как в классной работе, так и в самостоятельной.

Виды цифровых учебных тренажеров:

1) Тест-тренажёр применим как в групповом, так в индивидуальном формате; как для отработки навыков и умений, так и с целью оценки.
2) Кейс-тренажер может представлять учебную ситуацию, требующую осмысления, обработки информации и решения поставленной задачи или ответов на проблемные вопросы, либо содержать ряд ситуаций/кейсов с предложенными решениями, требующих аналитической проверки и выбора единого ответа с пояснением.
3) Диалоговый тренажёр строится на диалоге между аватаром (вымышленным персонажем) и обучающимся. Задается учебная ситуация, требующая от студента/ученика разрешения той или иной задачи. Данный тренажер эффективен при овладении коммуникативной компетенцией.
4) Игровые тренажеры, например, квест-тренажёр или тренажёр-«бродилка» строятся на увлекательном сюжете и имеют те же правила, что и известные настольные игры, в основе которых – хождение по игровому полю (например, в «бродилках»), или переходы по разным локациям (в квесте). Ход осуществляется в установленной очередности. Предусматриваются поощрительные баллы, переходы вперед (например, если нашел правильный ответ на каверзный вопрос или справился с дополнительной, сложной задачей) и назад (в случае неверно выполненного задания). Побеждает тот, кто быстрее придет к финишу. Игровые тренажеры могут быть применены на уроках закрепления материала, обобщения, актуализации знаний перед освоением новых.

Основа каждого тренажера – конкретная учебная задача, которую. необходимо решить в режиме реального времени. Режимы работы:

– демонстрационный (иллюстративный) режим позволяет педагогу применять тренажер на уроке с целью ознакомления с алгоритмами решения учебных задач; для совместной отработки практических навыков обучающихся; для организации мозговых штурмов и поиска оптимальных решений проблемных вопросов;
– тренировочный режим обеспечивает практику и закрепление учебных действий;
– оценочный режим помогает осуществлять контроль за усвоением теоретических знаний и практических навыков обучающихся.

Последовательность выполняемых операций при разработке цифровых учебных тренажеров:

1. Определить аудиторию.
2. Продумать, с какой целью разрабатывается тренажер, какие учебные и методические задачи решаются.
3. Сформулировать тему.
4. Подготовить структуру и сценарий. Структуру удобнее проработать с помощью ментальных карт (MindMap): MindMeister, Xmind, Coggle, Mindmup, Mindomo и др.
5. Выбрать вид тренажера (См. выше).
6. Выбрать цифровой инструмент (См. таблицу 1 «Цифровые инструменты для разработки интерактивных учебных тренажеров»).
7. Если тренажер не предполагает тест или выполнение упражнений и задач, то необходимо продумать историю (“сторителлинг”).
8. Подготовить дидактический материал.
9. Создать тренажер в редакторе.
10. Протестировать тренажер (при необходимости внести правки).

11. Апробировать тренажер (при необходимости внести коррективы).
12. Ввести тренажер в учебный процесс.

Таблица 1

Цифровые инструменты для разработки интерактивных учебных тренажеров

Вид тренажера	Цифровые инструменты для разработки интерактивных учебных тренажеров
Тест-тренажёр	Learningapps; Quizizz; Online Test Pad; Google Forms; Мастер Тест; Google Classroom; iSpring Suite Max; Банк тестов; Твой тест; Test.fromgomel; Let's test и др.
Кейс-тренажёр	TalentCards; OnlineTestPad; iSpring Suite Max; Simpleshow; Bookwidgets; Thinglink и др.
Диалоговый тренажёр	OnlineTestPad; iSpring Suite Max; BotHelp; Dailo; EdPuzzle; Animaker и др.
Игровой тренажёр	Wordwall; Learningapps; eТреники; Взнания; OnlineTestPad; TalentCards; iSpring Suite Max; Madtest; BotHelp; EdPuzzle; Animaker; Izi.travel; Thinglink и др.

Обучение студентов методике разработки тренажеров по разным предметным областям происходит на основе универсальной технологии: для кого создается тренажер – с какой целью – обзор цифровых ресурсов, определение инструмента – дидактическое наполнение – создание продукта – апробация – корректировка – апробация – внедрение в практику.

Тренажеры создаются при помощи цифрового инструментария с учетом структурных компонентов, логики выполняемых действий и графики. Особое внимание уделяется графическому интерфейсу, как одному из важных компонентов тренажера, обеспечивающему характеристики продукта и степень комфорта работы школьников с учебным тренажером. «Графический интерфейс является системой средств взаимодействия пользователя с программой, представленной графическими объектами, выполненными в виде общепринятых указателей» [4, С. 39]. Заметим, чем разнообразнее «навигация», представленная кнопками, стрелками, иконками и пр., тем проще организация работы учащегося на тренажере.

Уровень индивидуализации и целесообразности применения цифрового учебного тренажера зависит от того, насколько графический интерфейс соответствует психолого-педагогическим требованиям и методике организации процесса обучения школьников. При помощи графического интерфейса создается художественно-образная система истории ("сторителлинга"), которая активизирует и «держит» внимание ученика. Кроме того, графика влияет на эстетическое и предметное восприятие: тренажер должен быть визуально привлекательным и ориентировать обучающегося, в какой предметной области он работает. Интерфейс позволяет обеспечить самостоятельность пользователя как через комфорт в процессе работы, так и через выбор удобной системы навигации (заметим, она должна быть предельно проста, понятна и ориентировать в выборе действий).

Разработка цифровых учебных тренажеров осуществляется студентами вуза на основе прикладных кейсов. Прикладной кейс представляет собой задание с практическими рекомендациями по развитию цифровых компетенций учителя. Основной задачей выступает обучение разработке цифровых дидактических материалов и применению их на уроке и во внеурочной деятельности. Приведем пример кейса «Технология разработки цифрового учебного тренажера с автоматической оценкой с помощью конструктора интерактивных упражнений BookWidgets».

Реализуемые цифровые компетенции.

Студенты будут знать технологию разработки ЦУТ с помощью конструктора интерактивных упражнений BookWidgets; уметь осуществлять работу с учебными, методическими источниками; создавать цифровой интерактивный продукт с помощью конструктора BookWidgets; владеть навыками разработки интерактивного тренажера; проектирования урока с применением цифровых интерактивных продуктов.

Дополнительный материал для ознакомления (в данном разделе предлагаются источники, помогающие выполнить задание кейса).

Описание.

В ходе выполнения кейса обучающийся знакомится с последовательностью выполняемых операций при разработке интерактивного тренажера с помощью конструктора BookWidgets; овладевает навыками проектирования урока с применением ЦУТ.

Целевые установки и результирующие задачи:

– разработать интерактивный тренажер (предметная область, тема, класс – по выбору обучающегося);
– спроектировать урок с применением разработанного ЦУТ;
– по итогам выполненного практического задания подготовить презентацию цифрового продукта и проекта урока.

Последовательность выполняемых операций:

1) Зарегистрироваться на сайте BookWidgets (https://www.bookwidgets.com/) (Сайт работает на английском языке. При необходимости используйте функцию браузера «Перевести на русский язык»).
2) Нажать кнопку «Создать новый виджет». В появившемся окне выбрать тип задания (например, веб-квест).
3) Нажать на кнопку «Нет названия», заполнить поля.
4) В разделе «Вкладки» выбрать те вкладки, которые будут представлены в вашем квесте. Если вкладка не нужна, удаляем её нажатием на «крестик».
5) Выбрать вкладку и наполнить её содержимым. Можно набрать текст, можно нажать на значок «+» и добавить фото, ссылку на веб-ресурс, виджет из созданных ранее в сервисе BookWidgets или таблицу.
6) Перейти в раздел «Общее». Заполнить поля.
7) В разделе «Локализация» выбрать необходимый язык.
8) Для того, чтобы изменить внешний вид виджета, необходимо перейти в раздел «Дизайн», нажать на кнопку «+». Выбрать изображение.

При необходимости, кейс может быть дополнен руководством по проектированию урока и рекомендациями к подготовке презентации.

Выводы. Подводя итоги, отметим, что создание цифровых учебных тренажеров и их применение в развивающем обучении школьников опирается на ряд аспектов, проявляющихся в:

– постановке целей и решении задач обучения школьников;
– реализации частно-методических аспектов обучения;
– выборе и применении методов и приемов обучения, сообразных образовательным потребностям детей;

– технологии применения учебного материала.

Разработанная технология проектирования цифровых учебных тренажеров дает возможность тиражирования педагогического опыта и открывает возможность применения разных видов образовательных интерактивных тренажеров в подготовке будущих педагогов и в повышении квалификации учителей-практиков.

Литература:

1. Грахова, С.И. Принципы разработки и внедрения цифрового симулятора в подготовку будущего учителя / С.И. Грахова, И.М. Захарова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2023. – Вып. 78. – Ч. 3. – С.65-68
2. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков, И.С. Сергеев; под науч. ред. В.И. Блинова – М.: Издательство «Перо», 2019. – 98 с.
3. Захарова, И.М. Практика применения цифровых средств в подготовке будущих педагогов для работы с детьми с ОВЗ / И.М. Захарова, С.И. Грахова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 77. – Ч. 3. – С. 60-62
4. Кудрина, С.В. Основы разработки компьютерных учебно-развивающих тренажеров для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / С.В. Кудрина, М.Ю. Кудрин // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 2. – С. 35-40
5. Синева, Н.Л. Исследование тенденций, технологий и моделей развития цифровых навыков / Н.Л. Синева, Д.Ю. Вагин, Г.И. Исламова // Актуальные вопросы современной экономики. – № 4. – 2019. – С. 1124-1146. – URL: https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=39211976&selid=39212157 (дата обращения: 27.03.2023)
6. ФГОС ООО. [Электронный ресурс]. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027 (дата обращения: 27.03.2023)

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования Давкуш Наталия Валериевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛИ

Аннотация. В статье автор рассматривает понятие «качество образования». Дает развернутый анализ данному понятию, с учетом проведенного исследования. Рассматривает, как, и с помощью чего можно измерить качество образования. Обосновывает ведущую роль управления в оценке качества образования. Делает вывод о том, что качество образования является основополагающим при достижении образовательных целей.

Ключевые слова: качество образования, управление, мониторинг, цель образования.

Annotation. In the article, the author examines the concept of "quality of education". Gives a detailed analysis of this concept, taking into account the conducted research. Considers how and with what you can measure the quality of education. Substantiates the leading role of management in assessing the quality of education. Concludes that the quality of education is fundamental in achieving educational goals.

Key words: quality of education, management, monitoring, the purpose of education.

Введение. Качественное образование сегодня выступает одним из основополагающих факторов развития общества в целом, где качество образования становиться главным аргументом развития человека, во-первых, это желание человека самосовершенствоваться и саморазвиваться, во-вторых, это потребность общества в компетентных и высококвалифицированных специалистах, и обязательным условием успешного существования страны.

На сегодня в мировом сообществе быстрыми темпами развивается философия качества образования, которая предполагает переход от качества используемых педагогических технологий к качеству образования, и в итоге к качеству сформированного социального интеллекта. В данном случае речь идет о выработке качественно новых целей образования, новых дидактических принципах отбора и структурирования содержания образования, о подходах к процедуре оценивания качества образованности, непосредственно обучающегося [1].

По отдельным оценкам, нерешенность вопроса качества в образовании на данном этапе связывают с развитием информационной цивилизации XXI века. Поэтому, совершенствование системы оценки качества в образовании является приоритетной в современной государственной политике нашего государства в области образования.

Цель статьи заключается в рассмотрении качества в образовании как результата достижения цели образования.

Изложение основного материала статьи. На сегодня нет единого мнения в отношении определения качества в образовании. Так в законе об образовании Российской Федерации «качество образования» рассматривается как «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [4].

В широком смысле понятие «качество образования» можно представить, как единство результата и системы обучения, которые должны отвечать поставленной цели, потребностям и социальным нормам [3], в узком – это требования к личности, среде и системе обучения, которые можно считать показателями качественного обучения [3].

Говоря о качественной составляющей обучения, необходимо в первую очередь ответить на вопросы:

– во-первых, в чем суть качественного образования в современном мире?

– во-вторых, как и чем можно измерить (оценить) качество обучения?

– в-третьих, как управлять качеством образования?

Отвечая на первый поставленный вопрос, мы решили провести небольшое исследование, и предложили обучающимся первых курсов педагогического института написать эссе на тему «Что для меня качественное обучение?».

Проанализировав эссе, мы обобщили мнение респондентов, объединив близкие по смыслу ответы. Таким образом, качественное обучение можно охарактеризовать так:

– соответствие поставленной цели полученному результату при обучении, и, в какой мере обучение отвечает нормативным требованиям;
– итоги обучения, выражающиеся в успешной включенности учеников в процесс познания;
– целостность и органичность структуры обучения;
– стандарты, которые контролируют обучение;
– важный аспект в жизни человека;
– накопленные учащимся за весь период обучения знания, умения и навыки;
– процесс взаимодействия и условия этого взаимодействия между педагогом и учащимися;
– соединение множества факторов;
– соответствие требований, предъявляемых обществом к образованию;
– основополагающая часть качества жизни;
– это будущее;
– совокупность всех свойств и понятий согласно нормативным документам;
– достижение поставленных целей в образовании;
– характеристика всех видов учебной деятельности через процессуальную и результативную составляющие;
– степень оцениваемости и характеристика работы образовательного учреждения.

Подводя итог, можно резюмировать, что в определении понятия «качество образования», которое представлено в нормативных документах, перечислены показатели данного процесса, выявленные и обобщённые при анализе студенческих работ. Что подтверждает единое видение в оценке осуществления качественного обучения между заказчиком и потребителем.

Таким образом, отвечая на первый вопрос, можно сказать, что качество образования – это соответствие результата образования поставленным целям, соответствие достигнутых результатов нормативным документам, качественные изменения в образовательном процессе, удовлетворенность участников образовательного процесса качеством образования.

Обобщив все вышеизложенное, мы отразили основные тезисы при помощи схемы (рис. 1), которая показывает взаимосвязь качества образования с иными его составляющими.

Далее, отвечая на второй вопрос, нам необходимо понять, как и чем можно измерить (оценить) качество обучения.

Сегодня в сфере образования различные субъекты, участвующие в данном процессе, как непосредственно, так и опосредовано, оценивают его качество неодинаково. И в своих эссе студенты, принявшие участие в опросе, отразили свое мнение следующим образом:

– «освоение основной образовательной программы для приобретения необходимых компетентностей»;
– «качественная организация обучения и воспитания, направленная, в первую очередь, на эффективное взаимодействие между учителем и учащимися»;
– «наличие критериев для оценки всех компонентов системы обучения в целом».

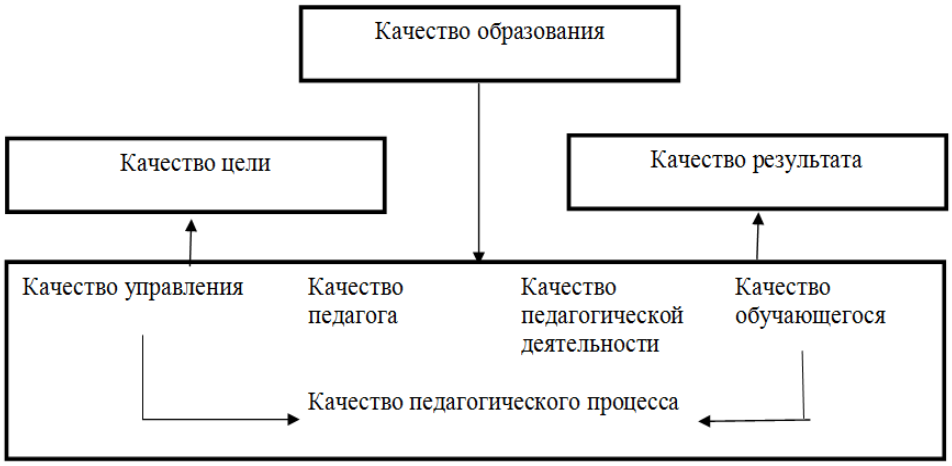


Рисунок 1. Взаимосвязь качества образования с его составляющими

Для оценки качественной составляющей образовательной сферы нужно определить параметры, по которым эта оценка будет осуществляться. Поэтому необходимо чтобы были разработаны четкие критерии оценивания различных аспектов деятельности в образовательной сфере. Ведь процесс образования многогранен, и, иногда, бывает сложно при оценивании учесть все его аспекты.

Так, под критериями оценки качества осуществления деятельности в сфере образования мы будем рассматривать:

– обстоятельства контроля образовательной деятельности;
– средства контроля;
– способы и виды контроля;
– личные результаты обучения учащихся.

Мы считаем, что для осуществления качественного образовательного процесса нужно учитывать оснащенность образовательной организации, которая должна соответствовать нормативно-правовым требованиям, а также отвечать последним тенденциям и запросам общества. Т.е. оснащенность образовательных организаций не может отставать от времени и запросов общества, так как к процессу обучения в настоящее время предъявляется ряд требований. В организациях, где проходит обучение необходимо создать такую образовательную и информационную среду, которая включала бы в себя всю новейшую технику, а также имела бы необходимое методическое сопровождение. Кроме этого, немало важно, чтобы и педагоги образовательных организаций имели необходимые знания и умения, а также были готовы к

использованию возможностей, которые предоставляет им информационная и образовательная среда для качественной организации учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, оснащение учебно-воспитательного процесса техникой и наличие современных зданий выступает не только условием, а также является и средством необходимым для его осуществления. Помимо этого, использование современных средств обучения должно осуществляться на постоянной основе в образовательной сфере.

Если говорить о средствах контроля, то в новых условиях они претерпели изменения. В частности, сегодня, необходимы такие средства, которые позволили бы отследить и оценить динамику достижения цели обучающимися. Поэтому, в современных образовательных организациях используются, так называемые, накопительные системы оценивания достижений обучающихся. К ним можно отнести портфолио, рейтинговое оценивание, различные мониторинговые исследования и др.

Третьим критерием мы выделили способы и виды контроля. По мнению многих педагогов, сегодня можно сомневаться в объективности, валидности и надежности тех способов оценивания, которые используются в образовании. Выставление оценок носит субъективный характер. Отсутствие возможности оценить результаты проверок, не позволяет изменить и внести корректировки в существующие дидактические единицы видов контроля. Все это показывает несовершенство существующей системы контроля на всех уровнях [2].

Поэтому, в образовательной сфере в наше время необходимо использовать инновационные подходы к процедуре контроля для объективного оценивания качества обучения.

Четвертым критерием мы определили личные результаты обучения учащихся. На наш взгляд исследование именно личностных результатов обучающихся вызывает определенные сложности. В первую очередь это связано с тем, что критерии оценивания учебных достижений обучающихся носят усредненный характер. Поэтому необходимо разрабатывать более глубокие и детальные критерии оценивания именно личных результатов образовательной деятельности. Но прежде чем приступить к разработке данных критериев необходимо дать определение понятию «личные результаты». Проанализировав литературу по педагогики и психологии, мы, к сожалению, не смогли найти формулировку данному понятию. Следовательно, можно сделать вывод, что из-за отсутствия определения понятия «личные результаты» разработать качественные критерии их оценки сегодня не представляется возможным.

Третий вопрос, который мы задали в начале нашей статьи «как управлять качеством образования?». Попробуем дать ответ на это вопрос, определив для себя сущность понятия «управление качеством образования». В нашем исследовании мы будем рассматривать управление качеством образования как процесс проектирования целей обучения и определение возможных направлений в работе для достижения положительных результатов, мотивирование участников процесса обучения на то, чтобы они ответственно подходили к его осуществлению, контроль за осуществлением процесса обучения для своевременного внесения корректировок при отклонении от поставленных целей.

Таким образом, управление качеством в образовательной организации будет эффективным, если у всех участников образовательного процесса будет понимание того, какой результат должен быть получен в итоге.

А итоговый «продукт» образовательного процесса – это выпускник, соответствующий на выходе из образовательной организации, определенной «модели выпускника», обладающий личностными и профессиональными качествами, на развитие которых и был направлен весь образовательный процесс.

Одним из основных инструментов в управлении качеством образования является мониторинг. Основная его цель заключается в сборе, оценке и анализе качественных показателей учебной деятельности. По итогам мониторинга можно получить информацию как о состоянии процесса обучения в целом, так и о состоянии его отдельных составляющих. Мониторинг в организациях, осуществляющих образование выступает как системная процедура. Он не ограничивается только контролирующей функцией. Его цели и задачи глубже и шире. Систематическое проведение мониторинговых процедур позволяет оценить состояние субъектов, которые осуществляют обучение, и помочь определить изменения его состояния, т.е. показывает динамику его развития.

Хочется отметить, что мониторинг качества обучения подчиняется определенным иерархическим связям в сфере образования. Поэтому объектами мониторинга выступают и обучающиеся, и педагоги, и административно-управленческий персонал, и образовательные организации, и органы управления различных уровней государственной власти и т.д.

Ответив на поставленные вопросы, мы можем сделать вывод о том, что оценка качества образования является комплексным процессом. Сегодняшнее общество не интересуют знания без умений, необходимых для их использования в реальной жизни. Поэтому образование, которое не направленно на успех отдельного человека нельзя считать качественным.

Поэтому, все усилия образовательных организаций должны быть направленные не просто на передачу подрастающему поколений знаний и умений. Они должны осуществлять весь образовательный процесс с опорой на качественную составляющую. Т.е. обучение не должно осуществляться опосредованно, оторвано от повседневной жизни. Оно должно быть непосредственным, личностным, взаимодополняющим, с учетом всех запросов современного общества и государства к подготовке молодого поколения.

Выводы. Таким образом, мы считаем, что качество образования является результатом, в первую очередь, достижения цели образования. Цель образования сегодня, на наш взгляд, заключается в подготовке подрастающего поколения к будущей жизни, передаче ему необходимых знаний и умений, формировании навыков, которые позволили бы молодым людям уверенно чувствовать себя в современном обществе и в жизни, развитие у них личностных и метапредметных компетенций, направленных на подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, готовых к профессиональному росту, способных проявлять профессиональную мобильность в условиях информатизации общества.

Обобщая все выше сказанное, можно констатировать, что качество цели образования регламентируется действующей нормативно-правовой базой, а качество учебных результатов отражено в государственных образовательных стандартах. Третий же компонент, такой как качество образовательного процесса остается открытым для дискуссий и научных исследований.

Литература:

1. Бурлакова, И.И. Основные подходы к трактовке качества образования в России и за рубежом / И.И. Бурлакова // Инновации в образовании. – 2013. – № 1. – С. 35-40

2. Жунусакунова, А.Д. Методы контроля и оценки результатов обучения в учебном процессе / А.Д. Жунусакунова // Молодой ученый. – 2016. – № 20.1 (124.1). – С. 26-29. – URL: https://moluch.ru/archive/124/28564/ (дата обращения: 05.03.2023)

3. Субетто, А.И. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития (философия качества образования) / А.И. Субенко. – Спб.: Кострома, 2000. – 87 с.

4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) «Об образовании в Российской Федерации». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 05.03.2023)

УДК 37.02

аспирант Дежкина Светлана Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Статья посвящена вопросу разработки современных средств обучения будущих педагогов. Поскольку, информационные технологии тесно связаны с использованием компьютера, то их объединяют в группу технологий компьютерного обучения, в частности монотехнологии компьютерного моделирование, компьютерных учебных программ, компьютерных лабораторных работ и др. Одной из самых распространенных новых информационных технологий компьютерное обучение-это мультимедийные технологии. Особенностью современных технологий обучения является повышение роли целеполагания и проектирования результатов обучения в организации учебного процесса, то есть программного обучения.

Ключевые слова: подготовка специалистов, электронные средства обучения, информационные технологии, организация учебного процесса, программное обучение.

Annotation. The article is devoted to the development of modern learning tools for future teachers. Since information technologies are closely connected with the use of a computer, they are grouped into a group of computer-based learning technologies, in particular monotechnology computer simulation, computer-based learning programmes, computer-based laboratory work, etc. One of the most widespread new information technologies of computer training is multimedia technology. The peculiarity of modern learning technologies is the increasing role of goal-setting and design of learning outcomes in the organization of the learning process, i.e. program learning.

Key words: specialist training, e-learning, information technology, organisation of the learning process, software training.

Введение. Важной особенностью современного образования является широкое внедрение так называемых новейших, или информационных технологий обучения. Эти технологии предусматривают научно обоснованное использование технических средств накопления, хранения, обработки, передачи информации, ее систематизацию и структурирование высокого уровня с целью обеспечения эффективного использования в обучении мощных информационных потоков [6].

Поскольку, информационные технологии тесно связаны с использованием компьютера, то их объединяют в группу технологий компьютерного обучения, в частности монотехнологии компьютерного моделирования, компьютерных учебных программ, компьютерных лабораторных работ и др.

Изложение основного материала статьи. Одной из самых распространенных новых информационных технологий компьютерное обучение – это мультимедийные технологии. Они предусматривают возможность создания интерактивных систем, обеспечивают работу не только с текстами и статической графикой, а и с движущимися видеоизображениями, анимацией, голосом и высококачественным звуком. Особенностью современных технологий обучения является повышение роли целеполагания и проектирования результатов обучения в организации учебного процесса, то есть программного обучения [8].

Хотя идея программируемого обучения не является новой и достаточно подробно разрабатывалась в педагогической науке, его результативность существенно возрастает с использованием возможностей компьютерных технологий. Компьютеры и их сети выступают эффективным средством организации программируемого обучения.

Учебно-методические пособия выделяются среди традиционного программного обеспечения обучения общеобразовательных и специальных дисциплин как способом хранения, представления и представление учебного материала, так и организацией работы с ним [9].

Методически обоснованное использование в учебно-методических пособиях мультимедийных технологий и организация интерактивного диалога между пользователем и системой, а также возможность для учителя осуществлять непрерывное управление учебно-познавательной деятельностью ученика (через возможность пособий работать в сети) и оценивания знаний (наличие в пособиях программы тестов), возможность говорить о реализации компьютерной технологии обучения спецдисциплин в широком комплексном понимании [4]. Учитывая это, учебно-методические пособия могут стать мощными средствами индивидуализации учащихся высших учебных заведений.

Преподаватель, используя учебно-методическое пособие, имеет возможность: обеспечить индивидуальное и групповое изучение теоретического материала; формировать умения и навыки учащихся работать с учебно-методическим пособием с помощью компьютерной техники; проверять путем тестирования степень сформированности соответствующих практических умений и навыков. учебно-методические пособия могут стать мощными средствами индивидуализации учащихся высших учебных заведений.

Учебно-методические пособия предназначены для принципиально нового дополнения традиционной организации обучения по предметам спецдисциплин учащихся профессионально-технических учебных заведений.

Они предусматривают возможности организации групповой и индивидуально работы учащихся на уроке, а также самостоятельной работы с учебным материалом. Адаптированность пособий для работы в сети открывают перспективы их использования при дистанционном обучении предметов. Таким образом, основные направления учебно-познавательной деятельности студента во время работы с учебным пособием можно определить, как:

- последовательная или выборочная проработка теоретического материала;
- закрепление изучаемого учебного материала традиционными методами;
- овладение содержанием материала, рисунков и схем с помощью компьютерной техники;
- закрепление изученного материала с помощью специально разработанной тестовой системы.

Основные направления деятельности преподавателя спецдисциплины по использованию учебно-методического пособия можно определить следующим образом:

- организация групповой и индивидуальной работы учащихся по использованию учебного пособия;
- использование иллюстративных материалов, схем, таблиц путем их проектирования на экран мультимедийного устройства и монитор компьютера;
- создание оригинального урока с использованием демонстрации слайда;
- организация проверки уровня усвоения учебного материала [1, 9].

Учебно-методические пособия позволяют организовать полноценные уроки, а именно:

– традиционное занятие изучения нового материала с использованием элементов учебно-методического пособия;
– урок изучения нового материала в среде учебно-методического пособия.

При этом теоретический материал дополнен иллюстрациями, схемами, таблицами и моделями узлов сельскохозяйственной техники, иллюстрациями, отражают дорожную ситуацию автомобильного транспорта на автодорогах;

тематическое оценивание, то есть проверку уровня усвоения учебного материала с помощью специальной тестовой системы [3].

Как предполагается, при реализации компьютерных технологий обучения, эти пособия имеют четкую структуру. Они состоят из отдельных блоков, которые соответствуют основным видам учебно-познавательной деятельности учащихся:

1. Информационный блок (блок теоретического материала).

Содержание этого блока определяется программой по предметам преподавания. Он содержит основной теоретический материал. В текстовой части размещены гиперссылки, с помощью которых осуществляется переход к необходимому разделу темы и тестов для проверки изученного материала [2].

2. Проверка изученного материала.

Вопросы из каждого раздела реализованы в форме тестовых заданий с единичным выбором вариантов ответа. Благодаря четкой логической структуре учебно-методического пособия все блоки органически связаны между собой. Предусмотрено возможность как системного их использования, так, по необходимости, непосредственно обращаться к каждому отдельному блоку.

В чем заключаются основные особенности учебного процесса с применением учебно-методических пособий? В процессе реализации пособий меняется роль преподавателя, который при традиционной организации обучения является, в первую очередь, основным источником знаний для ученика. Преподаватель становится наставником и советчиком для ученика, ведь часть его важных функций переводится на учебно-методическое средство: подача учебного материала и учебных заданий, контроль и оценивание учебных достижений подобное. Учебно-методические пособия благодаря использованию возможностей компьютерных технологий существенно «разгружают» преподавателя от рутинной работы и способствуют более полному выявлению творческого подхода [5].

Учебно-методические пособия являются, с одной стороны, предметно ориентированной информационной системой, а с другой – реализуют личностно-деятельностный подход к организации обучения предметам профтехцикла, поскольку дают возможность:

а) оптимизировать работу учителя: уменьшить количество материала, выкладываемого за счет использования компьютера; отрабатывать умения и навыки практической деятельности учащихся с помощью компьютерных технологий; организовать непрерывный оперативный контроль в процессе обучения (использование тестовых систем в пособии оптимизирует контрольно-оценочную деятельность учителя, делает контроль более объективным и надежным); организовать эффективную самостоятельную работу учащихся, которая за счет интерактивного режима между учеником и учебным пособием становится более целенаправленной [10, 14];

б) способствовать развитию творческих способностей и инициативы учащихся: использование учебного пособия дает возможность создать благоприятный психологический микроклимат обучения за счет возможности выбора оптимального темпа получения информации и учебных заданий, возможности выполнить проверку уровня усвоения учебного материала, получить подсказку и поощрение к поисковой деятельности; использовать методы, формы и уровни изложения материала, которые наиболее полно соответствуют психофизическому состоянию ученика и уровню его подготовки; принцип непосредственного доступа к основным функциональным блокам пособия дает возможность ученикам продолжать изучение материала, возвращаться, в случае необходимости, к ранее изученному, прекратить и начать обучение в любом месте, а также проверить свой уровень знаний из изученного раздела программы. Таким образом, учебно-методические пособия обеспечивают интерактивная связь «ученик-учебная система-преподаватель», сочетая возможности новых информационных технологий обучения, традиционные методики обучения и традиционное информационно-методическое обеспечение, расширяя и дополняя их [3].

Мультимедийное использование учебно-методических пособий органично вписывается в урок и дает возможность организовывать новые, нетрадиционные виды учебной деятельности учащихся. Для обеспечения учащихся инновационными, дидактическими, профессионально-специализированными материалами в виртуальном информационно-консультационном библиотечном центре размещены компьютерные варианты обучающих программ, примеры лабораторных и курсовых работ, собственные электронные учебники и видео-уроки, примеры лабораторных и курсовых работ [12].

Таким образом, виртуальный информационно-консультативный центр обеспечивает:

– изучение лекционного и практического материала учащимися центра непосредственно в компьютерных классах, лабораториях, в процессе практических занятий и самоподготовки с помощью информационных систем, пакетов прикладных программ, систем управления базами данных, графических систем;
– преподавателей возможностью повышения квалификационного уровня с помощью мультимедийных систем;
– поиск информации с помощью поисковых систем.

Под организацией эффективной информационной среды учебному заведению необходимо понимать целенаправленную деятельность по изменению содержания, методов и организационных форм учебной работы по подготовке будущих специалистов для современного информационного общества [13].

К основным факторам при этом относится: изменение педагогической практики, направленность на новые ресурсы и стратегию повышение эффективности использования средств.

При построении информационной среды в высшем учебном заведении необходимо соблюдать ряд следующих принципов: организация свободного доступа к различным образовательных и информационных ресурсов, обеспечение учебно-воспитательного процесса современными средствами обучения, развитие систем подготовки и переподготовки педагогических работников, внедрение автоматизированных систем управления учебным заведением, научно-методическая и нормативно-правовое обеспечение процессов внедрения средств ИКТ в образовательный процесс. При формировании эффективной информационной среды необходимо учитывать следующие факторы: умение работать с информацией и информационными источниками, активное привлечение учащихся в процесс формирования среды на всех уровнях обучения [11].

Программа информатизации учебного заведения в свою очередь может выглядеть следующим образом:

1) Разработка информационных технологий в содержании высшего образования и подготовки, путем внедрения новых форм обучения: дистанционного обучения, интернет-уроков.

2) Разработка учебных планов и программ, ориентированных на увеличение дидактических единиц, связанных с ИКТ-компетенциями.

3) Создание и внедрение цифровых образовательных ресурсов (методических пособий, уроков, электронных учебников).

4) Обеспечение учебного процесса новыми средствами работы с информационной средой и современными информационными ресурсами.

5) Модернизация материально-технической базы учебного заведения путем приобретения новейшего видео проекционного оборудования, создание имитационных средств обучения (автоматизированных учебных мест).

6) Приобретение оборудования для проведения видео конференций, организация интерактивного обучения в отраслевом направлении, специализированного программного обеспечения.

7) Создание на базе библиотеки современного медиацентра.

8) Внедрение информационных технологий в процесс управления путем внедрения автоматизированных информационных систем (АИС) и автоматизированных систем управления (АСУ).

9) Разработка и внедрение внутренних баз данных с различной информацией (контингент, кадры, учебный процесс, учебно-методические материалы, справочные материалы и др.).

Выводы. Одной из самых распространенных новых информационных технологий компьютерное обучение-это мультимедийные технологии. Особенностью современных технологий обучения является повышение роли целеполагания и проектирования результатов обучения в организации учебного процесса, то есть программного обучения. Важной особенностью современного образования является широкое внедрение так называемых новейших, или информационных технологий обучения. Эти технологии предусматривают научно обоснованное использование технических средств накопления, хранения, обработки, передачи информации, ее систематизацию и структурирование высокого уровня с целью обеспечения эффективного использования в обучении мощных информационных потоков. Учебно-методические пособия могут стать мощными средствами индивидуализации учащихся высших учебных заведений. учебно-методические пособия могут стать мощными средствами индивидуализации учащихся высших учебных заведений. Учебно-методические пособия позволяют организовать полноценные уроки. Учебно-методические пособия являются, с одной стороны, предметно ориентированной информационной системой, а с другой – реализуют личностно-деятельностный подход к организации обучения предметам профтехцикла. Мультимедийное использование учебно-методических пособий органично вписывается в урок и дает возможность организовывать новые, нетрадиционные виды учебной деятельности учащихся. Мультимедийное использование учебно-методических пособий органично вписывается в урок и дает возможность организовывать новые, нетрадиционные виды учебной деятельности учащихся.

При формировании эффективной информационной среды необходимо учитывать следующие факторы: умение работать с информацией и информационными источниками, активное привлечение учащихся в процесс формирования среды на всех уровнях обучения.

Литература:

1. Будас, Ю.А. Формирование личности учителя как субъекта инновационной деятельности / Ю.А. Будас // Профессиональная подготовка педагогических кадров в условиях инновационной перестройки национального образования: современное состояние, проблемы, перспективы развития: материалы межвузовской научно-практической конференции (11 октября 2007 г.). – Хмельницкий: ХГПА, 2007. – 309 с.

2. Ващенко, Л. Управление инновационными процессами / Л. Ващенко // Директор школы. – 2007. – №23-24 (455-456). – С. 3-61

3. Воденко, К.В. Институциональные механизмы развития социальной политики на муниципальном уровне / К.В. Воденко, Н.А. Левченко // Экономика и менеджмент: от теории к практике. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 132-134

4. Возмилкина, Е.Н. Социальная политика в Российской Федерации: содержание и уровни реализации / Е.Н. Возмилкина, // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. – 2016. – № 9. – С. 47-49

5. Дичковская, И.М. Инновационная подготовка воспитателя / И.М. Дичковская // профессиональная подготовка педагогических кадров в условиях инновационной перестройки национального образования: современное состояние, проблемы, перспективы развития: Материалы Межвузовской научно-практической конференции (11 октября 2007 г.). – Хмельницкий: ХГПА, 2007. – 309 с.

6. Ковальчук, В. С чего начинается развитие учебного заведения. Повышение квалификации руководителей ПТУЗ: инновационные подходы / В. Ковальчук // Профессионально-техническое образование. – 2009. – №1. – С. 4-9

7. Мармаза, О.И. Менеджмент в образовании: секреты успешного управление / О.И. Мармаза. – Х.: Изд. группа «Основа», 2005. – 176 с.

8. Мисик, О.С. Теоретические основы педагогической деятельности / О.С. Мисик // профессиональная подготовка педагогических кадров: Материалы Межвузовской научно-практической конференции (11 октября 2007 г.). – Хмельницкий: ХГПА, 2007. – 309 с.

9. Национальная доктрина развития образования // Профессионально-техническое образование. – 2002. – №3. – С. 2-8

10. Ничкало, Н. Педагогическая инноватика в профтехобразовании / Н. Ничкало // Профессионально-техническое образование. – 2007. – №3. – С. 69-71

11. Паржницкий, В.В. Инновационные педагогические технологии и пути внедрения их в учебный процесс / В.В. Паржницкий // Профессионально-техническое образование: инновационный опыт, перспективы: научно-методический сборник / составитель Н.И. Бугай. – Вып. 1. – К., 2005. – 236 с.

12. Снисар, З.И. О порядке изучения, обобщения и практического внедрения передового педагогического опыта и педагогических инноваций: [метод. рекоменд.] / З.И. Снисар // профессионально-техническое образование: инновационный опыт, перспективы: Научно-методический сборник / Составитель Н.И. Бугай. – Вып. 1. – К., 2005. – 236 с.

13. Сухойваненко, А.Н. Профессиональная компетентность учителя трудового обучения в контексте новейшей образовательной парадигмы / А.Н. Суховайненко / / профессиональная подготовка педагогических кадров: современное состояние, проблемы, перспективы развития: материалы межвузовской научно-практической конференции (11 октября 2007 г.). – Хмельницкий: ХГПА, 2007. – 309 с.

14. Щербак, О. Новая организационно-педагогическая форма профессионального обучения / О. Щербак // Профессионально-техническое образование. – 1999. – №1. – С. 34-37

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Джамалудинова Заира Гамзатовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Магомедова Елена Эрнестовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Асланбекова Анжелика Хаирбековна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРОЦЕССА ИНКЛЮЗИВНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ НА СТУПЕНИ БАКАЛАВРИАТА

Аннотация. В статье исследованы структура и содержание инклюзивно ориентированной подготовки будущих педагогов-дефектологов на ступени бакалавриата. Непосредственно перед этим оценивается роль и место совершенствования инклюзивного образования в ходе дальнейшего поступательного развития системы школьного образования в Российской Федерации. Делается вывод о важности улучшения соответствующего её сегмента, а, значит, и о необходимости внесения ряда изменений в систему подготовки необходимых для неё кадров, в т.ч. педагогов-дефектологов на ступени бакалавриата. Далее рассматриваются цели и задачи процесса их обучения в современных условиях, говорится о важности инклюзивной компетентности в структуре профессионального портрета выпускника, успешно освоившего соответствующее направление подготовки. Исследуются возможности ряда методологических подходов к организации интересующего нас процесса.

Ключевые слова: дефектология, инклюзия, инклюзивное образование, дети с ОВЗ, психолого-педагогическое сопровождение.

Annotation. The article examines the structure and content of future teachers-defectologists inclusive-oriented training at the bachelor's degree level. Immediately before this, the improving inclusive education role and place in the course of school education system in the Russian Federation further progressive development is assessed. The conclusion is made about the importance of improving its corresponding segment, and, therefore, about the need to make some changes to the system of training the personnel necessary for it, including teachers-defectologists at the bachelor's degree level. Further, this process goals and objectives in modern conditions are considered, the importance of inclusive competence in the graduate who has successfully mastered the relevant field professional portrait structure is discussed. The possibilities of a several methodological approaches to the organization of this process are investigated.

Key words: defectology, inclusion, inclusive education, children with disabilities, psychological and pedagogical support.

Введение. Одним из главных трендов развития российской школы на настоящем этапе является дальнейшее совершенствование инклюзивного образования. В свою очередь, поиски новых форм, приёмов и методов организации учебного процесса в инклюзивном образовательном пространстве предполагают внесение определённых изменений в систему подготовки педагогических кадров [9, С. 191-192].

Сказанное в полной мере относится к обучению будущих педагогов-дефектологов на ступени бакалавриата (С.В. Алехина, Петрова, А.В. Суворов) [4, С. 229]. Краткой характеристике содержания и структуры процесса формирования инклюзивной компетенции у будущих профессионалов соответствующего профиля посвящена данная статья.

Изложение основного материала статьи. В виду необходимости соответствия результатов подготовки будущих бакалавров педагогической дефектологии современным требованиям одной из целей их обучения становится формирование инклюзивной компетентности (П.Д. Абдурахманова, Т.П. Айсувакова, Е.Н. Алексеева, В.С. Новиков, С.С. Петрова, Л.В. Сарбаев). Таким образом, при сохранении важности развития у них системы знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного осуществления традиционных видов профессиональной деятельности, в структуре компетентности выпускников, успешно завершивших обучение по соответствующим программам, неуклонно возрастает важность компетенций, связанных с новыми педагогическими действиями [7, С. 50]. В их числе:

– сопровождение процесса интеграции школьников с ОВЗ в пространство общеобразовательной школы;

– широкое применение информационно-коммунимкационных технологий (ИКТ) в целях продуктивного взаимодействия с прочими субъектами образовательных отношений, в т.ч. при решении задач инклюзивного образования [8, С. 177-178].

Предполагаемым результатом успешного завершения такой подготовки является выпуск бакалавра педагогической дефектологии, не только характеризующегося приемлемым уровнем развития инклюзивной компетентности, но также демонстрирующего осознанное стремление к непрерывному профессиональному и личностному самосовершенствованию (Т.П. Айсувакова, Е.В. Бондаревская, Л.А. Никитина, В.С. Новиков) [11, С. 144].

При этом базой для организации процесса формирования такого профессионала являются следующие методологические подходы:

– антропологический;
– средовой;
– компетентностный;
– системно-деятельностный [10, С. 151-152].

В первую очередь следует сказать об антропологическом подходе. Он воплощает тенденцию гуманизации отечественной системы высшего образования. Данный подход является базовым с точки зрения эффективной организации процесса, интересующего нас в данный момент. Лежащая в его основе концепция, при которой каждый индивид трактуется как органическое единство единичного, общего и особенного, коррелирует с известными на сегодняшний день главными принципами внедрения инклюзии в образовательный процесс [9, С. 192].

Таким образом, применение антропологического подхода к организации процесса формирования компетенций учащихся, необходимых для успешного осуществления ими деятельности в объективных условиях, во многом определяющихся интеграцией в образовательное пространство современной российской школы программ инклюзивного образования, обосновывается самой идеей последнего. Она заключается в признании ценности каждого учащегося как неповторимой личности. Это составляет основную характеристику современного специалиста, готового к эффективному

решению проблем, могущих возникнуть в ходе осуществления им профессиональной деятельности в таких условиях [4, С. 230].

В целом реализация антропологического подхода предполагает эффективное развитие у будущих профессионалов интересующего нас профиля готовности к разным видам деятельности, направленным на реализацию задач деятельности педагогических кадров, работающих в условиях реализации программ инклюзивного образования. В соответствии с ним можно выделить следующие ценностные установки их инклюзивно ориентированной подготовки:

– профессионально-гуманистическая направленность будущих бакалавров [7, С. 52];

– готовность выпускников, успешно освоивших соответствующее направление, к пониманию и принятию эмоционального состояния каждого учащегося, а, значит, и к оказанию ему соответствующей помощи.

В русле рассматриваемого подхода инклюзивное образование может рассматриваться как находящееся в периоде своего становления. Другими словами, оно является развивающимся. Следовательно, его текущее состояние предоставляет широкие возможности для профессионального роста сотрудников, задействованных в ходе реализации соответствующих программ [8, С. 180]. С другой стороны, оно является развивающим, – создаёт безопасную и доступную образовательную среду, позволяющую реализовать потенциал всех субъектов учебно-воспитательного процесса. Таким образом, последние развиваются совместно [11, С. 145].

Успешные генерация и функционирование такой среды предполагают широкое использование следующего, средового подхода. Этот подход к организации учебно-воспитательного процесса базируется на идее существования взаимосвязи между условиями образовательной среды с одной стороны и особенностями протекания процесса развития индивида – с другой [9, С. 193].

Если говорить об организации инклюзивно ориентированной подготовки бакалавров интересующего нас профиля, то данный подход к его организации связан, как уже говорилось, с генерацией особой образовательной среды. При его реализации следует учитывать принцип организации рефлексивной среды. Последний во многом сводится к требованию максимального учёта потребностей всех субъектов образовательных отношений [10, С. 154-155].

Организуемая в русле данного подхода среда интегрирует следующие элементы:

– анализ и соотнесение потребностей будущих профессионалов интересующего нас профиля с одной стороны, возможностей ОО – с другой;

– противоречия, существующие между потребностями участников образовательного процесса и возможностями для их удовлетворения;

– задействование рефлексивных механизмов как действенного пути минимизации последствий в случае возникновения когнитивного диссонанса у студентов;

– формирование позиционирования себя обучающимися в качестве субъектов инклюзивного образовательного процесса [12, С. 159].

Успешное завершение учебно-воспитательного процесса в образовательной среде бакалавриата, в которой осуществляется инклюзивно ориентированная подготовка будущих педагогов-дефектологов, представляется возможным при условии её максимальной гетерогенности. Таковая достигается за счёт интеграции следующих элементов:

– образовательная среда вуза;

– образовательные среды ОО, реализующих программы инклюзивного образования [6, С. 37-38].

Реализация рассматриваемого методологического подхода предполагает знакомство студентов с тремя главными составляющими инклюзивной образовательной среды (Табл. 1).

Таблица 1

Составляющие инклюзивной образовательной среды

Составляющие	Структура составляющих
Пространственно-предметная	Средства обеспечения доступности образовательного процесса для всех категорий учащихся [12, С. 163].
Содержательно-методическая	Адаптированные программы развития, в т.ч. индивидуальные.
	Средства, обеспечивающие вариативность и гибкость коррекционно-развивающих методик, используемых форм и средств инклюзивного образования.
Организационная	Готовность выпускников к эффективной реализации своих профессиональных обязанностей в системе инклюзивного образования [2, С. 136].
	Психологический климат, установившийся среди субъектов образовательных отношений, и способствующий максимально эффективному взаимодействию между ними.
	Средства управления организованной деятельностью специалистов.

Следующий подход – компетентностный (В.С. Лазарев, Н.В. Медведенко, С.Л. Паевская, В.Е. Черникова). Его применение в ходе инклюзивно ориентированной подготовки будущих педагогов-дефектологов позволяет эффективно проектировать достижение ими планируемых результатов [1, С. 226-227].

Рассматриваемый подход дополняет упоминавшийся ранее антропологический. Это положение может быть обосновано одним из характерных свойств процесса формирования рассматриваемой компетенции. Дело в том, что последний включает не только развитие у студентов соответствующих знаний умений и навыков. Он также характеризуется направленностью на создание условий для формирование целостной личности посредством актуализации её собственного потенциала [3, С. 145].

Конечным результатом процесса инклюзивно ориентированной подготовки педагогических кадров в русле рассматриваемого подхода представляется достаточный уровень развития у бакалавра, успешно освоившего соответствующее направление, инклюзивной компетентности. В данном случае она предстаёт в качестве интегративного личностного образования. В его состав входят:

– надлежащий уровень реализации выпускником собственных профессиональных функций;

– объективная оценка результатов своей профессиональной деятельности [3, С. 250].

Изучив наиболее характерные особенности антропологического, средового, а также компетентностного подходов, перейдём к системно-деятельностному. Суть этого, последнего, заключается в рассмотрении деятельности по

формированию системы компетенций у будущих педагогов-дефектологов на ступени бакалавриата как целенаправленной системы [10, С. 155].

На основе этого подхода может и должно осуществляться проектирование инклюзивно ориентированной подготовки студентов. Его использование позволяет представить соответствующий процесс как динамичную систему, функционирующую в границах образовательного пространства организации ВО, осуществляющей подготовку по соответствующему профилю [5, С. 39-40].

Данная система включает следующие элементы:

– цель;

– методический инструментарий [3, С. 190];

– содержание;

– результаты инклюзивно ориентированной профессиональной подготовки [5, С. 41].

Теперь необходимо подвести итоги исследования.

Выводы. Таким образом, мы с определённой долей уверенности можем говорить о том, что на сегодняшний день дальнейшее совершенствование системы инклюзивного образования представляет собой одну из ведущих тенденций дальнейшего поступательного развития российской школы.

Соответственно, интенсифицируются поиски новых форм, приёмов и методов организации учебного процесса в инклюзивном образовательном пространстве. Они же, в свою очередь, обуславливают необходимость внесения определённых изменений в существующую систему подготовки кадров. В полной мере это относится к обучению будущих педагогов-дефектологов на ступени бакалавриата.

При сохранении важности развития у них системы знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного осуществления традиционных видов профессиональной деятельности, в структуре компетентности профессионалов соответствующего профиля неуклонно возрастает важность компетенций, связанных с новыми педагогическими действиями. В их числе: сопровождение процесса интеграции школьников с ОВЗ в пространство общеобразовательной школы; широкое применение ИКТ в целях продуктивного взаимодействия с прочими субъектами образовательных отношений, в т.ч. при решении задач инклюзивного образования.

Предполагаемым результатом успешного завершения такой подготовки является выпуск бакалавра педагогической дефектологии, характеризующегося приемлемым уровнем развития рассмотренной компетентности, а также демонстрирующего осознанное стремление к непрерывному профессиональному и личностному самосовершенствованию.

Базу для организации процесса формирования такого профессионала составляют антропологический, средовой, компетентностный и системно-деятельностный методологические подходы. При этом антропологический подход воплощает тенденцию гуманизации отечественной системы высшего образования. Он является базовым с точки зрения эффективной организации инклюзивно ориентированной подготовки на ступени бакалавриата. Его применение антропологического подхода к организации процесса формирования компетенций будущих дефектологов, необходимых для успешного осуществления ими деятельности в условиях инклюзивного образования, обосновывается самой идеей последнего. Далее, средовой подход к организации учебно-воспитательного процесса базируется на идее существования взаимосвязи между системой педагогических условий с одной стороны и особенностями протекания процесса развития индивида – с другой. Если говорить об организации инклюзивно ориентированной подготовки бакалавров интересующего нас профиля, то данный подход к его организации связан с генерацией особой образовательной среды.

Использование компетентностного подхода позволяет эффективно проектировать достижение ими планируемых результатов.

Суть четвёртого, системно-деятельностного подхода заключается в рассмотрении деятельности по формированию интересующих нас компетенций как целенаправленной системы. На его основе может и должно осуществляться проектирование инклюзивно ориентированной подготовки лиц, осваивающих соответствующее направление. Использование этого подхода позволяет представить соответствующий процесс как динамичную систему, функционирующую в границах образовательного пространства организации ВО, осуществляющей подготовку по соответствующему профилю.

Литература:

1. Батыралиев, А. Сущность процесса воспитания, толерантность и компетентностный подход в обучении / А. Батыралиев, Д.А. Ташматова, Ж.Д. Абдуллаева // Бюллетень науки и практики. – 2022. – № 1. – С. 225-229
2. Брежнев, Н.Н. Организационно-педагогические условия развития воспитательной среды военного вуза / Н.Н. Брежнев, С.И. Бастраков, В.А. Ткачев // Мир образования – образование в мире. – 2019. – № 4(76). – С. 135-140
3. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – Москва: Логос, 2009. – 335 с.
4. Ерина, И.А. Формирование этнической компетентности в процессе подготовки педагогов к работе с детьми с ОВЗ / И.А. Ерина, О.В. Мельник // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1(98). – С. 229-231
5. Кадыргулова, С.Н. Системно-деятельностный подход во внеурочной деятельности в средней школе / С.Н. Кадыргулова // Образование и проблемы развития общества. – 2020. – № 3(12). – С. 39-42
6. Крылова, А.В. Контексты образовательной среды вуза как детерминанты развития инклюзивной культуры у студентов / А.В, Крылова, В.М. Крылов // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 6(97). – С. 37-40
7. Кузеванова, А.А. Разработка образовательной программы подготовки будущего учителя начальных классов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях малочисленной сельской школы / А.А. Кузеванова // Научно-педагогическое обозрение. – 2022. – Вып. 2(62). – С. 48-55
8. Кузеванова, А.А. Учебно-методическое обеспечение процесса подготовки будущего педагога малочисленной сельской школы к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / А.А. Кузеванова // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: Среда, 2021. – С. 177-183
9. Кузьмина, О.С. Актуальные вопросы подготовки педагогов в условиях инклюзивного образования / О.С. Кузьмина // Вестник Омского университета. – 2013. – № 2. – С. 191-194
10. Рашевская, Н.Н. Проектирование учебных занятий по истории в вузе на основе системно-деятельностного подхода / Н.Н. Рашевская // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2019. – № 4(44). – С. 150-155
11. Хилько, А.А. Педагогическое сопровождение образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ и инвалидов в учреждениях среднего профессионального образования / А.А. Хилько // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4. – С. 143-146
12. Циулина, М.В. Средовой подход в патриотическом воспитании / М.В. Циулина // Молодой учёный. – 2011. – №3. – С. 158-165

УДК 378.016

кандидат педагогических наук, доцент Долецкая Светлана Валентиновна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

СПЕЦИФИКА КУРСА ИСТОРИИ ДРЕВНЕГО ВОСТОКА КАК СОСТАВНОЙ ЧАСТИ ИСТОРИИ ДРЕВНЕГО МИРА И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрена специфика истории Древнего Востока как одного из первых изучаемых историками курсов, определено его значение в формировании основных навыков научной деятельности. Обоснована ведущая роль работы с историческими источниками и научной литературой, подчеркнута необходимость их активного применения в учебном процессе, выделены основные критерии оценивания работы обучающихся в ходе практических занятий.

Ключевые слова: источники, Древний Восток, специфика, научная литература, цивилизация.

Annotation. The article examines the specifics of the history of the Ancient East as one of the first courses studied by historians, determines its importance in the formation of basic skills of scientific activity. The leading role of work with historical sources and scientific literature is substantiated, the need for their active application in the educational process is emphasized, the main criteria for evaluating the work of students during practical classes are highlighted.

Key words: sources, Aancient East, specifics, scientific literature, civilization.

Введение. На современном этапе предметом активного обсуждения в обществе остается содержание исторического образования и преподавание исторических дисциплин. Выпускник-историк должен быть готов к деятельности в качестве преподавателя, научного работника, сотрудника музеев, библиотек, архивов, консультанта и эксперта. Практически все эти виды работ тесно связаны с умением вести научную работу, значимую долю которой составляет изучение источников. История Древнего Востока является той самой дисциплиной, изучение которой знакомит с историческими источниками и работе с ними. Сама «отечественная востоковедная наука, возникшая в тесной связи с практическими нуждами дипломатии, развивалась с самого начала по двум направлениям – прикладному, направленному на организацию систематического преподавания, и академическому, связанному с созданием источниковой базы» [9, С. 96]. Весьма актуальным представляется использование богатого потенциала курса истории Древнего Востока для формирования необходимых в будущей профессиональной деятельности навыков и умений, несмотря на ряд трудностей, связанных со спецификой предмета.

Практически все вузовские учебники, как советского периода [2; 6]., так и современные содержат характеристику источников и отдельные фрагменты, которые предполагают дальнейшую работу с ними [7; 8].

Цель статьи раскрыть специфику истории Древнего Востока и определить некоторые особенности ее преподавания.

Изложение основного материала статьи. История Древнего Востока изучается как составная часть базового курса Истории Древнего мира. Она не только открывает данный курс, но и охватывает значительный временной промежуток, равный примерно трем тысячелетиям. Уже одно это обстоятельство свидетельствует о насыщенности курса различными по своей значимости событиями. Именно здесь вводится понятие цивилизаций и начинается изучение первых их них, а значит закладывается перспектива понимания развития мировой цивилизации в целом и различных ее процессов в частности. Традиционно, изучение начинается с цивилизаций Древнего Египта и Месопотамии, затем охватывается значительная географическая зона, включающая Хеттскую державу, империю Ахеменидов, Восточное Средиземноморье, государства в Индии и Китае. Такое внушительное сообщество безусловно отличалось по уровню и типу развития, характеру, культуре. Историческое понятие Древнего Востока не тождественно географическому, поскольку является более обширным.

Следует учитывать также, что курс изучается в первом семестре вчерашними выпускниками, которые еще не обладают в достаточной мере необходимыми умениями и навыками и только осваиваются в новой для себя среде. Истории Древнего Востока в этом смысле не особенно повезло: сложнейшие процессы рассматриваются в школе в рамках 6 класса, а в высших учебных заведениях – первого курса. В образовательных организациях в пределах концентрической системы обучения был предусмотрен возврат к проблемам Востока в старших классах, но по ряду причин данный подход не прижился и вновь вернулась прежняя практика линейного изучения истории.

Тем не менее, целью изучения является осмысление истории Древнего Востока в целом и создание у обучающихся целостной картины прошлого древневосточных цивилизаций. Знания о Востоке являются значимой частью собственной культуры многонациональной России, имеющей богатый спектр разнообразных религий, сформировавшихся, в том числе, в странах Древнего Востока. «Сведения о специфике ряда религий, социальных и правовых нормах, политических системах, … позволит создать условия для понимания поведения представителей других народов, формирования терпимости к инакомыслию; изменить отношение к межэтническим конфликтам» [5, С. 135].

Студенты должны уловить тот культурно-исторический, цивилизационный смысл понятия «Восток», который был очевиден еще в древности и позволил возникнуть существующей и поныне дихотомии «Восток» – «Запад», суметь выделить, при всем разнообразии, общие черты и процессы. На этом пути значительную роль играет лекционный материал, особенно его вводный цикл. Одновременно должна решаться и противоположная задача: поиск особенностей, характерных и отличительных черт восточных цивилизаций, того конкретного материала, который иллюстрирует исторические сюжеты и дает их объяснение с точки зрения теории.

Один из возможных путей решения поставленных задач – организация эффективной работы обучающихся с древневосточными текстами, которые даже в переводах способны помочь составить представление о древних людях, их культуре, социальных связях и политической системе. Особенное место в данном контексте занимают нарративные источники, являясь информативными в широком спектре вопросов. Ряд источников имеет настолько важное значение, что собирает ежегодные научные конференции [1].

Однако для обучающихся работа с источниками влечет за собой ряд сложностей, которые могут препятствовать решению учебных задач. Это и непривычная терминология, хронология, смысловая нагрузка текстов. Зачастую форма, в которую облечен источник, не дает возможности понимания первоначального смысла без дополнительных сведений. Поэтому важно подготовить обучающихся к ожидаемым трудностям, объяснить, что восточные тексты действительно очень древние и отделены от современной цивилизации социокультурным пространством. Это влечет за собой трудности в интерпретации терминов, неоднозначные трактовки, дискуссии, сложности перевода таких понятий как «дхарма», «нирвана», «Дао» и пр. Еще один важный момент, который не очевиден для первокурсников – это специфика сознания

людей древневосточных обществ, во многом основанного на образном или мифологическом мышлении, определяющая характер ряда исторических документов.

Все эти отличия, при грамотном их выявлении, позволяют представить себе Древний Восток в его многообразии, рассуждать, исходя из реалий соответствующей эпохи и конкретных потребностей того или иного общества.

Обучающиеся сталкиваются с непривычной хронологией древневосточной истории, поскольку большинство событий происходит в период до нашей эры и выстроены в обратном порядке. Конечно, знакомство с лентой времени происходит еще в школе, но далеко не все первокурсники могут без дополнительных рассуждений установить последовательность событий, определить нужное десятилетие конкретного века. Для доведения таких действий до автоматизма необходимы упражнения, постоянная работа с датами, обращение к наглядности. Хорошим подспорьем в этом отношении служит составление различных хронологий вертикального (последовательного) и горизонтального характера. Особенно плодотворными являются последние, поскольку позволяют не только закрепить знание дат, но сформировать представление о событиях в различных регионах, происходящих одновременно, сопоставить их. Это представляется особенно важным, поскольку большинство классических учебников раскрывают последовательно историю отдельных государств и регионов, что не формирует общей картины развития цивилизаций.

Обучающиеся, при составлении сравнительных хронологических таблиц решают еще одну немаловажную задачу – выделение главных дат, позволяющих создать периодизацию, и служащих своеобразным костяком исторического процесса. Конечно, подбор дат зависит от масштабности периода, объема избранной тематики, цели задания; но в любом случае предполагается их разделение на основные и вспомогательные, которое необходимо осуществить самостоятельно и обосновать, предварительно проанализировав обширный материал.

Древневосточные государства не сохранились до наших дней, существенно изменились не только их названия, границы, но и формировавшие их природно-географические факторы. Именно эти общества принято называть «гидравлическими» или «ирригационными», что отражает ведущую роль природно-географического фактора. Без знания карты невозможно уловить закономерности развития экономических и политических процессов на территории Древнего Востока.

В связи с этим особенно важно постоянное сопоставление исторических и современных карт, формирующее представление о преемственности, о связи древневосточной истории с современностью. Для вдумчивого обучающегося историческая карта – лучшая шпаргалка, источник знаний, помощник в исследовании. В современной педагогической практике используются разнообразные приемы работы с картами, показавшие свою эффективность для всех видов исторических карт [3, С. 297-299].

Центральные проблемы курса, такие как особенности изучения восточных обществ, община и ее роль на Востоке, генезис и функции восточного государства, динамика исторического процесса на Востоке рассматриваются либо обсуждаются и закрепляются в ходе практических занятий. Здесь возникает еще одна потребность – исследование научных монографий, в которых знание получает системное оформление. Неожиданным открытием для большинства обучающихся на первом курсе является вариативность исторического знания, отсутствие единой точки зрения на ряд проблем, различные интерпретации одних и тех же событий, многообразие научных гипотез. Чем более древней является история, тем больше предположений и споров, проблем и разногласий. В случае с Древним Востоком таких зыбких мест более чем достаточно, и это развивает у студентов навыки общения по поводу предмета научного исследования – навыки научной коммуникации или диалога, диалога с коллегами, диалога с преподавателем.

Изучение различных точек зрения на проблему, материалов научных дискуссий органически дополняется работой с историческими источниками.

Первоначальное ознакомление обычно происходит на лекциях, где преподаватель может не только дать необходимую информацию об источнике, но и заинтересовать в его исследовании. Конкретные приемы работы и дальнейшее приобретение навыков осуществляется в ходе практических занятий и самостоятельной работы.

Существует проверенная практика работы с источниками. Первоначально осуществляется внешняя критика (обстоятельства возникновения текста, авторство, адресат, назначение, состав, язык, стиль, принадлежность к группе источников, история открытия и изучения). Затем наступает этап внутренней критики (информация о всех возможных сферах существования древневосточных цивилизаций) [4, С. 46].

Кроме прямых сведений, важно обращать внимание на косвенные, на ту информацию, которая содержится между строк и не является очевидной. Для любых исторических сведений неминуема проблема достоверности, вывод о которой требует тщательного и комплексного изучения и понимания места источника и его роли. Возможно, не стоит ожидать глобальных выводов от первокурсников в этом направлении, но они уже могут проанализировать всю доступную информацию и сделать соответствующее допущение.

Из исторического источника и научной литературы обучающийся может извлечь информацию, необходимую для решения проблемных вопросов и проблемных задач. Это тот вид знаний, который будущий историк добывает самостоятельно, снабжает доказательствами, и, соответственно, больше ценит и плодотворнее использует как в научной, так и в педагогической деятельности.

Первокурсник при этом нуждается в постоянном руководстве со стороны преподавателей, поскольку не имеет достаточного опыта подобной деятельности. На создание алгоритма деятельности студента направлена методическая работа преподавателей, с этой целью и создаются многочисленные указания и рекомендации по изучению дисциплины.

Набор элементов, из которых складывается алгоритм решения проблемной задачи включает ряд шагов: уточнение содержания используемых терминов с применением словаря, обсуждение (уяснение) предложенных точек зрения, знакомство с научной аргументацией (статьи и монографии), поиск и обработка источников, построение собственной аргументации.

Возможно использование игрового моделирования, поскольку игра может выступать имитатором социального взаимодействия. Одновременно, игра дает уникальную возможность «потренироваться» в той или иной деятельности, поскольку даже неверные решения способствуют приобретению опыта и знаний и не приводят при этом к негативным последствиям.

Процесс обучения становится интенсивнее, каждый участник получает возможность раскрыть свой творческий потенциал, продемонстрировать умения и возможности. События далекого прошлого (допустим, проведение Эхнатоном религиозной реформы) становятся ближе и понятнее, раскрывается механизм их осуществления, возможные препятствия и пути их преодоления, непосредственные результаты и дальнейшие последствия. Минусом игрового моделирования можно считать расход времени, что приводит к нечастому его использованию в полном объеме.

Серьезным препятствием к реализации всех поставленных задач является устойчивая тенденция сокращения академических часов, выделенных на дисциплину и отсутствие спецкурсов, которые могли бы способствовать расширению тематики и углублению процесса обучения.

Необходимо выдержать баланс между объемным фактическим материалом и раскрытием закономерностей развития исторического процесса, причинно-следственных связей между различными фактами. Полнота и глубина изложения зависит от важности событий и явлений, от их места в истории Древнего Востока.

История – это благодатная наука, обладающая неисчерпаемым арсеналом различных фактов и событий. Именно такие сведения позволяют применить метод эмпатии при изучении деятельности выдающихся личностей эпохи. Подробные сведения о таких личностях, интересные и значимые детали в освещении битв, принятии законов, проведении реформ облегчают процесс усвоения материала, что компенсирует потраченное на дополнительные сведения время.

Современные информационные и коммуникационные технологии также способны пробудить интерес к материалу, они приспособлены для проверки определенных областей знаний, реализуют творческий подход к изучению истории. Практически все виды работ можно и нужно осуществлять с помощью ИКТ, которые в данном случае выступают необходимым инструментом современного специалиста.

При этом умение получать информацию из источников – это то, на чем базируется вся историческая наука, и овладение им начинается на практических занятиях по истории Древнего Востока и продолжается до окончания обучения.

Выводы. Таким образом, проблемы древневосточной цивилизации первичны; это первые открытия, первые законы, те самые, которые призваны составить фундамент общечеловеческой цивилизации, поэтому всегда будут актуальны для исторической науки.

Изучение дисциплины направлено не только на качественную подготовку к сдаче экзамена по курсу истории Древнего мира, но и формированию основных навыков научной деятельности.

В связи с этим среди основных критериев оценивания работы обучающихся в ходе практических занятий и самостоятельной работы можно выделить объем изученных исторических источников и умение работать с ними, картографические умения, а также уровень освоения рекомендованной научной литературы.

Необходимым условием обучения на современном этапе является использование информационных технологий, которые активизируют познавательную деятельность обучающихся.

В процессе изучения истории Древнего Востока, уже на первом курсе обучающиеся могут сделать первые шаги к превращению в самостоятельный субъект научного, и, что еще важнее, общекультурного творчества и выполнить, таким образом, одну из важнейших задач исторического образования в целом.

Литература:

1. Бхагавад-гита в истории и в современном обществе: Материалы V Всероссийской научной конференции с международным участием, Томск, 24-25 февраля 2012 г. / Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Департамент по культуре Томской области; Общ. Ред. Н.Н. Карпицкий. – Томск: Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2012. – 414 с.
2. Виппер, Р.Ю. История Древнего мира / Р.Ю. Виппер. – Москва: Директ-Медиа, 2008. – 458 с.
3. Долецкая, С.В. Некоторые возможности использования картографической наглядности в процессе обучения истории / С.В. Долецкая // Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога: материалы IX Всерос. Науч.-практ. конф. (с межд. участ.), Евпатория, 14-15 апреля 2022 г. – Симферополь: ООО «Издательство Типография «Ариал», 2022. – С. 296-300
4. Долецкая, С.В. Образовательный потенциал заданий с использованием документов в обучении обществознанию / С.В. Долецкая // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: материалы II международной научно-практической конференции, Евпатория, 08-09 декабря 2022 г. – Симферополь: ООО «Издательство Типография «Ариал», 2023. – С. 44-47
5. Долецкая, С.В. Формирование толерантности у обучающихся педагогических специальностей в процессе изучения общественных дисциплин / С.В. Долецкая, Т.О. Скрябина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-1. – С. 134-136
6. История Древнего мира / И.М. Дьяконов, В.К. Афанасьева, И.В. Виноградов. [и др.]; под ред. И.М. Дьяконова. – Москва: Наука, 1982. – Т. 1. Ранняя древность. – 390 с.
7. История Древнего мира: учебник и практикум для вузов / Т.В. Кудрявцева, В.К. Хрусталев, А.Б. Шарнина. [и др.]; под ред. Т.В. Кудрявцевой. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 437 с.
8. Перфилова, Т.Б. История Древнего Востока: учебник для вузов / Т.Б. Перфилова. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 407 с.
9. Попова, И.Ф. Классическое востоковедение на современном этапе: проблемы и перспективы / И.Ф. Попова // Проблемы востоковедения. – 2015. – № 4(70). – С. 95-100

Педагогика

УДК 372.8

кандидат биологических наук, доцент Зарипова Рая Салиховна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны)

РАЗВИТИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПРЕДМЕТНОМ МАТЕРИАЛЕ

Аннотация. Предмет статьи носит практико-ориентированный характер. Значимость вопроса продиктована приоритетными направлениями государственной политики в области школьного образования. Дан анализ понятия «функциональная грамотность». Представлены компетенции естественнонаучной грамотности. Обоснована необходимость привлечения новых технологий. Приведены примеры визуализации для формирования и развития функциональной, в том числе естественнонаучной грамотности. Описана идея адаптации материалов из средств массовой информации и других источников в рамках образовательной дисциплины. Рассмотрены особенности PISA-подобных заданий. Указывается на возможность проектирования авторских заданий на основе реальных ситуаций. Предложены рекомендации по развитию естественнонаучной грамотности на уровне конкретного предмета.

Ключевые слова: функциональная грамотность, технология SMART, визуализация информации, инфографика, PISA-подобные задания.

Annotation. The subject of the article is practice-oriented. The importance of the issue is dictated by the priority directions of state policy in the field of school education. The analysis of the concept of "functional literacy" is given. The competencies of natural science literacy are presented. The necessity of attracting new technologies is substantiated. Examples of visualization for the formation and development of functional, including natural science literacy are given. The idea of adapting materials from mass

media and other sources within the framework of an educational discipline is described. The features of PISA-like tasks are considered. The possibility of designing author's tasks based on real situations is indicated. Recommendations for the development of natural science literacy at the level of a specific subject are proposed.
Key words: functional literacy, SMART-technology, information visualization, infographics, PISA-like tasks.

Введение. Следует отметить многообразие определений и подходов к содержанию «функциональная грамотность». По мнению А.А. Леонтьева, «функционально грамотный человек – это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [3].

Эффективное формирование функциональной грамотности возможно при применении дидактического и методического инструментариев организации познавательной деятельности обучающихся. К наиболее используемым методам, приемам и средствам педагоги относят творческие задания, дискуссии, дебаты, проекты, занимательные упражнения и игровые задания.

Важным фактором повышения функциональной грамотности российских школьников является внедрение системы учебных заданий, успешное выполнение которых зависит от владения ключевыми компетентностями. При этом «под компетентностью понимают способность человека результативно действовать в нестандартных ситуациях» [1]. Поэтому, исходя из учебных планов и рабочих программ дисциплин, необходимо максимально использовать тематические блоки, включающие описание реальной ситуации и практико-ориентированные задания, направленные на решение проблемы.

Изложение основного материала статьи. К компетенциям, характеризующим естественнонаучную грамотность относятся следующие: научно объяснять явления; понимать особенности естественнонаучного исследования; научно интерпретировать данные и использовать доказательства для получения выводов [2]. Отсюда следует, что обязательным элементом учебного процесса по повышению естественнонаучной грамотности является проведение учебных исследований: выявление проблемы исследования, формулирование темы, цели и задач, ресурсов и реализация самого проекта. Для того, чтобы достичь цели, необходимо сформулировать наиболее точные критерии ее достижения, другими словами, признаки, на основании которых исследователь поймет, что цель достигнута [6]. Для планирования целей нами применяется технология SMART-планирования. Смысл технологии заключается в пяти элементах, каждый из которых соответствует аббревиатуре:

S	Specific/конкретная	Ожидаемые результаты Качественная характеристика планируемых результатов
M	Measurable/измеримая	Количественная характеристика планируемых результатов (критерии, размерность)
A	Achievable/достижимая	Алгоритм действий для достижения результатов. Требуемые ресурсы
R	Relevant/актуальная	Важность и реалистичность достигаемости поставленной цели
T	Time framed/определенная во времени	Сроки для достижения поставленной цели

Следующий прием, широко употребляемый нами в учебном процессе – визуализация информации, то есть представление информации в виде изображения, видео, диаграмм, структурных схем, в частности «ментальных карт» и т.д.. Преимущество использования визуального контента – его ориентация на стереотипы и ассоциации. В сфере образования применение подобного контента позволяет повысить эффективность запоминания, внести элементы интерактивности и игрофикации. В целом визуальный контент более востребован, поскольку картинки, видеоролики быстро распространяются в СМИ, воспроизведение контента на индивидуальных устройствах происходит без потери качества и более предпочтительно, чем чтение текстовой информации, упрощается понимание сложной информации. Значительно распространение в нашей работе получила инфографика – способ передачи информации с помощью картинок, схем, текста, графических элементов не только в аудитории, но и рассылкой в социальных сетях, чатах групп. Инфографика нами используется для структурирования и отображения составных частей сложного явления, сопоставления фактов или предметов, демонстрации тенденций развития, алгоритмов работы системы. Для создания инфографики обучающимися имеется достаточно много сервисов, например, Canva, Piktochart.

На занятиях нами применяются практико-ориентированные задания, требующие от обучающихся поиска недостающей или дополнительной информации. При выполнении отдельных заданий предлагается провести расчёты. При разработке заданий, с учетом специфики получения естественнонаучного знания, в качестве источника использованы данные, содержащиеся в научных или научно-популярных статьях, или статистические материалы из официальных источников. Пример наших разработок представлен далее.

Кейс 1. Как избежать заболевания гельминтом.

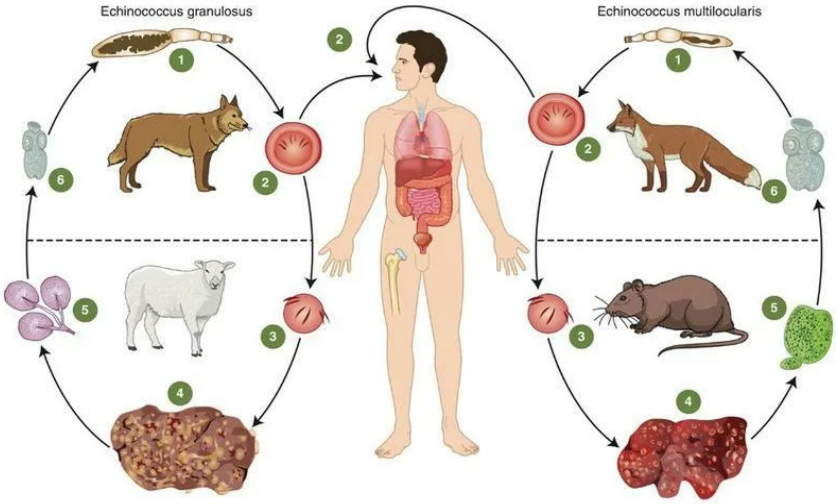
В начале февраля 2019 года в СМИ появилась шокирующая новость – 72 курсанта Ульяновского суворовского училища заражены эхинококком. Заболевание выявили на плановом медосмотре. Позже обследования курсантов в Центральном военном госпитале имени Вишневского диагноз был полностью подтвержден.

Задание 1. Выберите пути передачи гельминта в организм человека: водный; воздушно-капельный; контактно-бытовой; трансмиссивный; гемоконтактный; алиментарный (или пищевой).

Задание 2. Были выдвинуты несколько версий заражения курсантов эхинококком. Отметьте правдоподобные версии.

Курсанты могли заразиться, поедая самостоятельно собранную землянику во время полевых учений.	Да/Нет
Заражение курсантов от бродячих собак, которые жили на территории училища.	Да/Нет
Доставка некачественных продуктов и нарушение процесса приготовления продуктов в столовой училища.	Да/Нет
Употребление курсантами насвая – некурительного табачного продукта, в состав которого входят экскременты животных.	Да/Нет

Задание 3. Изучите схему цикла развития эхинококка. Поясните, почему общение с человеком, больным эхинококкозом не является опасным для здоровья.



Задание 4. В таблице 1 приведены данные исследований по заболеваемости эхинококкозом на территории СКФО, где стабильно регистрируются высокие показатели. Опрос больных показал, что «большая часть проживает в сельской местности или в условиях частных домовладений в черте города, 83% опрошенных имели на подворье домашних животных или собаку» [4]. Дайте обоснование высокой заболеваемости населения в данном округе и причины детской заболеваемости.

Таблица 1

Ранжирование заболевших эхинококкозом по возрастам, в %

Возраст, лет	7-17	18-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70 и старше
Распределение заболевших, %	25,5	23,9	16	11	13,6	6	4

Задание 5. Согласно статистике, представленной в официальных источниках, «За последние 25 лет заболеваемость эхинококкозом в России возросла более чем в 3 раза (в 1995 г. – 0,1, 2000 г. – 0,2, в 2005-10 г.г. – 0,4 на 100 тыс. населения) В 2020 г. отмечено снижение данного показателя до 0,15» [4]. Каковы Ваши версии по поводу снижения данной заболеваемости?

Кейс 2. Коронавирус: что мы знаем.

В конце 2019 года в Китайской Народной Республике (КНР) произошла вспышка новой коронавирусной инфекции с эпицентром в городе Ухань (провинция Хубэй). Международный комитет по таксономии вирусов 11 февраля 2020 г. присвоил официальное название возбудителю инфекции – SARS-CoV-2 [8].

Задание 1. В мае у Лили наблюдалась сильная заложенность носа. Кроме насморка, у нее слезились глаза, чесались веки. По ее словам, все эти симптомы практически не наблюдаются в помещении, состояние улучшается, температуры нет. Родственники подозревают, что у нее коронавирусная инфекция. Соотнесите симптомы с заболеваниями и попробуйте аргументировано объяснить, чем вероятнее всего страдает Лиля с данными признаками.

Коронавирусная инфекция	Аллергия
Утомляемость, выраженная слабость	Насморк
Боли в мышцах	Першение в горле
Высокая температура	Слезотечение, зуд
Кашель, одышка	Покраснение глаз

Задание 2. Всего в Российской Федерации в 2022 г. было выявлено 12 048 431 случаев заболевания против 8 761 133 в 2021 году: за год рост составил 38% (в 2020 г. – 3,159 млн). Доля детей от 0 до 17 лет в 2021 среди всех заболевших составила 10,1%, в 2022 году 13%. Анализ заболеваемости COVID-19 в 2021-2022 г. по формам тяжести инфекции показал преобладание лёгкой – 57,5% и средней формы тяжести – 41% [5]. Приведите аргументы, объясняющие увеличение заболеваемости ковидом.

Задание 3. ВОЗ информирует, что вирус, подобный SARS-CoV-2 присутствует в организме летучих мышей. Пока точный источник и способ передачи его человеку установить не удалось. Известно, что вирус передается от человека к человеку, данных о передаче вируса от животных-компаньонов и сельскохозяйственных животных человеку не имеется.

Тане поручили выступить перед учащимися. Какие меры профилактики коронавирусной инфекции, на ваш взгляд, она должна включить в свой доклад? Спроектируйте инфографику.

Задание 4. Насколько опасен COVID по сравнению с другими заболеваниями. В эпидемиологии существует базовое репродуктивное число – Ro. С ее помощью определяют масштаб распространения заболевания. Например, если Ro. равен 5, это означает, что больной человек поражает в среднем 5 человек, каждый из которых в свою очередь передаст заболевание еще пятерым. Если Ro для определенной болезни и в определенном месте снижается ниже 1, то эпидемия может быть взята под контроль [7]. В таблице 2 представлены сведения о репродуктивном числе по инфекционным заболеваниям, наиболее часто встречающимся на территории Российской Федерации.

Таблица 2

Показатели репродуктивного числа

Заболевание	Базовое репродуктивное число
Грипп (сезонные вариации)	0,9-2,1
Корь	12-18
Краснуха	5-7
Полиомиелит	5-7
Дифтерия	1,7-4,3
Коклюш	5,5
Дифтерия	1,7-4,3
Коронавирус	2-2,5

Определите, насколько опасен коронавирус по сравнению с корью и краснухой.

Зависит ли величина индекса репродукции от носительства возбудителя вируса (бактерии или вирусы)?

Выводы. Включение в учебный процесс визуализации в виде заданий по проектированию «ментальных карт», инфографики направлено на формирование и развитие «прикладного мышления». Применение PISA-подобных заданий при изучении естественнонаучных дисциплин наряду с использованием традиционных заданий «оживляет» учебный процесс и позволяет формировать компетенции в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта. На примере учебного предмета биология автором были показаны инструменты в виде практико-ориентированных заданий, составленных на базе реальных ситуаций, освещенных средствами массовой информации.

Литература:

1. Афанасьева, С.Г. Информационно-образовательная среда по формированию и оценке развития функциональной грамотности / С.Г. Афанасьева, О.Ю.Ерофеева, Л.Ю.Панарина // Международно-исследовательский журнал. – 2020. – №10-2. – С. 6-11
2. Борщевская, А.Ю. Функциональная грамотность в контексте современного этапа развития образования / А.Ю. Борщевская // Наука и Школа. – 2021. – № 1. – С. 199-208
3. Педагогика здравого смысла: сб. материалов / под науч. ред. А.А. Леонтьева. – М.: Баласс: Изд. дом РАО, 2003. – 368 с.
4. Твердохлебова, Т.И. Эхинококкоз на юге России: эпидемиологические и эпизоотологические аспекты / Т.И. Твердохлебова, Е.В. Ковалев, Г.В. Карпущенко и [и др.] // Инфекционные болезни. – 2022. – Т. 20. – № 2. – С. 68-74
5. Государственный доклад «О состоянии санитарно-эпидемиологического благополучия населения в Российской Федерации в 2021 году». – URL: https://www.rospotrebnadzor.ru
6. Как сформулировать цель и задачи исследовательского проекта. – URL: https://umr.rcokoit.ru/content/files/methodicalwork/
7. Меры по общественному здоровью и репродуктивное число SARS-CoV-2. – https://roscongress.org/materials/mery-po-obshchestvennomu-zdorovyu-i-reproduktivnoe-chislo-sars-cov-2/
8. The COVID-19 Pandemic: Shocks to Education and Policy Responses. May 2020. – URL: https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Золотухина Инна Анатольевна
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);
кандидат философских наук, доцент Климов Михаил Юрьевич
Алтайский государственный университет (г. Барнаул);
магистрант Бобров Андрей Дмитриевич
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В НЕФИЗКУЛЬТУРНЫХ ВУЗАХ

Аннотация. В статье представлены теоретические и практические аспекты совершенствования процесса физического воспитания в нефизкультурных вузах. Анализируются литературные источники, на основе которых раскрываются основные характеристики определений процесса совершенствования, физическое воспитание, профессиональная деятельность, профессионально-прикладная физическая подготовка. Проведены специальные профессио-графические исследования, которые показали, что профессиональная деятельность будущих специалистов в Алтайском государственном университете протекает в экстремальных условиях и требует от них высокого уровня физической и психической подготовленности. Каждая профессия и специальность будущих специалистов АлтГУ предъявляет к организму свои специфические психофизические требования. Провели обследование будущих специалистов Алтайского государственного университета (427 студентов разных специальностей). Для реализации задач предложены теоретические и практические занятия, разделы ППФП которых реализуются на специальных занятиях, проводимых 2-3 раза в неделю. Эффективность ППФП для будущих специалистов разработанной программы этой подготовки были подтверждены в сравнительном педагогическом эксперименте, в котором приняли участие 74 студента разных специальностей Алтайского государственного университета. Авторская позиция заключается в том, что результаты эксперимента позволяют говорить о целесообразности обязательных занятий ППФП, которые успешно могут проводиться на базе системы образования нефизкультурных вузов: на курсах подготовки и переподготовки, обучения новым специальностям. На основании проведенных исследований можно сделать вывод о большой эффективности в обеспечении трудоспособности будущих специалистов ППФП, которая должна широко внедряться в их деятельности в форме обязательных и добровольных занятий.

Ключевые слова: процесс совершенствования, физическое воспитание, профессиональная деятельность, профессионально-прикладная физическая подготовка (ППФП).

Annotation. The article presents theoretical and practical aspects of the formation of professional and value orientations of future physical education teachers. Literary sources are analyzed, on the basis of which the main characteristics of the definitions of

profession, value orientations, career guidance, personal abilities revealed in professional activity are revealed. The theoretical issues of personality structure are considered, appearing in its value orientations, needs, inclinations, abilities, character traits, temperament. Career guidance is, on the one hand, the dissemination of information about vocational education, that is, about the specialty of higher education; on the other hand, the formation of interest in a particular specialty. It promotes professional self-determination of a person in accordance with his abilities and taking into account the needs of society, as well as the formation of specific professional qualities of a person. In order to resolve this contradiction, the following tasks are set before the work: to identify the component composition of pedagogical abilities; to determine the relationship of the level of development of these abilities with the success of pedagogical activity of future teachers of physical culture. 26 teachers took part in the study, they included physical education teachers and trainers working with training groups. To identify the component composition of the teacher's professional abilities, a special referencing of the relevant scientific literature was carried out, followed by a logical analysis of the material obtained. The author's position is that taking into account the identified relationships will contribute to a more correct construction of educational and practical classes with students, the selection of the right game situations that simulate certain elements of their upcoming professional activity, which will activate the process of developing the necessary professional qualities and form professional value orientations for the future profession.

Key words: profession, value orientations, professional interest, personality, career guidance, abilities, professional activity.

Введение. Проведенные нами специальные профессио-графические исследования показали, что профессиональная деятельность будущих специалистов в Алтайском государственном университете протекает в экстремальных условиях и требует от них высокого уровня физической и психической подготовленности.

Каждая профессия и специальность будущих специалистов АлтГУ предъявляет к организму свои специфические психофизические требования. Однако в силу общих условий труда, физических и психических напряжений в работе целый ряд требований к физической и психической подготовленности является общим для всех будущих специалистов. Специфика работы делает необходимым овладение смежными специальностями, что также обусловливает необходимость развития у каждого будущего специалиста определенных качеств и навыков [2; 7; 10].

Педагогические наблюдения, анализ травматизма, опрос экспертов выявили, что для успешной работы будущих специалистов необходимы высокий уровень общей и силовой выносливости, силы, ловкости, координация движений, хорошая реакция, вестибулярная устойчивость, выносливость и устойчивость к неблагоприятным метеорологическим факторам, объем внимания, оперативное мышление, эмоциональная устойчивость, смелость, решительность, стойкость. Участие в профессиональной специфики работы каждого специалиста требует определенных умений и навыков деятельности [1; 3; 5].

Изложения основного материала статьи. Обследование будущих специалистов Алтайского государственного университета (427 студентов разных специальностей) показало, что у 33,4% из них уровень физической и психической подготовленности очень мало соответствует требованиям профессии. Критерием служил процент невыполнения или некачественного выполнения производственных заданий по причине недостаточного уровня развития психофизических качеств, необходимых в этих случаях. Наиболее часто отмечается недостаточный уровень развития таких качеств, как общая, силовая и статическая выносливость (соответственно у 39,1, 44,7 и 55,5% обследованных будущих специалистов), вестибулярная устойчивость (у 53,6%), выносливость и устойчивость к высокой и низкой температурам (у 67,0 и 67,9%), оперативное мышление (у 45,3%), эмоциональная устойчивость (у 60,5%). Уровень развития других профессионально важных качеств отстает у 13,3-37,7% будущих специалистов.

49,8% обследованных студентов разных специальностей оценили свою профессиональную работоспособность как среднюю и пониженную. 33,5% болели один и более раз в году, 23,4% пропустили по болезни в течение года свыше 3 дней. Установлено, что 77,1% травм в большей или меньшей степени связаны с недостаточным уровнем физической и психической подготовленности. Причиной травм часто являются низкий уровень проявления внимания, реакции, быстроты движений, ловкости, отсутствие навыков работы на высоте.

Проведенные исследования позволили предположить важное значение профессионально-прикладной физической подготовки (ППФП) в обеспечении профессиональной дееспособности будущих специалистов и обосновать ее программу, а также совершенствовать процесс физического воспитания студентов в нефизкультурных вузах.

Определены следующие задачи ППФП:

1) повышение физической динамической работоспособности;

2) обеспечение высокого уровня функционирования сердечно-сосудистой, дыхательной систем, системы терморегуляции, вестибулярного аппарата, защитных функций организма;

3) укрепление здоровья, профилактика простудных заболеваний;

4) формирование и совершенствование психофизических качеств и двигательных навыков: силы, силовой и общей выносливости, ловкости, координации движений рук, гибкости, чувства равновесия, вестибулярной устойчивости, функций внимания, оперативного мышления, эмоциональной устойчивости, смелости, решительности, стойкости, навыков работы на высоте, в условиях ограниченной опоры, лазанье, переноске грузов, страховке и самостраховке [4; 9];

5) приобретение знаний по теории и методике ППФП.

Для реализации этих задач предложены теоретические и практические занятия.

Теоретические занятия носят характер бесед и самостоятельного изучения литературных источников. Изучаются следующие темы: требования к психофизической подготовленности будущих специалистов; роль производственной физической культуры и ППФП в обеспечении профессиональной дееспособности будущих специалистов; ППФП в системе физического воспитания нефизкультурных вузов и ее содержание для будущих специалистов; средства и формы физического воспитания для формирования профессионально важных качеств будущих специалистов разных специальностей и направлений будущей профессиональной деятельности [6; 8].

Практические занятия включают общеразвивающие и специальные упражнения для целенаправленного формирования и совершенствования профессионально важных для будущих специалистов органов, систем организма, психофизических качеств и навыков, закаливающие процедуры. Используются основные подготовительные и специальные упражнения из легкой атлетики, плавания, гимнастики, тяжелой атлетики, элементы акробатики, альпинизма, скалолазания, борьбы, прыжки на батуте, игровые упражнения и спортивные игры (баскетбол, волейбол, футбол). В целях закаливания занятия круглогодично проводятся на открытом воздухе, после них широко применяются водные процедуры, контрастный душ.

Теоретические и практические разделы ППФП реализуются на специальных занятиях, проводимых 2-3 раза в неделю.

Эффективность ППФП для будущих специалистов разработанной программы этой подготовки были подтверждены в сравнительном педагогическом эксперименте, в котором приняли участие 74 студента разных специальностей Алтайского государственного университета.

Экспериментальной проверке подвергались два режима физического воспитания будущих специалистов. Занятия в первом режиме (А) проводились согласно разработанной программе ППФП, во втором режиме (Б) предусматривалось осуществление общей теоретической, методической и практической физической подготовки (ОФП) без учета требований со стороны будущей профессии.

Для определения эффективности этих режимов было создано четыре группы: две из них занимались в режиме А, две – в режиме Б.

Занятия в группах проводились в течение 3 месяцев, два раза в неделю по 90 мин. Они были включены в учебный план курсов и являлись обязательными для участников эксперимента.

В процессе педагогического эксперимента были получены данные, которые показали, что занятия в режиме А и Б улучшили ППФП будущих специалистов. Однако режим А привел к более существенным сдвигам в развитии профессионально важных качеств, чем режим Б (см. таблицу 1). Во второй группе средний прирост результатов составил 25,1, а в первой, занимавшейся ППФП, 36,5%.

Таблица 1

Улучшение результатов тестовых испытаний профессионально-прикладной психофизической подготовленности в группах ППФП и ОФП (в % к началу эксперимента)

Качества	Группы	
	ППФП	ОФП
Физическая работоспособность, ИГСТ*	125,7	113,3
Динамометрия, кг	118,5	110,1
Становая сила, кг	110,2	101,9
Силовая выносливость, с	215,8	155,0
Реакция на свет, мс	111,2	102,20
Реакция на звук, мс	113,4	107,4
Точность движения, кол-во касаний	116,1	114,0
Вестибулярная устойчивость, с	299,8	230,3
Оперативное мышление, с	127,5	131,2

** Индекс Гарвардского степ-теста*

Обследования слушателей курсов, не занимавшихся физическим воспитанием, выявили, что за период, в течение которого проводился педагогический эксперимент, показатели физической подготовленности остались у них практически неизменными.

Педагогические наблюдения показали, что активные занятия физическим воспитанием на курсах с будущими специалистами повлияли не только на физическую подготовленность студентов: они стали бодрее, жизнерадостнее, живее интересовались всеми формами физической культуры и спорта, различными вопросами физкультурного движения в нашей стране; меньше употребляли алкогольных напитков, курили. По окончании курсов эти студенты стали пропагандистами физической культуры и спорта в своих коллективах. У них повысилась производительность труда, которые уже работают по специальности, значительно сократилось количество производственных травм, а у занимающихся студентов мотивация к учебной деятельности и самоорганизации здорового образа жизни. Все это в большей степени характерно для будущих специалистов, занимавшихся по программе ППФП. Среди не занимавшихся физическим воспитанием названных изменений не наблюдалось.

Исследования дали возможность обосновать наиболее эффективные формы реализации ППФП среди студентов разных специальностей Алтайского государственного университета.

Результаты эксперимента позволяют сделать вывод о целесообразности обязательных занятий ППФП, которые успешно могут проводиться на базе системы образования нефизкультурных вузов: на курсах подготовки и переподготовки, обучения новым специальностям. Идею таких занятий поддерживают многие преподаватели физической культуры и спорта, 27,6 % опрошенных нами будущих специалистов, а также администрация университета.

Вместе с тем значительная часть будущих специалистов (60,7%) стоит за добровольные занятия всеми видами производственной физической культуры и за сам процесс совершенствования физического воспитания в нефизкультурных вузах. В группах ППФП выразили желание заниматься 17,3% студентов разных специальностей. Отсюда можно сделать вывод, что наряду с обязательными занятиями ППФП для студентов следует организовывать занятия ППФП на добровольных началах.

Важной формой реализации ППФП среди будущих специалистов на добровольных началах могут быть занятия профилированными видами физической культуры и спорта и соревнования. В спортивных секциях хотят заниматься 21,1% из числа опрошенных нами 427 студентов разных специальностей, соревноваться – свыше 80%. В связи с этим очень важно развивать в коллективах вуза виды физической культуры и спорта, в наибольшей степени содействующие достижению высокого уровня профессиональной дееспособности занимающихся. Так считают и многие опрошенные нами будущие социалисты. Эксперимент показал, что наибольший прикладной эффект даст развитие среди студентов альпинизма, скалолазания, массовой гимнастики, спортивных игр, единоборств, тяжелой атлетики, предъявляющих к организму те же требования, что и профессиональная деятельность будущих специалистов.

Целесообразно в период каникулах и отпуска использовать в целях ППФП различные формы активного отдыха: пребывание в оздоровительно-спортивных, туристских и альпинистских лагерях, туристские путешествия. В их пользу высказались до 30% будущих специалистов.

Выводы. На основании проведенных исследований можно сделать вывод о большой эффективности в обеспечении трудоспособности будущих специалистов ППФП, которая должна широко внедряться в их деятельности в форме обязательных и добровольных занятий, а также о целесообразности обязательных занятий ППФП, которые успешно могут проводиться на базе системы образования нефизкультурных вузов: на курсах подготовки и переподготовки, обучения новым специальностям.

Литература:

1. Баянкин, О.В. Анализ практики внеучебных занятий по физической подготовке со студентами института физической культуры и спорта / О.В. Баянкин // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2020. – № 3 (44). – С. 34-38
2. Грабиненко, Е.В. Практический аспект использования технологии оценки уровня развития профессиональной компетентности бакалавров в процессе учебной деятельности / Е.В. Грабиненко, П.Г. Воронцов // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1. – С. 258-262
3. Губарева, Н.В. Современные аспекты профессиональной подготовки учителей физической культуры / Н.В. Губарева, Е.В. Колтыгина // В сборнике: Актуальные вопросы физической культуры и спорта. материалы XXIV Всероссийской научно-практической конференции, посвящённой памяти профессора Ю.Т. Ревякина. – Томск, 2022. – С. 247-249
4. Губарева, Н.В. Реализация смешанного обучения на современном этапе развития образования в вузе / Н.В. Губарева, К.Г. Емелин, Л.М. Бартенева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-3. – С. 127-130
5. Дроздов, Д.И. Производственная физическая культура студента / Д.И. Дроздов, И.А. Золотухина // В сборнике: Новое слово в науке и практике. Сборник материалов VII-ой международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 47-48
6. Золотухина, И.А. Здоровьесберегающая роль физической культуры в образовательном процессе / И.А. Золотухина // В сборнике: Воспитательно-патриотическая и физкультурно-спортивная деятельность в вузах: инновации в решении актуальных проблем. Материалы Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 112-116
7. Иванова, М.М. О порядке комплектования (формирования) групп обучения (спортивной подготовки) / М.М. Иванова, И.И. Самсонов, Г.А. Тарасевич // В сборнике: Спортивное право в России и мире: актуальные вопросы. Материалы круглого стола с международным участием. Отв. редактор А.А. Коренная. – Барнаул, 2022. – С. 99-113
8. Попова, Н.В. Образовательная среда как новая реальность развития института физической культуры и спорта в компетентностно-ориентированном обучении студентов / Н.В. Попова // В сборнике: Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием "Развитие образовательного пространства региональных вузов в системе координат приоритетных проектов РФ: лучшие практики". сборник материалов. Алтайский государственный университет. – 2018. – С. 636-642
9. Тарасова, О.А. Проектная задача как инструмент формирования здоровьесберегающих образовательных компетенций у студентов педагогического университета / О.А. Тарасова, Н.Н. Козлова, Т.А. Линдт // Глобальный научный потенциал. – 2022. – № 11 (140). – С. 196-198
10. Тарасова, О.А. Технологии формирования готовности будущего учителя к сохранению собственного здоровья / О.А. Тарасова, П.Г. Вегнер // Глобальный научный потенциал. – 2021. – № 11 (128). – С. 149-151

Педагогика

УДК 378.048.2

доктор педагогических наук, профессор Игнатьева Галина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Тулупова Оксана Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

КОНЦЕПЦИЯ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье представлена концепция персонализированного дополнительного профессионального образования, строящаяся на основании антропологического подхода. Разработанная методология персонализированного опережающего дополнительного профессионального образования педагогов встроена в контекст научно-образовательной повестки трансформации Нижегородского государственного педагогического университета как лидера изменений в региональной системе образования. Актуальность антропологической концепции персонализированного дополнительного профессионального образования обозначена в четырех аспектах: политико-стратегическом, научном, социокультурном и практическом. Раскрыт смысл идеи персонализированного опережающего дополнительного профессионального образования, который состоит в создании ориентировочной основы действий преподавателей-андрагогов в векторе построения коридора профессионально и жизненного взросления для взрослых обучающихся. В качестве ключевого условия внедрения базовой идеи определена разработка механизмов трансляции согласованных ценностей различных социальных и профессиональных, коллективных и индивидуальных субъектов, выступающих носителями антропологических ценностных установок. Установлены три линии персонализированного развития педагогов: линия «событийных встреч; линия профессионального развития и профессиогенеза и линия междисциплинарного синтеза. Обозначено, что концепция персонализированного опережающего дополнительного профессионального образования педагогов опирается на представление о возрастно-сообразном образовательном процессе. В соответствии с положением культурно-исторической теории о культурно генетическом коде развития и саморазвития человека выделены ключевые реперы стратегии научно-методического и организационно-управленческого сопровождения персонализированных траекторий профессионального развития педагогов. Определен комплекс системных эффектов: социального, научного и технологического, которые обеспечиваются внедрением данной идеи в условиях системы непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: персонализированное дополнительное профессиональное образование, опережающее образование, антропологический подход, непрерывное педагогическое образование, профессиональное развитие педагога.

Annotation. The article presents the concept of personalized additional professional education, based on the anthropological approach. The developed methodology of personalized advanced additional professional education of teachers is embedded in the context of the scientific and educational agenda of the transformation of Nizhny Novgorod State Pedagogical University as a leader of changes in the regional education system. The relevance of the anthropological concept of personalized additional professional education is indicated in four aspects: political-strategic, scientific, socio-cultural and practical. The meaning of the idea of personalized advancing additional professional education is revealed, which consists in creating an orientation basis for the actions of

teachers-andrologies in the vector of building a corridor of professional and life maturation for adult students. As a key condition for the implementation of the basic idea, the development of mechanisms for the translation of agreed values of various social and professional, collective and individual subjects acting as carriers of anthropological value attitudes is determined. Three lines of personalized development of teachers have been established: the line of event meetings; the line of professional development and profession genesis and the line of interdisciplinary synthesis. It is indicated that the concept of personalized advanced additional professional education of teachers is based on the idea of an age-appropriate educational process. In accordance with the position of the cultural and historical theory of the cultural and genetic code of human development and self-development, the key benchmarks of the strategy of scientific, methodological, organizational and managerial support of personalized trajectories of professional development of teachers are identified. The complex of systemic effects is defined: social, scientific and technological, which are provided by the introduction of this idea in the conditions of the system of continuous pedagogical education.

Key words: personalized additional professional education, advanced education, anthropological approach, continuing pedagogical education, professional development of a teacher.

Введение. Исходя из трактовки понятия концепции как формы объяснения определенных явлений или руководящей идеи для построения определенного типа деятельности, а также признавая ее принципиальную незавершенность, возможность ее дополнения до полноценной теоретической модели, мы представляем в данной статье собственное видение опережающего образования, основывающееся на проектировании персонализированных треков профессионального развития педагогов.

На фоне роста значимости идеи национально ориентированного образования, усиливается внимание к становлению нового профессионализма педагогов, воплощающего идею универсальности человека и новую онтологию построения образовательной практики, которая признает важность субъектной позиции обучающего и обучающегося. Современный антропологический кризис наиболее ярко характеризует ситуация финала пьесы «Вишнёвый сад» А.П. Чехова, когда покинутый всеми слуга Фирс, долгие годы верно служивший забывшей о нем семье, произносит: «Про меня забыли… Словно и не жил… Эх, недотепа» [13], ситуация, которую Л.С. Выготский, очень точно обозначил, что «Человека забыли» [1].

В условиях геополитического и социокультурного разлома социальный заказ непрерывному педагогическому образованию на формирование и развитие новой генерации педагогических и управленческих кадров XXI века закладывает ключевые характеристики опережающего национально-ориентированного образования как:

1) интегрирующей зоны «интеллектуального прорыва», что выступает главной гарантией обеспечения национальной безопасности, мировоззренческого и технологического суверенитета России;

2) нравственного императива заботы о Человеке при условии обнаружения и выявления антропологических ресурсов и научно-кадровых резервов самостоятельного продвижения педагогической науки в Будущее на собственных научно-теоретических основаниях;

3) пространства ответственного самоопределения и рефлексивного отношения каждого участника образовательных отношений к вызовам времени.

Эта позиция воплощена в миссии университета и как ядра современного научно-образовательного пространства подготовки педагогов-профессионалов новой формации XXI века и как источника развития системы непрерывного опережающего педагогического образования в Нижегородской области и России в целом. Разработка методологии персонализированного опережающего дополнительного профессионального образования в условиях непрерывного образования встраивается в контекст научно-образовательной повестки трансформации Нижегородского государственного педагогического университета, позиционирующего себя в качестве флагмана подготовки педагогов-профессионалов новой формации и лидера изменений в региональной системе образования [9].

Изложение основного материала статьи. Представляемая в данной статье концепция является попыткой сделать смысловой акцент на возможности закрепления и нормативного оформления антропологической модели персонализированного дополнительного профессионального образования в условиях университета педагогического профиля и тем самым, обозначить свое участие в разработке управленческих решений и условий организационного развития педагогических вузов в направлении построения единой, гибкой и персонализированной системы непрерывного опережающего педагогического образования. Следует подчеркнуть, что за видимой простотой и прозрачностью антропологического концепта скрывается серьезный труд по выявлению его особенностей и оснований для проектирования, значимость которого продиктована отмеченной в Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года [6] необходимостью реализации комплекса мер, направленных как на совершенствование системы подготовки педагогических кадров, так и на оказание поддержки непрерывного профессионального развития педагогов на всех этапах жизненного цикла профессии.

Актуальность концепции персонализированного дополнительного профессионального образования, строящейся на основании антропологического подхода, раскрывается в четырех взаимосвязанных аспектах:

1. Политико-стратегическая актуальность определяется на основе учета существующих вызовов и тенденций развития образования, и предполагает:

– гиперконкуренцию в системе дополнительного профессионального образования, которая диктует максимальную гибкость и развитие надпрофессиональных «точечных» компетенций педагогов-профессионалов по принципу «ручной сборки»;

– рассмотрение персонализированного трека как актива, определяющего необходимость развития моделей инвестирования в образование взрослых и запрос на контроль качества и прозрачность образовательных результатов;

– появление двух оппозиционных трендов: с одной стороны снижение мотивации к получению послевузовского или постдипломного образования и с другой стороны: рост доли «самоопределяющихся» взрослых учеников с запросом на «свой путь» в образовании, особенно среди так называемого поколения Z.

2. Научная актуальность связана с прогностическим потенциалом подходов, теорий и концепций в рамках антропологической проектно-преобразующей парадигмы в образовании. Здесь мы обращаемся, прежде всего к принципу трансдисциплинарности, характеризующему такие исследования, которые проникают друг в друга, преодолевая собственные границы по логике «кросс-фертилизации», посредством переноса когнитивных схем из одной дисциплинарной области в другую, кооперации и сетевого проектирования [3]. Содержательный аспект идеи «антропологической трансдисциплинарности» раскрывается в категории самообразования взрослых обучающихся, что зафиксировано в относительно новой образовательной науке - эвтагогике (или хьютагогике) через уникальные принципы [8]:

– интеграции мотивационно-волевых и регулятивных процессов;

– уникальности индивидуальной образовательной траектории, самостоятельности обучающегося в построении собственной программы обучения, включая цели, способы освоения, формы предъявления и оценки образовательных результатов;

– продуктивности обучения как результат управления собственным развитием личности;

– диверсификация пространства возможностей обучения и как следует из наличия свободного доступа к современным средствам телекоммуникационных технологий невозможность не учиться постоянно;

– нелинейности образовательных процессов, предполагающих самоопределение обучающихся и эвристический поиск решения учебных и профессиональных задач.

Эвтагогика представляет уникальный механизм саморегуляции человека в пространстве профессионального развития на фоне самоорганизации в социальном пространстве и включения в решение общественно значимых проблем.

3. Социокультурная актуальность характеризует значимость содержательных и технологических линий организации персонализированного дополнительного профессионального образования в форматах самообразующихся команд и профессионально-деятельностных сообществ. Включение обучающихся в систему ценностей новой технологической реальности осуществляется через сценирование антропологических практик:

– антропологическая практика капитализации своего или коллективного накопленного ресурса и потенциала [5];

– антропологическая практика управления как переход от стандартизованного управления по функционалу к управлению событийными сценариями, с использованием командных форматов взаимодействия;

– антропологическая практика рефлексивного самоопределения: на основе осмысления и переосмысления всех компонентов и этапов деятельности: осуществляется осознанный выбор ценностей, смыслов, форм и средств самореализации и саморазвития, вырабатывается персональный способ жизнетворчества, имеющий конструктивный потенциал [10].

4. Практическая актуальность обозначает возможность включения нормативно- профессиональной модели учителя в качестве основы проектирования персонализированных дополнительных профессиональных программ в практику университета педагогического профиля. Разработка норм развития на каждом из этапов онтогенеза человека является наиболее эффективным способом преодоления противоречия между необходимостью нормирования образовательных процессов и «неудержимостью онтогенеза», означающим существование собственных законов развития человека. Суть нормирования в персонализированном дополнительное профессиональное образование педагогов мы раскрываем, следуя рекомендациям В. И. Слободчикова: педагог должен владеть нормами своей профессиональной деятельности и при проектировании образовательных процессов учитывать все факторы, способствующие и препятствующие развитию всех участников образовательных отношений [11].

Смысл концепта «персонализированное опережающее дополнительное профессиональное образование» состоит в создании ориентировочной основы действий для преподавателей - андрагогов в векторе становления профессиональной позиции обучающего и построении коридора профессионально и жизненного взросления для взрослых обучающихся.

Идея персонализированного непрерывного опережающего педагогического образования появилась из «скрытой» и неявной проблемы: как с точки зрения персонализированной методологии (подхода) построить практики «точечной» сборки профессионала нового типа, обладающего ключевой способностью превращать собственную профессиональную деятельность в предмет практического преобразования себя самого и окружающей действительности, практики по выполнению социального заказа национального ориентированного образования. Базовая идея включает три взаимосвязанных категории:

– персонализированное – означает самостоятельное построение педагогом своей образовательной траектории под свои запросы, возможности и потребности;

– непрерывное – означает, что каждый этап профессионального развития педагога опирается на образовательные результаты, полученные на предыдущем этапе, и создает задел на следующий этап;

– опережающее – определяет, что изменения в области подготовки и повышения квалификации педагогов должны опережать изменения во всех уровнях образования и создавать их основания.

Концепт «непрерывное персонализированное опережающее педагогическое образование» декомпозируется в следующие микроидеи: идея – ценность – философия и миссия современного учительства; идея-технология – проспективная развивающаяся дидактика образования взрослых; идея-практика – персонализированные треки профессионального развития педагогов.

Ключевым условием воплощения обозначенной идеи является разработка механизмов трансляции согласованных ценностей коллективов, различных социальных и профессиональных, коллективных и индивидуальных субъектов, выступающих носителями этих ценностных установок.

В организационно-деятельностной плоскости дополнительное профессиональное образование педагогов, ориентированное на их персонализированное профессиональное развитие, представляет собой «точку сборки» новых норм профессиональной педагогической деятельности. В ценностно-смысловом и содержательном плане – это полидисциплинарное знание интегрирующее знание о сущности образования и о способах (технологии) создания самой образовательной практики.

При разработке концепции работа проектного коллектива проходила по принципу многозадачности и параллельного движения в исследовательской, проектной и экспертной плоскостях. Это позволяло, с одной стороны, рефлексивно осмысливать все пространство работ (по линиям движения), а с другой стороны, по необходимости, осуществлять перевод ресурсов с одной линии на другую. Подобная схема позволила выделить и описать три линии персонализированного развития педагогов:

1) линия системы «событийных встреч»: наращивание рефлексивной составляющей от преодоления инерции прошлого опыта, через утверждение нового пространства возможностей, до синтезирующей и методологической рефлексии;

2) линия профессионального развития и профессиогенеза;

3) линия междисциплинарного синтеза в формате решения управленческих задач как ситуаций управления развитием.

По авторскому замыслу концепция персонализированного опережающего дополнительного профессионального образования педагогов в качестве своего «ядра» содержит возрастные нормы, раскрывающие особенности «взрослой учебности» в качестве смыслового и методологического интегратора, соединяя три требования. Первое касается ценностно-целевых ориентиров и опирается на методологический принцип самоценности возраста обучающихся (уникальность результата). Второе требование предъявляется к содержанию образования, здесь речь идет о нацеленности содержания на развитие в каждом возрасте ключевых личностных новообразований. И наконец, связанное со вторым третье требование – использование технологий, обеспечивающих перспективное профессиональное взросление, в чем и состоит успешность персонализированного обучения взрослого.

Разработка концепции персонализированного профессионального развития педагогов требует системного пересмотра методологических основ проектирования современной социально - гуманитарной педагогической системы с точки зрения законосообразности образовательной деятельности в векторе ее антропологической модальности.

Базовое утверждение нашей концепции сформулировано с опорой на положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского, в которой описан культурно генетический код развития и саморазвития человека и заложено представление о норме развития.

Экстраполируя положения теории Л.С. Выготского о том, что условием проектирования развивающего образования является признание того, что потенциал (возможности) любого ребенка должен превышать любые культурные и образовательные нормы, можем утверждать, что приоритет потенциала (возможностей) учителя по отношению к установленным нормам профессиональной деятельности является исходной установкой проектирования персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов, имеющего опережающий характер.

Выводы. Стратегия научно-методического и организационно-управленческого сопровождения персонализированных траекторий профессионального развития должна строиться на понимании того, что:

1) единицей и уникальным инструментом проектирования является продуктивное действие [14];

2) базовым процессом формирования новых профессиональных педагогических позиций – проектирование;

3) процессом освоения и моделирования ситуаций развития выступает персонализированное обучение в рамках дополнительной профессиональной программы повышения квалификации;

4) ресурсом соорганизации деятельности и кооперации субъектов образовательного процесса выступает управление развитием;

5) базовым процессом овладения самоорганизацией через выполнение задач продуктивного действия выступает антропопрактика – как особый тип образовательной практики, в которой один и тот же человек является и субъектом, и объектом преобразований, действующий культуросообразно или через преодоление культурной и социальной обусловленности [7];

6) уникальным форматом реализации интенсивных модулей проблематизации и конструирования персонализированных треков является событие [12].

Внедрение данной модели в условиях системы непрерывного педагогического образования обеспечит комплекс системных эффектов:

– социальный эффект в виде активизации кадрового потенциала региональной системы образования через механизм проектирования персонального профессионального развития каждого педагога в соответствии с индивидуальными особенностями, педагогическим стажем, профессиональным статусом;

– научный эффект, когда модель персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов выступит одной из базовых теоретико-методологических установок научных исследований по специальности 5.8.7. – методология и технология профессионального образования, осуществляемых в вузе;

– технологический эффект**,** означающий развитие идеи персонализированного образования как инструмента реализации социального заказа на формирование и развитие новой генерации педагогических и управленческих кадров XXI века.

Опережающее образование, как точно подметил академик РАО В.И. Загвязинский, – это образование, опережающее общественное развитие, ориентация на будущее [2]. Что же делает персонализацию своего рода ключом к опережающему образованию. В определенном смысле ответ на этот вопрос содержится в финальных строках произведения советских фантастов Аркадия и Бориса Стругацких «Понедельник начинается в субботу» [4]. Это фраза о том, что не существует единственного для всех будущего, поэтому каждый поступок, который всегда есть проявление позиции, являющейся ключевой категорией антропологической модели персонализированного дополнительного профессионального образования, осуществляет какую-либо версию этого будущего.

Построение персонализированного дополнительного профессионального образования в условиях педагогического вуза обеспечивает возможность оказания адресной, конкретной помощи педагогическим работникам. Рост профессионального мастерства педагога становится реальным, поскольку осуществляется диагностика и оценка качества его работы; выявляются профессиональные дефициты, выбираются оптимальные персонализированные пути профессионального развития и тем самым задается вектор позитивных изменений в деятельности каждого педагога и на разных уровнях образовательной системы в целом.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Психология искусства / Общ. ред. В.В. Иванова, коммент. Л.С. Выготского и В.В. Иванова, вступит. ст. А.Н. Леонтьева. 3-е изд. – М.: Искусство, 1986. –573 с.

2. Загвязинский, В.И. Образование, опережающее общественное развитие: ориентация на будущее / В.И. Загвязинский, О.В. Ройтблат // Народное образование. – 2013. – №9. – С. 14-21

3. Князева, Е.Н. Трансдисциплинарные стратегии исследований / Е.Н. Князева // Вестник ТГПУ. – 2011. – №10. – С. 193-201

4. Понедельник начинается в субботу: фантастический роман / Аркадий и Борис Стругацкие; художник Е. Ферез. – Москва: АСТ, 2019. – 283 с.

5. Попов, А.А. Русские компетенции [Электронный документ]. – URL: http://opencu.ru/page/ruskompet (дата обращения: 30.03.2023)

6. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. № 1688-р. – [Электронный документ]. – URL: http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwtA5.pdf (дата обращения: 30.03.2023)

7. Розин, В.М. Понятие и типы антропопрактик / В.М. Розин // ЧЕЛОВЕК.RU. – 2017. – № 12. – С. 13-33

8. Саргсян, А.С. Принципы и особенности развития эвтагогики как области педагогической науки / А.С. Саргсян // Человек и Образование. – 2014. – №3 (40). – С. 111-116

9. Сдобняков, В.В. Трансформация педагогического университета в контексте глобальной научно-образовательной повестки / В.В. Сдобняков // Сборник статей по материалам VIII Всероссийской научно-практической конференции. Инновационные технологии управления. – Нижний Новгород, 2021. – С. 6-11

10. Семенов, И.Н., Савенкова, И.А. Рефлексивно-психологические аспекты развития и профессионального самоопределения личности / И.Н. Семенов, И.А. Савенкова // Мир психологии. – 2007. – № 2. – С. 203-217

11. Слободчиков, В.И. Понятие нормы / В.И. Слободчиков // Школьный психолог. – 2010. – № 2. – [Электронный ресурс]. – URL: http://psy.1september.ru/view_article.php? ID=201000207; https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=11623 (дата обращения: 30.03.2023)

12. Слободчиков, В.И. Событийная образовательная общность – источник развития и субъект образования / В.И. Слободчиков // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2010. – №2. – С. 3-8
13. Чехов, А.П. Вишневый сад. Пьесы / А.П. Чехов. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 225 с.
14. Щедровицкий, Г.П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности (1975 а) / Г.П. Щедровицкий // Избранные труды. – Москва, 1995. – С. 233-280

Педагогика

УДК 5.8.7
кандидат педагогических наук Иванова Марина Михайловна
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);
кандидат педагогических наук, доцент Малетин Станислав Вячеславович
Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул);
старший преподаватель Мутагаров Ришад Ривкатович
Омская академия МВД России (г. Омск)

ЦЕННОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В условиях глобальной инновационной динамики возрастают требования к специалистам во многих сферах деятельности. Для соответствия требованиям работодателей, учебным заведениям необходимо своевременно реагировать на возникающие запросы. Данная статья посвящена современной образовательной технологии и возможности ее применения в системе высшего профессионального образования. В работе раскрывается ценностный потенциал кейс-технологии в контексте требований к современным выпускникам высших учебных заведений. Авторы с помощью теоретических методов осуществили анализ становления кейс-технологии за рубежом и в России. В работе представлен обзор диссертационных исследований по изучаемой тематике. В результате анализа выделены профессиональные области, которые в данный момент являются недостаточно освещенными. Это позволило определить направление педагогического эксперимента. В статье представлены результаты педагогического эксперимента по использованию кейсовых заданий на учебной дисциплине «Основы безопасности жизнедеятельности». Статья может представлять интерес для исследователей, предметом изучения которых являются современные интерактивные технологии, в частности, кейс-технология.
Ключевые слова: кейс, кейс-технология, высшее профессиональное образование, обучающиеся, образовательный процесс, компетенции, учебные занятия.
Annotation. In the context of global innovation dynamics, the requirements for specialists in many fields of activity are increasing. To meet the requirements of employers, educational institutions need to respond to emerging requests in a timely manner. This article is devoted to modern educational technology and the possibility of its application in the system of higher professional education. The paper reveals the value potential of case technology in the context of requirements for modern graduates of higher educational institutions. The authors used theoretical methods to analyze the formation of case technology abroad and in Russia. The paper presents an overview of dissertation research on the subject under study. As a result of the analysis, professional areas that are currently insufficiently covered are highlighted. This allowed us to determine the direction of the pedagogical experiment. The article presents the results of a pedagogical experiment on the use of case studies in the academic discipline "Fundamentals of life safety". The article may be of interest to researchers whose subject of study is modern interactive technologies, in particular, case technology.
Key words: in the usl case, case technology, higher professional education, students, educational process, competencies, training sessions.

Введение. Появление комптетнстностного образования закономерный процесс, обусловленный комплексным изменением всех сфер жизни российского государства, предполагая не столько изменение образования на содержательном уровне, сколько смену целевых векторов. Изучению комптентностного подхода посвящены труды А.Л. Андреева, В.И. Байденко, Е.В. Бондаревкая, В.М. Коровин, Н.В. Кузьминой, А.К. Маркова, Л.М. Митиной, В.В. Серикова, М.В. Смородиновой, А.В. Хуторского и др.) [1, 8].

Применение компетентностного подхода в подготовке к профессиональной деятельности обусловила необходимость поиска новых подходов, методов, средств, позволяющих осуществлять переход от триады: «знания, умения, навыки» к компетенциям. Одним из таких современных интерактивных подходов выступает кейс-технология.

Одной из актуальных технологий в современном образовании выступает кейс-технология, которая в Федеральных государственных стандартах отмечена как продуктивное средство формирования предметных результатов в учебной и внеурочной деятельности (И.Х. Багирова, Н.В. Бурко, Б.С. Бурыхин, С.Ю. Грузкова, А.В. Дорофеева и др.). Данная технология включает методы активного проблемно-ситуационного анализа, основанные на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций (кейсов). Основная задача кейс-технологии – развивать способность разрабатывать проблемы и находить их решение, учиться самостоятельно работать с информацией. Преимущество использования данной технологии на учебных занятиях заключается в том, что, обучающимся предлагают какую-либо жизненную и самое главное проблемную ситуацию, которую они должны рассмотреть, проанализировать и разработать алгоритм действий, для ее разрешения [2, 3, 5].

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим генезис ключевого понятия нашего исследования «кейс». Данное понятие имеет несколько значений. Понятийное поле кейс-технологии включает следующие понятия: «метод кейсов», «кейс-стади», «метод анализа конкретных ситуаций», «метод решения ситуационных задач», где каждое понятие при общей семантике имеет лишь некоторые отличия. «Case» в переводе с английского трактуется как «случай», «дело», «чехол»», «ящик», «чемодан», «пакет документов». Кейс представляет собой произошедшее дело, историю, событие, в основе которых лежат реальные факты. Описанное событие требует анализа ситуации и поиска вариантов по ее решению. В рамках профессионального образования решение кейсов направлено на решение двух видов задач: образовательной и научно-следовательской, которые в свою очередь включают целый комплекс частных задач, среди которых такие как: мотивация к учебной и профессиональной деятельности, совершенствование аналитических способностей, выработка навыков критического мышления, развитие коммуникативных навыков, совершенствование умений работать в группе, умение устанавливать связь теории с практикой, поиск творческого подхода при решении нетривиальных кейсов, отработка навыков работать с различными источниками информации, осуществление рефлексии собственной деятельности и прочие).

История возникновения кейс-технологии берет свое начало в США. В юридической школе Гарварда преподаватель Христофор Колумб Лэнгделл предложил студентам работать с первоисточниками, в качестве которых выступали текущие

судебные дела либо решения суда, после чего обучающимся предстояло делать собственную интерпретацию событий и формулировать выводы. Важно отметить, что «кейс», представляющие своего рода дедуктивный метод имел негативный резонанс, поскольку отличался от имеющихся методов, основе которых заложены индуктивные умозаключения. При таком методе обучения количество студентов снизилось с на 30%, поскольку являлось сложным для понимания и освоения. Несмотря на возникшее сопротивление данный метод начал активно распространяться в юридических школах [1, 4, 6, 7].

В 1908 году в гарвардской школе бизнеса был предусмотрен курс, связанный с ситуационным анализом «Искусство ведения бизнеса», куда приглашалась владельцы бизнеса. Задача приглашенных заключалась в сообщении студентам истории о своем бизнесе. После этого, студентам предлагалось в течение двух дней выполнить письменный отчет, включающий анализ ситуации, проблемы и перспективы развития представленного бизнеса (кейса). На этот раз метод кейсов имел положительный резонанс, поскольку доказал свою эффективность и целесообразность. По своей сути кейсы представляли реальные профессиональные задачи, которые предстояло решать студентам в своей трудовой деятельности. Имитация профессиональной деятельности имела эффективный результат.

Во второй половине XX века кейс-метод начал использоваться в подготовке медицинских работников, а также социологов, получив свое распространение в Западной Европе. В конце 90-х годов XX века произошла поэтапная экстраполяция зарубежного опыта в Россию. Первыми данный метод стали применять несколько московских вузов. После комплексной модернизации Российского образования кейсы начали применять не только в профессиональной подготовке, но на ступени общего образования, особенно в условиях предпрофильной подготовки и профильного обучения.

В настоящее время в науке существуют различные научные подходы к определению сути данной технологии:

– кейс-технология (М.Ю. Бухаркина, Е.С. Палат);
– кейс-стади (А.С. Прутченков);
– кейс-метод (ситуационный анализ) (Р. Мерри);
– кейс (С.В. Шермазанова).

Мы проанализировали диссертационные исследования последних пятнадцати лет, посвящённые исследуемой проблеме, связанной с применением кейс-технологий в процессе подготовки специалистов на ступени среднего и высшего профессионального образования. В результате анализа было выявлено, что проблема применения кейсов в профессиональной подготовке является актуальной, вызывают интерес различные аспекты проблематики на содержательном и организационном уровнях. Нами выделены три основных направления в применении кейсов:

1. Кейс-технология как средство контроля (И.В. Королева, 2009, М.А. Никитина, 2014, В.А. Стрелкова, 2016).
2. Кейс-технология как средство обучения:
– лингвистике (Е.Н. Красикова, 2009,А.В. Малровева, 2012, А.А. Айрапетов, 2018);
– компьютерному моделированию (О.С. Маркович, 2019);
– органической химии (А.М. Деркач, 2011);
– правовой культуры (К.С. Ядрышников, 2019).
3. Кейс-технология как средство формирования профессиональных компетенций:
– к принятию профессиональных решений (С.Ю. Темина,2012);
– научно-следовательских компетенций (Г.М. Гаджикурбанова, 2015).

Результат научно-исследовательской активности, выраженной в диссертационных работах, свидетельствует о широком предметном поле исследований. Однако, стоит отметить, что отсутствуют работы, связанные с применением, кейс-технологии в освоении таких предметных областей как «Физическая культура» и «основы безопасности жизнедеятельности».

С целью определения возможности применения кейс-технологии на учебном предмете «Основы безопасности жизнедеятельности» нами был проведен педагогический эксперимент на базе Алтайского государственного педагогического университета.

На втором курсе при освоении учебной дисциплины ОБЖ студенты методом гнездового отбора были распределены на две группы по 30 человек. На констатирующем этапе эксперимента в контрольной и экспериментальной группах было проведено тестирование, результаты которого явились однородными и свидетельствовали об отсутствии статистически значимой разницы между двумя выборками. Для достижения поставленной цели в соответствии с результатами констатирующего эксперимента нами разработан комплекс заданий на основе кейс-технологий, которые были реализованы на учебных занятиях ОБЖ при изучении раздела «Опасности, подстерегающие нас в повседневной жизни». Нами было составлено 12 кейсовых заданий различных видов, на освоение следующих тем: «Причины и последствия пожаров»; «Поражающие факторы пожара»; «Правила пожарной безопасности»; «Безопасность во время праздничных фейерверков»; «Можно ли тушить пожар самостоятельно?»; «Правила эвакуации их горящего здания»; «Средства пожаротушения»; «Помощь при ожогах».

Студентам после изучения темы (первого занятия по данной теме), в качестве домашнего задания было предложено выбрать 1 из представленных кейсов и в группе 2-3 человека его решить к следующему занятию. Каждый кейс был направлен на решение нескольких образовательных задач, его выполнение требовало от студентов совместной групповой работы, поиску дополнительной литературы, анализу возможных вариантов решения. При составлении кейсов мы соблюдали дидактический принцип «связь жизни с практикой», а также использованы приемы событийной педагогики. В каждом кейсе была заложена технология (прием) с помощью которого обучающиеся должны были его решить (моделирование, системный анализ, мыслительный эксперимент, техника «IDEAL», ситуационный анализ, прием «Цветок лотоса» 8 способов решения проблемы» и др.). На обсуждение выполненных заданий отводилось 2 занятия. Каждой группе определялось для ответа по 10 минут. В контрольной группе изучение темы осуществлялось по вопросам и заданиям, предусмотренным программой.

Для того чтобы определить уровень усвоения обучающимися изученного материала, нами был проведен контрольный тест, включающий в себя 15 вопросов по теме. Критерии оценивания тестовых работ осуществлялись следующим образом: за каждый правильный ответ студент получал 1 балл, за неверно выполненное задание 0 баллов, соответственно максимальное количество баллов за тест – 15.

Динамику качества усвоения учебного материала по предмету ОБЖ в экспериментальной и контрольной группах мы определяли с помощью критерия х-квадрат. Значение критерия $\chi 2$ в экспериментальной группе составило составляет 9,961. Критическое значение $\chi 2$ при уровне значимости $p=0,05$ составляет 7,815, в следствие чего связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости $p<0,05$. Полученные данные свидетельствовали о наличии положительной динамики в экспериментальной группе. В контрольной группе: число степеней свободы равно 3, значение критерия $\chi 2$ составляет 0,624. Критическое значение $\chi 2$ при уровне значимости $p<0,05$ составляет 7,815. Таким образом, связь между факторным и результативным признаками статистически не значима, уровень значимости $p>0,05$. Полученные данные свидетельствовали о том, что в контрольной группе изменения статистически не подтверждены.

Достижения позитивных результатов в нашей работе мы связываем с внедрением кейс-технологии на учебных занятиях по учебной дисциплине ОБЖ. Анкетный опрос студентов позволил сделать вывод о том, что решение кейсов в группах имело позитивный эффект. Так, студенты отметили, что все ситуации, которые отражены в кейсах непосредственно отражают их будущую профессиональную деятельность, тем самым их выполнение представляло не только теоретический, но и практический интерес. Алгоритм выполнения кейсов полностью отражает структуру учебной деятельности, кроме того, совместное выполнение работы способствовало формированию гибких навыков, связанных с проявлением таких личностных качеств, как: работа в команде, деловое общение, публичные выступление, проявление лидерских качеств, соблюдение трудовой этики и др.

Выводы. Таким образом, проведенное теоретическое и эмпирическое исследование позволяет сделать вывод об актуальности применения кейсов в профессиональной подготовке специалистов. Кейс-технология является своевременным ответом на возросшие требования к будущим специалистам. Использование кейс-технологий позволяет формировать качества, повышающие востребованность выпускников профессиональных учебных заведений.

Литература:

1. Байбородова, Л.В. Образовательные технологии: учебно-методическое пособие / Л.В. Байбородова, В.В. Белкина. – Ярославль: изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2005. – 187 с.

2. Лопаткин, В.М. Образовательные возможности электронной обучающей системы в подготовке бакалавров педагогического образования / В.М. Лопаткин, С.Д. Каракозов, Л.Г. Куликова, Е.М. Скурыдина // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3 (40). – С. 121-125

3. Лопаткин, В.М. Формирование научно-исследовательских компетенций у студентов и аспирантов в системе учебно-научнопедагогического комплекса / В.М. Лопаткин, Г.А. Калачев, Л.Г. Куликова, О.А. Бокова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6-2(31). – С. 248-250

4. Интерактивность и интерактивное обучение [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnost-i-interaktivnoe-obuchenie (дата обращения 25.02.2023)

5. Орлов, А.Н. Организация научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов в высшем педагогическом учебном заведении / А.Н. Орлов, Г.А. Калачев, Л.Г. Куликова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 3(15). – С. 257-259

6. Поперняк, И.Б. Кейс-метод при проведении практического занятия / И.Б. Поперняк // Специалист. – 2015. – № 4. – С. 8-14

7. Темина, С.Ю. Кейс-метод в педагогическом образовании. Тематический сборник кейсов / С.Ю. Темина, И.П. Андриади. – Москва: Российская акад. образования, Московский психолого-социальный университет, 2014. – 194 с.

8. Федеральный Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=369095 (дата обращения 05.02.2023)

Педагогика

УДК 908

кандидат исторических наук, доцент, заведующая кафедрой
истории и правоведения Ивлева Яна Анатольевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ ДО НАЧАЛА XX ВЕКА

Аннотация. В статье представлен процесс развития высшего исторического образования в России в дореволюционный период. Показано, как происходил процесс становления и развития истории как научной и учебной дисциплины, проанализированы основные направления государственной политики в области исторического образования. Охарактеризованы основные проблемы и трудности развития обучения истории в университетах.

Ключевые слова: история, образование, университет, школа, государство.

Annotation. The article presents the process of development of higher historical education in Russia in the pre-revolutionary period. It is shown how the process of formation and development of history as a scientific and educational discipline took place, the main directions of state policy in the field of historical education are analyzed. The main problems and difficulties of the development of history teaching at universities are characterized.

Key words: history, education, university, school, state.

Введение. В современном мире наблюдается стремительность и изменчивость практически всех сфер жизни общества. Одной из наиболее восприимчивых областей является образование, зачастую более всех реагирующее на изменения во внутренней и внешней политике государства. Ярким примером тому служит трансформация образовательной системы в России и, в частности, анонсированные Президентом и Министерством науки и высшего образования Российской Федерации грядущие изменения в системе российского университетского образования.

Важную роль в содержании образования играет историческое. Именно история как наука и учебная дисциплина имеет определяющее значение в качестве условия сохранения и развития самосознания народа, сохранения его исторической памяти. Очевидно, что история и историческое образование наиболее остро реагируют на происходящие в обществе политические и социально-экономические преобразования. В целом, значение системы образования в обществе не только характеризует это самое общество на определенном этапе своего развития, но и является важным инструментом политической власти.

История развития российской системы высшего исторического образования сегодня представляется довольно важной, поскольку актуальное обновление или перестройка основ исторического образования невозможны без эффективного учета накопленного опыта его развития. Прошлое наглядно демонстрирует отсутствие успеха в проводимых в разное время реформах образования, когда происходило игнорирование или умышленное отрицание предшествовавшего исторического опыта. Изучение событий прошлого поможет преодолеть ряд заблуждений и даст возможность посмотреть на систему исторического образования более объективно, с учетом современных проблем и вызовов времени, позволит учесть этот опыт в последующих преобразованиях.

Таким образом, целью данной статьи является изучение развития высшего исторического образования в дореволюционной России через призму рассмотрения накопленного опыта с точки зрения его полезности для современных преобразований.

Изложение основного материала статьи. Интерес к истории появился на раннем этапе существования древнерусского общества. В начале прошлого тысячелетия история еще не представляла собой самостоятельный учебный предмет, не преподавалась в учебных заведениях, но уже вызывала значительный интерес у людей образованных, в частности летописцев. С самого начала появления летописания в X-XI вв. в церковных и монастырских образовательных центрах изучали основные положения русской и всеобщей истории. Позже, по мере развития историописания, появились новые жанры исторических произведений, в частности исторические повести, сборники наставлений (с историческими очерками), агиографическая литература и др. В отличие от стран Западной Европы, где преобладали дидактические произведения, в русском обществе были распространены труды нравственно-этического характера. Вплоть до появления учебной исторической литературы такие произведения служили основой для исторического просвещения. В основе данных публикаций лежали теологические принципы, что было обусловлено преобладанием в средневековье религиозных взглядов на мир. Со временем этот подход эволюционировал в прагматическое описание истории, что стало закономерным этапом развития исторических представлений.

В XVIII в., по мере формирования светского мировосприятия, историю стали изучать в качестве самостоятельной учебной дисциплины. В этот период получил развитие процесс переосмысления исторического прошлого в российском обществе. Важным фактором выступило также угасание к началу XVIII в. летописной традиции, что актуализировало потребность в выработке научных основ отечественного историописания и их трансляции в формирующейся в стране системе обучения [2, С. 54].

Становление исторического образования произошло во времена Петра I, чья деятельность положила начало появлению первых светских профессиональных школ. Основной направленностью исторического образования было обоснование императорской власти, гарантировавшей прочность и суверенность государства [1, С. 73].

Большой вклад в становление исторического образования внесла Академия наук (1725 г.). При ней были созданы учебные подразделения: университет и гимназия, они и занимались историческим просвещением. Примечательно, что первыми преподавателями истории были иностранцы, поскольку в России не было подготовленной кадровой базы. Кроме того, высшая школа соединяла в себе также элементы среднего образования, основной акцент смещая на гуманитарный компонент.

Со второй четверти XVIII в. историческое образование стало развиваться уже под государственным контролем. При Петербургском университете была создана академическая гимназия с преподаванием истории, которая готовила к поступлению в университет. Важную роль в подборе литературы и источников играла государственно-политическая направленность образования, преподавали опять же приглашенные из-за рубежа ученые.

Следующий этап в развитии исторического образования в России начался во второй половине XVIII в., когда в научном мире стало известно о М.В. Ломоносове. В 1745 г. он вошел в состав Академии наук, из которой через два года в качестве самостоятельной структуры выделился университет. Петербургский академический университет способствовал созданию в 1755 г. Московского университета. На действовавшем при нем философском факультете велось изучение русской истории. В 1758 г. ректором Московского университета стал М.В. Ломоносов. Вскоре он составил новый университетский устав, предусматривавший в гуманитарной подготовке изучение истории и древностей и др. Так Академия наук создала условия для развития российской высшей школы [2, С. 55].

Во второй половине XVIII в. история была включена в учебные программы гимназий, однако ее изучение не было обязательным и осуществлялось по выбору. К тому же преподавание велось на иностранном языке, что впоследствии М. В. Ломоносову все же удалось исправить [1, С. 74-75].

Следует отметить также вклад Екатерины II в развитие исторического образования. В 1786 г. она провела образовательную реформу, создав главные народные училища, в учебные планы которых в качестве обязательного самостоятельного предмета вошла история России. Главной задачей курса представлялось донесение до молодого поколения информации о величии России и главной его опоре и залоге успешного развития – самодержавии.

Таким образом, в XVIII в. историческое образование прошло этап своего становления в условиях российского университета. И хотя еще не было исторических факультетов и специализации кафедр, все же были созданы условия для самостоятельного изучения истории в рамках гуманитарной подготовки. Выпускники Московского университета не только получали теоретические представления о ходе исторического развития общества, но и могли применять эти знания в конкретных исторических исследованиях. Историческая наука и образование были неразрывно связаны между собой, что представляется важным достижением того времени [3, С. 21-22].

В XIX в. историческое образование продолжило свое развитие. Именно в это время для него были созданы благоприятные условия, в которых накопленная ранее база стала интенсивно развиваться. Реформы в области образования, начатые Екатериной II, продолжил ее внук Александр I. В 1802 г. он создал Министерство народного просвещения, которое приняло на себя обязательства по обучению и воспитанию российского народа. И пусть доступ к нему был ограничен для разных социальных групп, само создание ведомства стало важной мерой по упорядочению системы образования в результате целенаправленной политики государства.

Первым министром народного просвещения стал граф П.В. Завадовский, который направил свои усилия на создание законодательных актов, обеспечивавших работу системы образования. Меры по усовершенствованию системы высшего образования, соответствующие политическому, социально-экономическому и культурному развитию страны были закреплены в «Предварительных правилах народного просвещения» 1803 г. [4]. Они, кроме прочего, определяли основные принципы организации системы высшего образования и утверждали общий план развития российских университетов. В частности, документ предписывал создать новые университеты в новообразованных учебных округах. Также были закреплены отношения управления и подчинения, регулировалась деятельность университетов.

Документ указывает на большое значение образования, которое стало делом государственной важности. Однако, как отмечают исследователи, в начале XIX в. и позже имела место нестабильность в функционировании образовательной сферы, что объяснялось отсутствием научно обоснованных концепций построения образования в новых социально-экономических условиях. Вследствие этого усилилась монархическо-охранительная направленность исторического образования и прекратились либеральные поиски его построения [6, С. 20].

Важной вехой в университетском образовании стали университетские уставы 1804 г., 1835 г., 1863 г. и 1884 г. [5]. Регулярное издание такого рода документов указывает на постоянный интерес императорской власти к вопросам образования. Уставы детально регламентировали жизнь и деятельность университетов, их структуру, управление, степень свободы, профессорско-преподавательский состав, наказания студентов и др.

Первым в 1804 г. был разработан устав для Московского университета, по аналогии с которым получили уставы и другие функционировавшие университеты. Основой для них стали нормы и правила, господствовавшие в немецких вузах. Университеты не только обучали молодежь, передавая ей знания и навыки, необходимые для государственной службы, но и были научными центрами. Особое внимание уделялось этико-религиозному просвещению студентов. При философских факультетах университетов были созданы отделения нравственных и политических наук. На них изучался широкий круг гуманитарных дисциплин с целью повышения общего культурного уровня студентов. Кроме того, документы регламентировали деятельность органов коллегиального управления, ректора; хозяйственную часть и судопроизводство. По уставу 1804 г. университеты имели право присваивать ученые степени кандидатов, магистров и докторов [7, С. 14-15].

Согласно этим документам, высшее образование было подчинено строгому контролю государства. И хотя более поздние уставы предусматривали определенную степень свободы для университетов, их автономия то и дело ограничивалась. Исследователи подмечают, что во времена лояльного отношения к вузам и увеличения объема даруемой им свободы наблюдался рост антимонархических настроений вплоть до убийства Александра II, а во время отмены автономии – наоборот – отмечалось более строгое соблюдение законов и уважения к действующей власти [8, С. 225].

Кроме всего прочего, уставы определяли и развитие исторического образования. По уставу 1835 г. из философского факультета выделилось историко-филологическое отделение, а устав 1863 г. закрепил наличие в университетах самостоятельных историко-филологических факультетов. Обязательным стало также изучение церковной истории. Обучение длилось 4 года. Следует отметить, что высшее образование было труднодоступным, а женщины вообще не могли поступать в университет. Однако они могли получать высшее образование на частных историко-филологических курсах в Москве и Санкт-Петербурге [2, С. 56].

Историческое образование на таких факультетах, как видно из названия, было связано с филологическим, оба они входили в систему философского. Содержание обучения, помимо основного историко-филологического профиля, определялось политическими науками и областью изящных искусств.

В XIX в. изучение истории разделялось на российскую и всеобщую, причем в области последней особое внимание привлекала тематика античности. Устав 1863 г. провозглашал возможность создания новых кафедр исторической направленности, что дало возможность, помимо кафедр отечественной и всеобщей истории, открыть еще кафедры истории церкви и теории и истории искусств. Это позволяет говорить о развитии исторической науки в университетах и о специализации исторического образования [3, С. 23].

Университетским уставом 1884 г. предусматривалось существенное увеличение учебной нагрузки, расширение программ дисциплин с целью отвлечь студентов, занять их учебой в условиях нарастания студенческого движения в пореформенный период. Был усилен контроль за деятельностью университетов и ограничена их автономия, а содержание и формы преподавания подчинялись Министерству народного просвещения. Власть вмешивалась в научную деятельность университетов, контролировала повседневную жизнь и благонадежность студентов и преподавателей. Учебный процесс на историко-филологических факультетах университетов постоянно подвергался реорганизации. В частности, студентов старались меньше привлекать к занятиям историей, заменяя ее курсами древних языков. Исторические науки были отнесены к группе вспомогательных дисциплин.

Из-за низкой обеспеченности литературой в университетах XIX в. преподавание велось в лекционной форме, сочетаясь с активной самостоятельной работой студентов. Результаты научного поиска студентов оформлялись в виде докладов, курсовых и дипломных работ.

Важным условием эффективного развития высшего исторического образования в России было решение кадрового вопроса. Как уже говорилось ранее, первоначально к преподаванию в высшей школе привлекались иностранные профессора и ученые. Особенно часто их приглашали для реализации гуманитарных дисциплин. Но со временем такой подход был признан неэффективным, и на повестке развития высшего образования встал вопрос о развитии национального кадрового резерва для удовлетворения нужд университетов. Со второй четверти XIX в. российские вузы стали пополняться талантливыми преподавателями, получившими образование в России и прошедшими стажировку за рубежом. Они существенно улучшили систему подготовки специалистов в отечественных университетах. Этими шагами было положено начало процессу подготовки профессорско-преподавательских кадров в стране.

В последующее время данный процесс получил еще большее развитие. Устав 1863 г. предоставил университетам значительную автономию, в частности они получили больше самостоятельности во внутреннем управлении, был ослаблен контроль за содержанием учебных курсов. Преподаватели, особенно молодые, привлекались для работы в университетах через повышение престижности профессии, создание благоприятных условий для научной и учебной деятельности и др. [7, С. 21].

По уставу 1863 г. предусматривалось расширение возможностей для подготовки научно-педагогических кадров. Так, функционировал институт профессорских стипендиатов, объединявший кандидатов для замещения вакантных должностей. В рамках этого института осуществлялся механизм направления выпускника – претендента на преподавательскую должность – в другой университет на стажировку для успешной сдачи экзаменов и защиты диссертации. Некоторые окончившие университет могли быть оставлены при alma mater на тех же условиях необходимой итоговой аттестации.

В области исторического образования данная система имела свои особенности, обусловленные делением истории на отечественную и всеобщую. Как известно, приоритет при выборе вуза для итоговой аттестации отдавался отечественным университетам. Однако для стипендиатов, готовившихся к замещению вакантных должностей по кафедрам всеобщей истории и теории и истории искусств, необходимых научных центров и специалистов в России не имелось, поэтому они направлялись на стажировку в европейские университеты, в частности, в немецкие. Стипендиаты, претендовавшие на должности при кафедрах отечественной истории, готовились к профессорскому званию в российских университетах. Неудивительно, что таких специалистов в стране было больше, так как государство было больше заинтересовано в финансировании именно их обучения.

Таким образом, институт профессорских стипендиатов сыграл положительную роль в деле подготовки национальных научно-педагогических кадров и обеспечения ими российских университетов. Всего за дореформенный за границу было отправлено на стажировку более 130 человек, половину которых составляли преподаватели гуманитарных наук. Они пополнили ряды преподавателей известными учеными-историками, например, среди них был В.О. Ключевский. Следует отметить, что лекции В.О. Ключевского, которые посещали многие представители московской интеллигенции, пришлись на расцвет преподавания истории в системе высшего образования. Проявляя свой незаурядный преподавательский талант, ученый развивал интерес студентов к русской истории в ее связи с развитием мировой цивилизации, учил умению видеть в прошлом глубинные смыслы, полезные для формирования жизненной позиции [2, С. 56].

Практически все преподаватели дореволюционных высших учебных заведений совмещали научную работу с педагогическим трудом. Данная практика соединения научного и преподавательского труда была заложена еще в начале

развития исторического образования, начиная с М.Т. Каченовского, заложившего основы университетской исторической науки, и продолжалась вплоть до революции 1917 г. – представителей «школы В.О. Ключевского».

Кроме того, примечателен тот факт, что многие известные историки формировали свои концепции и теории на лекциях, обсуждая их в студенческих аудиториях. Зачастую взгляды авторов стали известны благодаря публикациям их лекций студентами и выпускниками. Иногда такое тесное сотрудничество студентов и преподавателей-историков способствовало развитию вольнодумства в университетской среде, которое всячески подавлялось властью. Часто историки, наоборот, оказывали противоположное влияние на студенческую аудиторию – положительно влияли сознание и нравственность своих подопечных. Таковым можно считать профессора всеобщей истории Т.Н. Грановского, стремившегося показать положительную роль истории и необходимость ее использования в формирования мировоззрения студентов. Таким образом, историческое образование XIX в., сосредоточенное в университетской среде, выходило за рамки просто учебных заведений, усиливая свое общественно-просветительское значение.

На рубеже XIX-XX вв. учебный процесс на историко-филологических факультетах претерпевал очередную реорганизацию. В содержании образования активно укоренялась концепция приоритета русской идеи в науке и культуре, традиционность и важность укрепления государственного строя России. Важную роль в этом процессе отводили Московскому и Санкт-Петербургскому университетам. В программы и учебные планы вводились историко-теоретические дисциплины, усиливалось разнообразие методического арсенала преподавателей, и само университетское историческое образование получило импульс к осмыслению своей сути и задач. Был расширен состав исторических кафедр, увеличилось число преподавателей [3, С. 28-29]. Однако дальнейшее развитие высшего исторического образования по данному пути затруднялось политическими событиями начала XX в., а затем и вовсе было прервано революцией 1917 г.

Выводы. Таким образом, система высшего исторического образования в России прошла достаточно длительный путь своего развития. С появления и до 1917 г. она развивалась при целенаправленной государственной поддержке, что отразилось в первую очередь на содержании образования. В университетах преподавали ведущие историки, которые стремились к повышению уровня познания истории, соединяя обучение с формированием навыков научной самостоятельности. Развитие исторического образования в России происходило в достаточно тесной связи с европейскими науками, имел место обмен опытом и участие в научных дискуссиях. Несмотря на сложные периоды и трансформации, высшее историческое образование продолжало свое развитие, укрепляя свои позиции в общественной жизни Российской империи. Многое из того времени продолжает играть значимую роль в современном образовании. В частности, важность истории для формирования активной гражданской позиции у нынешнего поколения, что указывает на ценность учета исторического опыта.

Литература:

1. Витевицкий, В.П. История как предмет в школах России. Историческое образование в дореволюционной России. Часть 1 / В.П. Витевицкий // Научно-аналитический журнал «Обозреватель. – Observer». – 2016. – № 4 (315). – С. 72-91

2. Дудникова, Е.Б. Историческая наука в образовании в дореволюционный период отечественного развития / Е.Б. Дудникова, И.А. Ножкина // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2015. – № 3 (53): в 3-х ч. – Ч. III. – С. 54-58

3. Перковская, Г.А. Развитие исторического образования в университетах России во второй половине XVIII – начале XX вв.: автореферат дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / Перковская Галина Алексеевна. – Ставрополь, 2005. – 29 с.

4. Предварительныя правила народнаго просвещения. – Санкт-Петербург: Сенатская типография, 1803. – 11 с.

5. Сравнительная таблица уставов университетов 1884, 1863, 1835 и 1804 гг. – Санкт-Петербург: Типо-литография С.-Петерб. тюрьмы, 1901. – 270 стб.

6. Топчиева, В.И. Эволюция школьного исторического образования в России (конец XVIII – XX вв.): автореферат дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / Топчиева Вера Ивановна. – Краснодар, 2004. – 25 с.

7. Чезлов, И.Г. История высшего образования в России и за рубежом. История высшего образования в России: учеб. пособие / И.Г. Чезлов. – Санкт-Петербург: СПбГИКиТ, 2018. – 82 с.

8. Яковленко, А.Е. Преобразования университетских уставов на протяжении XIX века / А.Е. Яковленко // Уникальные исследования XXI века. – 2015. – № 8. – С. 222-225

Педагогика

УДК 378.2

доктор педагогических наук, профессор Иконников Александр Иванович
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

ФОРМИРОВАНИЕ СТРУКТУРЫ ПРОЦЕССУАЛЬНОСТИ В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ ИСКУССТВУ ИНСТАЛЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. Статья обращает внимание педагогов на сложность устройства мира реальности. Утверждается, что обычно познающий субъект, художник вплетен в сеть репрезентаций, он не видит и не может понять объекты, у него нет доступа к ним. Художник часто находится в плену старых представлений о мире. Перед студентом стоит задача направить весь свой художественный опыт на расширение индивидуального сознания, открытия нового ритма, тела, эмоции. Все это может послужить для студентов и зрителей инструментом непосредственного, чувственного и коллективного знания. Современное искусство активизирует зрителя. Он находится внутри произведения и начинает играть в нем свою роль, а не пассивно воспринимать изображение. Современное искусство утверждает диалог и прямую коммуникацию как художественные материалы. Многие художники делают свои работы открытыми для публичного обсуждения, критики даже отрицательной и диалога. Авторами приветствуется модель художественной вовлеченности зрителей, нацеленность новых произведений на чувственную непосредственность, на формирование субъективности зрителя. Автор рассматривает данную проблему как основную при обучении искусству инсталляции. Утверждается, что культура, искусство может производить на свет субъективность, так как она предлагает череду образов, с которыми мы идентифицируемся и подражаем. Соответственно, автор считает, что дискуссия и диалог могут быть важным аспектом деятельности художников инсталляторов.

Ключевые слова: обучение, инсталляция, децентрация, интраакция, диалог, агентный реализм, аппарат.

Annotation. The article draws the attention of teachers to the complexity of the structure of the world of reality. It is argued that the knowing subject, the artist is woven into the network of representations, he does not see and cannot understand objects, he has no access to them. The artist is often held captive by old notions of the world. The student is faced with the task of directing all his

artistic experience to the expansion of individual consciousness, the discovery of a new rhythm, body, emotions. All this can serve for the audience as an instrument of direct, sensual and collective knowledge. Contemporary art activates the viewer. He is inside the work and begins to play his role in it, and not passively perceive the image. Contemporary art affirms dialogue and direct communication as artistic materials. Many artists make their work open to public discussion, criticism even negative and dialogue. The authors welcome the model of artistic involvement of viewers, the focus of new works on sensual spontaneity, on the formation of the subjectivity of the viewer. The author considers this problem as the main one in teaching the art of installation. It is argued that culture, art can produce subjectivity, as it offers a series of images with which we identify and imitate. Accordingly, the author believes that discussion and dialogue can be an important aspect of the activities of installer artists.
Key words: training, installation, decentralization, intraaction, dialogue, agent realism, apparatus.

Введение. Квантовая физика ввела в оборот такие понятия, как относительность, холизм, неразделимость и ряд современных теорий, среди которых можно выделить теорию струн, теорию хаоса. Все это привело к пониманию того, что целое не является суммой частей, а в ее основе лежит взаимодействия и взаимосвязи. Мир в современной науке понимается как событие и отношение, а в искусстве инсталляции как процессуальность. Современные науки основываются на сложном взаимодействии человека с нечеловеческими агентами. По мнению многих философов, ученых, субъект – это сложная сборка человеческого и нечеловеческого, данного и созданного. Все это требует большой перестройки обычных способов мышления [1, 2, 6, 7].

Согласно Бенедикту Спинозы, материя, мир и люди – это не дуалистические сущности, состоящие из противопоставления внешнего внутреннему. Субъекты воплощены и вписаны в мир в процессе, циркулируют внутри сетей отношений с силами, сущностями и столкновениями. Сложный процесс различения внутри единой материи обусловлено внешними и внутренними силами. В связи с этим центральную роль начинает играть отношение, как к человеческим, так и к нечеловеческим другим.

Философ Рози Брайдотти утверждает, что субъект – это подвижная и странствующая сборка в рамках жизненного пространства. Субъект не господствует над пространством, он лишь обживает его, номадически пересекает его и является частью сообщества, группы или класса [3, С. 36-37]. Согласно Жилю Делёзу, субъект является трансверсальной сущностью, погруженной в сеть нечеловеческих отношений и имманентной этой сети [4, С. 376]. Субъект воплощен и пронизан отношениями и связями, которые связывают его с многообразием других. В искусстве инсталляции художниками ставится цель – изучить новые способы выражения и утвердительные формы отношения к множественным другим объектам.

Изложение основного материала статьи. Разработка теоретических основ методики обучения современному искусству инсталляции студентов творческих вузов, требует научного подхода при осмыслении реальности. Искусство инсталляции связано с проблематикой объектно-ориентированной онтологии и спекулятивной философии. Акцент данного искусства направлен на расширение зрительского опыта субъекта и контроль над ним. Искусство инсталляции стремится выявить «истинную» природу нашей субъективности (фрагментированной и децентрированной) и быть более подготовленными к взаимодействию с миром и другими людьми. Художники стремятся буквально погрузить зрителя в дискретное пространство, примыкающее к «реальному миру» и подвергнуть его фрагментации. Объектно-ориентированное искусство утверждает, что мы одновременно центрированы и децентрированы. Данное положение децентрирует само по себе, так как устанавливает антагонизм между этими двумя субъективностями.

Искусство инсталляции стремится не только проблематизировать субъекта как децентрированного, но и создать его. Децентрация зрителя в современном искусстве допускает различные апелляции к подлинному зрительскому опыту «обостренного осознания» (социальной группы, тела, себя, времени, места). Все это мыслится как утверждение и одновременно как децентрация субъективности. Инсталляция работает на неоднозначности субъекта, апеллируя к двум типам субъективности: реальному зрителю, который попадает внутрь произведения, и абстрактной, философской модели субъекта, которая высказывается о том, как искусство организует этот опыт. Таким образом, децентрация означает отсутствие целостного субъекта, а активизированное восприятие нуждается в автономном и неделимом субъекте [5, С. 182].

Если классические художественный критики и педагоги мыслят зрителя и картину перед собой как центрированные и трансцендентные, то искусство инсталляции делает акцент на физическом присутствии зрителя и опыту его децентрации. Главным результатом опыта взаимодействия с инсталляцией является ощущение замешательства, дезориентации и дестабилизации. Критерием эстетического суждения инсталляции служит степень сближения между субъектом как моделью и фактическим зрителем. Чем острее переживает зритель идеальную модель, тем убедительнее инсталляция. Возможно, искусство инсталляции в отличие от живописи и кино делает субъекта основным компонентом произведения. Оно предлагает опыт центрации и децентрации. Искусство инсталляции выстраивает некоторый контекст, в котором субъект-зритель может пережить данный опыт фрагментации. Философы утверждают, что возможно, все наши модели, «не только исторические, но и эстетические, есть скрытые модели субъекта» [5, С. 178].

Известно, что репрезентационализм утверждает, что представления занимают место посредника между познающим субъектом и познаваемым. Материя в данном случае представляется пассивной, неизменной, которая нуждается во внешней силе (культуре, истории). Перформативное (создаю, образовываю – речевые акты, равноценные поступку) отрицает данное положение. Перформативный подход отводит материи роль активного участника в изменении и становлении мира.

Согласно Карен Барад, причинные отношения между аппаратами производства телесности и произведенными феноменами – это отношение агентной интраакции. Базовая онтологическая единица, по мнению философа, это не независимый изолированный объект, а феномен. В концепции агентного реализма К. Барад феномены есть неразделимость бытия, запутанность интраактивных агентностей. Отношения в феноменах не вторичны и вычленены из независимо существующих членов отношений. Само отношение онтологически первично. Не существует независимых членов отношений. Согласно К. Барад, понятие «интраакция» означает взаимное конструирование членов отношения внутри феноменов. Только посредством агентных интраакций границы и свойства компонентов становятся определенными.

Интраакции осуществляют агентный разрыв между «субъектом» и «объектом» и разрешают изнутри феномена онтологическую (и семантическую) неопределенность. Разрабатывая агентно-реалистическую онтологию, Карен Барад утверждает, что феномены есть дифференциальные картины значимости, произведенные сложными агентами интраакциями множества материально-дискурсивных практик или аппаратов производства телесности. Аппараты это не только приборы для наблюдений, но разграничивающие практики – специфические материальные (ре)конфигурации мира – которые обретают материальность и значимость. С помощью данных практик конституируются дифференциальные границы между людьми и не-людьми, культурой и наукой [5, С. 52].

Реальность состоит не из «вещей-в-себе», а из вещей в феноменах. К. Барад отмечает, что не существует ноуменов (постижение разумом), только феномены (постигается чувством). Мир создается в процесс интраактивности и материализации. Мир имеет определенные границы, свойства, смыслы. Мир составляет непрерывный поток агентности.

Причинные структуры постоянно стабилизируются и дестабилизируются, происходит сотворение нового пространства-времени. Агентность не прекращается колебаться, устанавливая дифференциальный смысл жизни.

Мир – это открытый процесс обретения материальности. Время и пространство возникают в этой процессуальной историчности. Отношения внеположенности, взаимосвязанности и исключения реконфигурируются. Изменяющиеся топологии мира влекут за собой постоянный пересмотр понятия динамики. Динамика связана не просто с меняющимися во времени свойствами, но с тем, что имеет значение в непрерывной материализации различных пространственно-временных топологий. Мир – это интерактивность (раскрывает характер и степень взаимодействия между объектами или субъектами) в ее дифференциальном обретении материальности.

Еще раз стоит подчеркнуть, что основы бытия составляю не «вещи», а феномены. Это динамические топологические реконфигурации, запутанности, реляционности, (ре)артикуляции мира. Семантические же единицы – это не «слова», а материально-дискурсивные практики, через которые конструируются (онтические и семантические) границы. Философы отмечают, что данный процесс и есть агентность. Понятие агентность выражает непрерывную реконфигурацию мира. Субстанция является агентной интраактивностью в ее становлении. Например, современное искусство инсталляции утверждает диалог и прямую коммуникацию как художественные материалы. Многие художники делают свои работы открытыми для публичного обсуждения, критики даже отрицательной и диалога. Авторами приветствуется модель художественной вовлеченности зрителей, нацеленность новых произведений на чувственную непосредственность, на формирование субъективности. Художниками отмечается, что тело не изолировано, а представляет часть общества. В искусстве инсталляции важен не объект, а то, как он переживается зрителем [5, С. 152]. На выставках часто предлагается определенная тема как комплексная проблема, открытая для обсуждения путем интерпретации. Зрителям предлагается стать участником завершения произведения, стать частью инсталляции, присоединиться к ней. Авторами инсталляций часто декларируется, что «художником является каждый» [5, С. 164-165].

Донна Харауэй утверждает, что аппараты реконфигурируют материю пространства-времни в рамках непрерывного динамизма становления. Согласно Нильсу Бору, аппараты являются не пассивными инструментами для наблюдения, а производителями феноменов [10].

Экспериментирование в процессе сотворения инсталляций позволяет создание и производство произведения. Это тяжелейший процесс создания нового произведения. Это трудная творческая задача, стоящая перед художником, студентом. Автор произведения решает бесконечное число различных задач. Среди них – разработка эксперимента, а также обучение студентов тому, чтобы эксперимент состоялся. В этом случае имеет значение особая способность творца замечать все необычное, странное, особенное. Художник не исследователь в смысле традиционного искусства, а скорее бдительная и наблюдательная личность. Художник должен быть настроен на результат.

Для Мишеля Фуко агентность имеет отношение только к области человеческого. Для Нильса Бора понятия не умозрительны, а скорее являются актуальными физическими установками. Основная идея заключается в понимании того, что не просто человеческие идеи воплощены в аппаратах, но скорее аппараты являются дискурсивными практиками, где последние понимаются как специфические материальные реконфигурации, благодаря которым производятся «объекты» и «субъекты». Смысл становится возможным благодаря особым материальным практикам. Семантическая содержательность достигается не благодаря мыслям или действиям отдельных агентов, но благодаря определенным дискурсивным практикам.

В агентно-реалистическом подходе умопостигаемость – это онтологический перформанс мира в его непрерывной артикуляции. Мир артикулирует себя дифференциально. Кроме того, познание не требует мышления в гуманистическом смысле. Скорее познание – это вопрос дифференциальной восприимчивости (перформативно (речевые акты, равноценные поступку) артикулированной и подотчетной) к тому, что значимо. Агентный реализм утверждает, что познание – это дело интраакции. Познание предполагает особые практики, через которые мир дифференциально артикулируется и объясняется. В некоторых случаях участниками активной вовлеченности мира в практики познания становятся «не-люди» (и даже существа без мозга). Познание влечет за собой дифференциальную восприимчивость и подотчетность в рамках сети перформансов (вид современного искусства, где автор становится частью произведения). Познание является не ограниченной или замкнутой практикой, но непрерывным исполнением мира [9, С. 63].

«Вещи» не существуют заранее. Они агентно задействуются и наделяются определенными границами и свойствами внутри феноменов. Вне конкретных интраакций «слова» и «вещи» неопределенны. Материю следует понимать не как свойства вещей. Материю, подобно дискурсивным практикам, следует понимать в более динамическом и продуктивном ключе – в терминах интраактивности [9, С. 64].

Материя – это всегда уже непрерывная историчность. Материя и есть субстанция в ее интраактивном становлении – не вещь, а действие, сгусток агентности. Материя – это процесс стабилизации и дестабилизации повторяющейся интраактивности. Материальное и дискурсивное взаимно втянуты в динамику интраактивности. Отношение между материальным и дискурсивным – это отношение взаимной вовлеченности. Материя и смысл артикулируются сообща. Все это влечет за собой основательную переработку понятий материальности, дискурсивных практик, агентности и причинности.

Выводы. В итоге можно сделать вывод о том, что при формировании структуры процессуальности в ходе обучения искусству инсталляции студентов творческих вузов необходимо обращать внимание на физическое присутствии зрителя в конкретное время и в конкретном выставочном пространстве. Возможно, что произведение искусства как социальная форма способно производить человеческие отношения. Культура может производить на свет субъективность, так как она предлагает смену образов, с которыми мы идентифицируемся и подражаем. Дискуссия и диалог могут быть важным аспектом деятельности художников инсталляторов. Перед студентом стоит задача направить весь свой художественный опыт на расширение индивидуального сознания, открытия нового ритма, тела, эмоции.

Литература:

1. Барад, К. Агентный реализм / К. Барад // Опыты нечеловеческого гостеприимства: Антология / Под ред. М. Крамар. – М.: V-A-C press, 2018. – С. 42-122
2. Беннет, Дж. Пульсирующая материя: Политическая экология вещей / Дж. Беннет. – Пермь: Гиле Пресс, 2018. – 220 с.
3. Делёз, Ж. Тысяча плато: капитализм и шизофрения / Ж. Делез. – М.: Астрель, 2010. – Т. 2. – 895 с.
4. Бишоп, К. Искусство инсталляции / К. Бишоп. – М.: Ад Маргинем Пресс, 2022. – 392 с.
5. Богост, Иен. Чужая феноменология, или Каково быть вещью? / И. Богост. – Пермь: Гиле Пресс, 2019. – 200 с.
6. Брайант, Л.Р. Демократия объектов / Л.Р. Брайант. – Пермь: Гиле Пресс, 2019. – 320 с.
7. Брайдотти, Р. Критическая постгуманистика / Р. Брайдотти // Опыты нечеловеческого гостеприимства: Антология / Под ред. М. Крамар. – М.: V-A-C press, 2018. – С. 24-37
8. Харауей, Д. Тектакулярное мышление / Д. Харауей // Опыты нечеловеческого гостеприимства: Антология / Под ред. М. Крамар. – М.: V-A-C press, 2018. – С. 180-228

9. Харауэй, Донна. Оставаясь со смутой: заводить сородичей в хтулуцене / Донна Харауэй. – Пермь: Гилле Пресс, 2020. – 340 с.

Педагогика

УДК 37.017.4

старший преподаватель Казаченко Наталья Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ЧУВСТВА К МАЛОЙ РОДИНЕ У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

Аннотация. В статье рассматривается формирование патриотического чувства к малой родине у студентов художественных направлений Педагогического института Тихоокеанского государственного университета. Укрепление суверенитета и продвижение национальных интересов Российской Федерации повышают роль формирования и развития чувства патриотизма у представителей современной молодежи. Понятие патриотизма или любви к Родине, как к своему Отечеству, и любовь к своей малой родине тесно взаимосвязаны. Любовь к малой родине является первоосновой чувства патриотизма. Рассматривается основные пути формирования гражданско-патриотических ценностей в течении всего образовательного процесса в рамках учебной и внеучебной деятельности студентов. Использование учебных заданий с региональным компонентом по специальным профильным дисциплинам способствуют развитию ценностного отношения к малой родине. Некоторые учебные и творческие работы студентов факультета искусств, рекламы и дизайна ориентированы на тематику малой родины. В статье приводятся два примера проектов выпускной квалификационной работы студентов направления подготовки 54.03.01 «Дизайн» с региональным уклоном. Автор считает, что целесообразно приурочивать творческие учебные задания, содержание региональный компонент к юбилейным датам местного значения. Результаты творческой деятельности студентов могут быть использованы с целью увеличения привлекательности столицы Хабаровского края, как центра молодежного туризма. Патриотические чувства к малой родине способствуют творческому вдохновению будущих педагогов-художников, дизайнеров, мастеров декоративно-прикладного искусства.

Ключевые слова: патриотизм, малая родина, патриотическое воспитание, студенты художественных направлений, региональный компонент.

Annotation. The article deals with the formation of patriotic feelings for the small motherland among students of art areas of the Pedagogical Institute of the Pacific National University. Strengthening the sovereignty and promotion of national interests of the Russian Federation increases the role of forming and developing a sense of patriotism among the representatives of modern youth. The concept of patriotism or love for the Motherland, as for one's own Fatherland, and love for one's small homeland are closely interconnected. Love for one's small motherland is the primary basis of the feeling of patriotism. The main ways of formation of civic-patriotic values in the course of the educational process within the framework of educational and extracurricular activities of students are considered. The use of academic tasks with a regional component in special profile disciplines contributes to the development of a valuable attitude toward the small motherland. Some of the educational and creative works of students of art, advertising and design are focused on the theme of the small motherland. The article provides two examples of projects of graduate qualification work of students of 54.03.01 «Design» with a regional bias. The author believes that it is advisable to time the creative learning tasks, the content of the regional component to the anniversary dates of local significance. The results of the creative activities of students can be used to increase the attractiveness of the capital of the Khabarovsk region as a center of youth tourism. Patriotic feelings for the small motherland contribute to the creative inspiration of future teachers-artists, designers, masters of arts and crafts.

Key words: patriotism, small motherland, patriotic education, art students, regional component.

Введение. Нестабильная обстановка в мире, необходимость повышения и укрепления роли нашей страны на международной арене, защита ее суверенитета и продвижение национальных интересов повышают роль патриотического воспитания, формирования и развития у представителей современной российской молодежи чувства патриотизма. Будущее нашей страны и мира в целом зависит, в том числе, от активной сознательной гражданской позиции представителей российской молодежи, направленной на сохранение и приумножение культурных, нравственных и общественных ценностей.

Развитое чувство патриотизма и любовь к Родине не возникают сами по себе, поэтому работа в системе патриотического воспитания должна быть хорошо продуманной и проводиться на всех этапах обучения подрастающего поколения. Среди студентов этот вид деятельности по работе с молодежью, естественно, имеет свои особенности в силу их возраста.

К сожалению, среди студенческой молодежи встречаются некоторые личности, убеждения и нравственное состояние которых вызывают определенные опасения. Слишком активно идет навязывание современной западной культуры, пропагандирующей культ насилия и жестокости, человеконенавистничества, пренебрежения моральными и этическими нормами. Некоторая часть молодых людей довольно скептически относится к традиционным духовным ценностям своего народа и весьма неуважительно к своей стране.

Одна из наиважнейших целей национальной политики нашей страны – возрождение и укрепление традиционных моральных устоев, нравственных ориентиров и патриотического самосознания.

Изложение основного материала статьи. Патриотизм (греч. patris – родина, отечество) – особое расположение, отношение, проявляемое человеком, социальной группой, населением к своей стране, своему народу, Родине, желание поддержать своим участием процветание своей страны, отечества, любовь к отчизне, отечеству [1, С. 360].

Малая родина – местность, с ее природно-географическими особенностями, а также социальная, культурная, национальная среда, где родился и вырос (зачастую продолжает жить и работать) человек. Термин малая родина обычно отражает факт проживания в данной местности предков человека, начало формирования его самого как личности [2, С. 188].

С эмоциональными переживаниями, вызванными любовью к родной природе, родной земле, привычной культурной среде бывает связано у человека чувство тоски и ностальгии в случае разлуки с родными местами. У значительного количества людей чувство привязанности и любви к малой родине не покидает их на протяжение всей жизни.

Любовь к «большой» Родине в целом, как к своему Отечеству, и любовь к своей малой родине тесно взаимосвязаны. Именно трепетное и ответственное отношение гражданина к малой родине является первоосновой чувства патриотизма.

Формирование патриотизма как ценности у учащейся молодежи художественных направлений происходит в результате включения молодых людей в творческую образовательную среду через патриотически направленную социально-полезную деятельность.

На факультете искусств, рекламы и дизайна Педагогического института Тихоокеанского государственного университета в течение всего образовательного процесса практикуются следующие направления формирования гражданско-патриотических ценностей среди студентов: исследование и поддержание интереса к региональной культуре через экскурсии в музеи (Хабаровский краевой музей имени Н.И. Гродекова, Дальневосточный художественный музей, Музей истории города Хабаровска, Хабаровский музей археологии им. А.П. Окладникова); посещение и участие в художественных выставках, посвященных культуре Дальнего Востока и городу Хабаровску; включение этнокультурной и региональной тематики в содержание учебных дисциплин, а также использование этнокультурных мотивов в выпускных квалификационных работах и в создании авторских проектов; выезды в этнокультурные центры Хабаровского края (с. Сикачи-Алян, с. Бычиха, с. Кондон и другие).

По сложившейся традиции, в рамках творческого учебного проекта «Ассамблея пленэров», осенью и на майских праздниках, организуется совместный выезд студентов разных курсов и направлений подготовки на пленэр в национальное нанайское село Сикачи-Алян, где они делают зарисовки и этюды, рисуют портреты моделей в нанайском традиционном халате, посещают музей нанайской культуры и знакомятся с творчеством местных мастеров. Село Сикачи-Алян расположено в 70 километрах от города Хабаровска вдоль берега реки Амур. Это уникальное место, знаменито петроглифами на базальтовых глыбах эпохи неолита (всего около 150 рисунков – изображений животных и масок-личин). Экспедицией академика А.П. Окладникова в раскопках были обнаружены артефакты самой древней из найденных в мире остатков посуды.

Многие учебные задания по специальным профильным дисциплинам включают в себя региональный компонент, что так же способствует ценностному отношению к малой родине.

Например, во втором семестре в летний период, в рамках учебной практики, у первокурсников нашего факультета проходит пленэр, на котором они делают этюдные зарисовки архитектурных форм города Хабаровска. Для иногородних студентов это отличная возможность поближе познакомиться с городом. В городе много красивых мест, достойных кисти художника.

В облике города гармонично сочетаются архитектурные решения различных исторических эпох. Город совмещает в себе облик современного мегаполиса, сохраняя при этом своё историческое лицо. Изюминку Хабаровску предает своеобразный холмистый рельеф местности.

Хабаровчане в шутку называют свой город «Три горы, две дыры», хотя это относится к его центральной части. Уникальны его два бульвара – Уссурийский и Амурский, протянувшиеся широкими зелеными лентами между тремя центральными улицами, расположенными перпендикулярно реке Амур.

В 2022/2023 учебном году студентка 5 курса направления подготовки 54.03.01 «Дизайн» для темы своей выпускной квалификационной работы выбрала проектирование концепт-арта компьютерной игры «Тайна трёх холмов». В основу сюжета легла детективная история, где действие происходит на центральных улицах Хабаровска. Концепция звучит следующим образом: главный герой игры – детектив, ведет расследование об исчезновении местной эко-активистки. На протяжении игры игрок будет приближаться к пониманию, кто же совершил похищение. Антагонист – владелец злой корпорации, обманом хочет стать городским мэром и использовать его в своих целях, губительных для города и края в целом. Это и вырубка дальневосточного леса, и загрязнение Амура, и снос культурных учреждений. С этой целью главный злодей амурский полоз и совершает преступление.

В течение игры игрок-детектив ищет улики, взаимодействует с жителями города, добывает информацию о похищении, находит преступника и в итоге спасает пленницу – эко-активистку утку крякву.

Игра предполагает «открытый мир» внутри, в котором главные герои беспрепятственно могут передвигаться от одной локации к другой, подробно изучая местные достопримечательности. Можно сказать, что игрок участвует в образовательном процессе, узнавая для себя новые факты о городе. Так как, речь идет о Хабаровске, персонажи должны были соответствовать антуражу, однако при этом не смотреться скучно и чужеродно. Поэтому лучшим решением стало использование в игре животных, обитающих в окрестностях города Хабаровска в Большехехцирском заповеднике.

Главные герои – антропоморфные животные, обитатели Хабаровского края (амурский тигр, утка кряква, амурский полоз, рысь, фазан, лиса). Для окружения были выбраны узнаваемые локации города (набережная Амура, Дальневосточная государственная научная библиотека, Хабаровские городские пруды, Площадь Славы, Дом Радио и площадь имени С.М. Серышева).

Чтобы не было у студентов перенасыщения и падения интереса к региональной и этнокультурной тематикам, так называемого «творческого выгорания», приобщение к традиционным национальным ценностям не должно быть навязчивым. Мы считаем, например, что некоторые из тем творческих заданий, отражающих региональный компонент, целесообразно приурочивать к юбилейным датам. За пятилетний промежуток как раз обновляется студенческий состав факультета.

В 2022/2023 учебном году значительная часть учебных заданий у студентов посвящена 165-летию со дня основания города Хабаровска.

Хабаровск – город со своим оригинальным характером и многонациональными традициями. 31 мая 1858 года началась история Хабаровска – с военного поста, основанного солдатами линейного батальона капитана Якова Дьяченко для охраны восточных рубежей российского государства.

Темой еще одного дипломного проекта стала разработка серии графических иллюстраций о городе Хабаровске, с целью увеличения его привлекательности как регионального центра молодежного туризма. Посредствам визуальной коммуникации целевая аудитория знакомится с интересными и значимыми местами города, при этом обращается внимание на занимательные факты, тем самым повышается интерес к краевой столице и, непосредственно, к её посещению. Стилистика рисунков отражает трендовые художественно-выразительные приемы в сочетании со свежим взглядом на привычные вещи.

Данный проект был приурочен к знаменательной дате – юбилею 165-летия города Хабаровск, который будет отмечаться в мае 2023 года.

Прежде чем приступить к созданию графических иллюстраций, студенткой в сети Интернет среди множества источников были отобраны популярные и исторически ценные места города Хабаровска в их классическом понимании. Для разработки иллюстраций, нацеленных на молодежь, необходимы более свежие события, неочевидные факты, вещи и места, которые вызывают эмоции и дают возможность пофантазировать. На основе собранных материалов при помощи сервиса Google Forms был сформирован опрос, включающий в себя 13 вопросов с возможностью выбора ответа или написания собственного варианта. Ссылка на опрос была разослана в учебные группы среди студентов и преподавателей

Педагогического института Тихоокеанского государственного университета. Ответы помогли сформировать список тем сюжетов для иллюстраций. В этот список вошли: контраст климатических условий летом и зимой; граница с Китаем, что дает городу многообразие паназиатской кухни и множество привезенных необычных сладостей, как аналог популярным европейским производителям; Арт-фестиваль «Не сакура», который проводится в ТОГУ среди студентов в честь цветения луизеании или миндаля трехлопастного, цветки которого так похожи на цветущую сакуру; знаменитые слова песни Аркадия Федотова «Вдоль Амура белым парусом…», ставшие негласным гимном Хабаровска; по мнению горожан самое вкусное мороженое «Камелия»; вид на «Алексеевский мост», изображенный на пятитысячной купюре, бренде, хорошо известном всем россиянам.

По итогу, готовые иллюстрации дипломница расположила на сувенирных рекламных носителях – серии открыток и настенном перекидном календаре. А также в рамках проекта был создан логотип, в основу которого легло юбилейное число 165, заключающее в себе различные достопримечательности города (колесо обозрения на «Центральной набережной имени адмирала Г.И. Невельского», «Алексеевский мост», символы города – амурский тигр и белогрудый медведь, стела «Город воинской славы», праздник «Не сакура», церкви и многоэтажные жилые здания с особой архитектурой).

Тренд на авторские и уникальные иллюстрации способствует популяризации молодежного туризма в городе по сравнению со стандартными комплектами сувенирных открыток и календарей со стоковыми фото города, пользующихся спросом у более старшего поколения жителей и гостей города.

Город Хабаровск, являющийся для большинства наших студентов малой родиной, один из самых солнечных и зеленых городов России, вкупе с одной из величайших рек мира, не оставляет равнодушными жителей и гостей города, и способствует творческому вдохновению будущих педагогов-художников, дизайнеров, мастеров декоративно-прикладного искусства.

При разработке профильных рабочих программ дисциплин необходимо адаптировать тематики учебных заданий так, чтобы учитывать современные веяния в молодежной среде с использованием элементов традиций и особенностей творчества народностей Дальневосточного региона.

Будущие специалисты в области искусства в стенах ВУЗа воспитывают в себе бережное отношение к малой Родине, развивают свой художественный вкус и эстетически обогащают свой внутренний мир.

В процессе получения профессиональных умений и навыков студенты должны овладеть знаниями по истории искусства не только в целом нашей многонациональной Родины, но и родного края.

Выводы. Патриотическое воспитание в стенах Педагогического ВУЗа имеет особое значение. Сформированные патриотические качества выпускников позволяют им в их дальнейшей профессиональной деятельности качественно осуществлять патриотическое воспитание своих будущих учеников и воспитанников. Благодаря правильно выстроенной системе патриотического воспитания в стране, люди, живущие в ней, становятся личностями с ярко выраженной гражданской и патриотической позицией, способны обеспечить достойное будущее нашего Отечества.

Литература:

1. Райзберг, Б.А. Современный социоэкономический словарь / Б.А. Райзберг. – Москва: ИНФРА-М, 2012. – 628 с.
2. Тавадов, Г.Т. Этнология. Современный словарь-справочник / Г.Т. Тавадов – Москва: Диалог культур, 2011. – 702 с.

Педагогика

УДК 377.5

кандидат педагогических наук, доцент Казначеева Светлана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Бичева Ирина Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
аспирант Чернов Денис Сергеевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КАРЬЕРНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОЛЛЕДЖАХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье авторы подчеркивают необходимость повышения качества работы по формированию карьерной траектории обучающихся в учреждениях среднего профессионального образования. Под карьерной траекторией авторы понимают некую цепочку, которая состоит из ряда этапов, достижение которых позволит претендовать на более высокую позицию. Определяются способы формирования карьерной траектории. Приводятся результаты анкетирования студентов 1, 2 и 3 курсов очной формы обучения ГБПОУ «Нижегородский политехнический колледж имени Героя Советского Союза Руднева А.П.». Цель анкетирования – выявить понимание студентами своей карьерной траектории и способов карьерного развития. В выводах авторы отмечают осознанность обучающимися колледжа выбора будущей профессиональной деятельности, наличие высокой внутренней мотивации к построению своей карьерной траектории.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, профессиональная подготовка, карьерная компетентность, карьерная траектория.

Annotation. In the article, the authors underline the need to improve the quality of work on the formation of a career trajectory for students in institutions of secondary professional education. The career trajectory means a certain chain, which consists of a number of stages, the achievement of which will allow you to apply for a higher position. There are ways of forming a career trajectory. The authors present the results of a survey of students of the 1st, 2nd and 3rd courses of full-time education at the Nizhny Novgorod Polytechnic College named after the Hero of the Soviet Union Rudnev A.P. The purpose of the survey is to reveal students' understanding of their career trajectory and ways of career development. In the conclusions, the authors note the awareness of students studing in the college about treir the choice of future professional activity and the presence of high intrinsic motivation to build their career trajectory.

Key words: secondary professional education, vocational training, career competence, career trajectory.

Введение. Процессы глобализации, которые наблюдаются в последнее время в различных сферах экономики, отражаются в той или иной степени в идеологии и содержании образования [4, 7]. Необходимость повышения качества подготовки высококвалифицированных кадров для современной экономики с точки зрения проектирования карьерного

продвижения и реализации карьерных стратегий профессионального развития актуализирует роль учреждений среднего профессионального образования (СПО) [3, 6]. По данным ВШЭ, начиная с 2010 года, значительно повысилась востребованность программ обучения именно СПО. В 2021/22 учебном году на данную форму обучения было зачислено более 1 млн. человек в возрасте от 15 до 19 лет. Данная категория обучающихся составляет 39,7%. «Всего программы СПО на начало 2021/2022 учебного года осваивало 3,4 млн. человек. Из них 83,2% готовились стать специалистами среднего звена, 16,8% – квалифицированными рабочими и служащими. Больше всего студентов осваивают профессии квалифицированных рабочих и служащих в расчете на 10 тыс. человек населения в Республике Тыва и Архангельской области (по 77), меньше всего – в Москве (15)» [9, 10].

В 2023 году в России стартовала программа для средних учебных заведений «Профессионалитет» с целью более быстрого и качественного обучения молодежи тем навыкам, которые запрашивает рынок труда. Определяются три условия, которые необходимо реализовать при обучении по программам СПО: вовлечение в процесс образования представителей работодателей, интексификация процесса обучения при уменьшении сроков освоения программы и организация различных центров для поддержания инициатив молодежи [8]. Поскольку поступление абитуриентов в учреждения СПО является первым важным этапом в построении карьерной траектории будущего специалиста, ее проектирование важно осуществлять с самого начала обучения. К сожалению, часть студентов испытывают разочарование в своем выборе. Это происходит в результате возникших опасений перед неизвестными перспективами и отсутствием информации о предоставляемых образовательным учреждением возможностях [5].

Цель статьи: рассмотрение возможности формирования карьерной траектории у студентов СПО.

Изложение основного материала статьи. Различными аспектами управления карьерой занимались такие ученые, как Егоршин А.П., Кибанов А.Я., Резник С.Д. (в области управления персоналом в организациях); Ксенофонтова А.Н., Сорокина Е.Л., Тарасенко В.В., Яровых Ю.В. (в области управления карьерой в образовательных учреждениях); Ситникова И.В., Храмова О.Б., Янченко И.В. (в области карьерного развития в учреждениях высшего образования).

Термин «карьерная траектория» используются наравне с термином «профессиональная траектория». По мнению Р.Р. Ахметвалеева, А.А. Караваева, А.И. Караваева в этом понятии отражается определенная поведенческая стратегия «соискателя на рынке труда, которая разрабатывается на определенный период времени; результат планирования профессиональных и карьерных достижений» [2]. Следовательно, карьерная траектория представляет собой некую цепочку, которая состоит из ряда этапов, достижение которых позволит претендовать на более высокую позицию. Этот карьерный трек поможет составить план профессионального развития, который включает различные варианты продвижения к более высокой должности, к получению более высокого дохода и т.д. Таким образом, человек сам определяет, кем он хочет стать, развивая нужные ему способности.

Выделяются несколько подходов в области проектирования карьерной траектории (рис. 1).

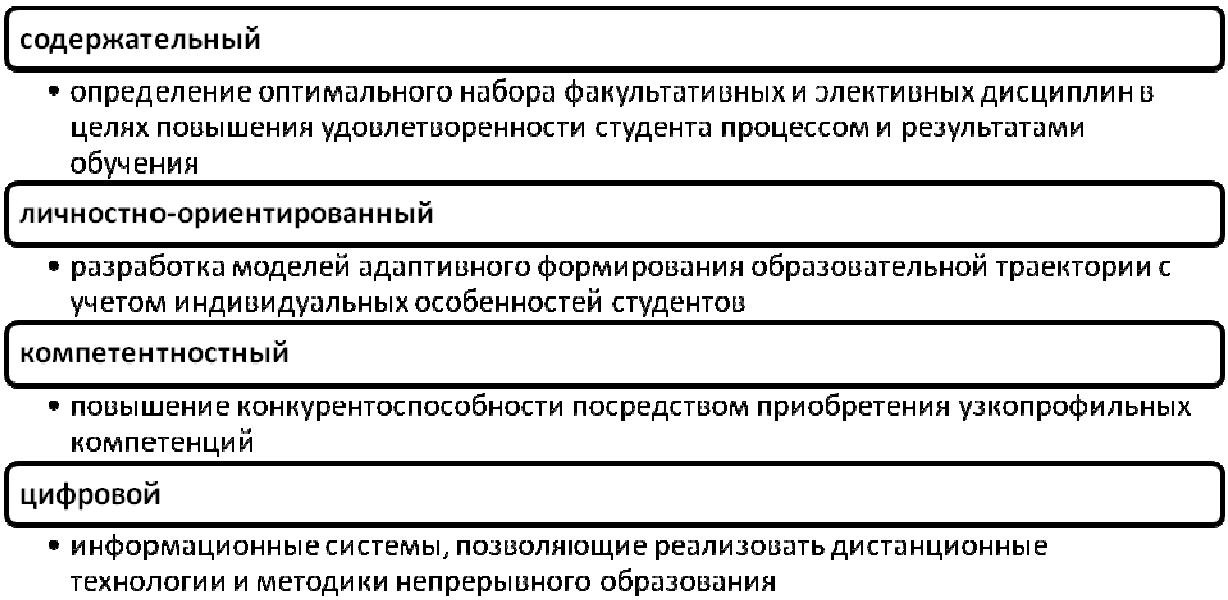


Рисунок 1. Подходы к проектированию карьерно-образовательной траектории [1]

Симакова А.В. подчеркивает, что у обучающихся СПО «вектор будущей карьеры закладывается уже в процессе освоения образовательных программ специальной дисциплины, прохождения производственной практики и стажировок, то есть карьерная траектория формируется в рамках образовательной траектории» [6, С. 159]. Исследователь указывает, что после окончания учреждения СПО траектория может разделиться: первый трек – это продолжение обучения на следующей ступени системы образования, второй трек – это выход на рынок труда.

Успешное профессиональное становление и разработка карьерной траектории определяются развитием карьерных компетенций. Рассмотрим механизмы, которые формируют эти компетентности у обучающихся в ГБПОУ «Нижегородский политехнический колледж им. Героя Советского Союза Руднева А.П.». На 01.09.2022 года в колледже обучается 1180 студентов, из них 999 студентов на бюджетной основе. Анализ некоторых документов за 2022 год структурных подразделений колледжа (Приемная комиссия, Отдел дополнительного образования, Центр содействия трудоустройства выпускников), позволил выделить профориентационные мероприятия с целью формирования карьерных компетентностей обучающихся по специальности 38.02.03 «Операционная деятельность в логистике» (табл. 1).

Таблица 1

Мероприятия по профессиональной ориентации для студентов колледжа

Мероприятия	Время проведения
1	**2**
Знакомство студентов с выбранной специальностью.	сентябрь
Родительское собрание: предмет обсуждения – качество освоения обучающимися основной профессиональной образовательной программы.	октябрь
Серия тематических КВИЗов, направленных на формирования интереса студентов к выбранной специальности в рамках реализации проекта «Интеллектуальный калейдоскоп».	октябрь
Посвящение в студенты «День первокурсника». Проведение в рамках «Дня первокурсника» конкурсов в очном режиме: – «Презентация специальности»; – Интерактивная электронная газета о группе и специальности.	октябрь
«Что такое профессиональная этика и принцип профессионального скептицизма?» Проведение тематических классных часов, мастер – классов, викторин по профилю специальности.	ноябрь
Участие в 1 этапе Всероссийской Олимпиады по финансовой грамотности, финансовому рынку и защите прав потребителей финансовых услуг.	декабрь
Круглый стол с представителями работодателей, бывшими выпускниками. Организация встреч с работниками Центра занятости населения.	январь
1	**2**
Проведение тренингов делового общения в группах.	февраль
Участие в финальном этапе Всероссийской Олимпиады по финансовой грамотности, финансовому рынку и защите прав потребителей финансовых услуг.	февраль
Круглый стол с представителями малого и среднего бизнеса, индивидуальными предпринимателями города по вопросам организации собственного бизнеса, по правовым аспектам предпринимательства.	март
День открытых дверей для родителей учащихся школ: – творческая презентация колледжа; – экскурсии по колледжу.	апрель
Участие в региональных соревнованиях по предпринимательству	апрель
День открытых дверей для учащихся школ: – творческая презентация колледжа; – экскурсии по колледжу.	май

В колледже работает специально созданный Центр содействия трудоустройства выпускников колледжа, основными видами деятельности которого являются:

1) информирование обучающихся и выпускников колледжа о состоянии и тенденциях трудоустройства, организация работы по содействию их трудоустройству, в том числе, временному;
2) установление взаимодействия с потенциальными работодателями различных предприятий и организаций;
3) сотрудничество с органами по труду и занятости населения.

В настоящее время колледж сотрудничает со следующими предприятиями г. Н. Новгорода: ПАО «Завод «Красное Сормово», ПАО «Нижегородский машиностроительный завод», АО «Нижегородский завод 70-летия Победы», ОАО «Центральное Конструкторское бюро по судам на подводных крыльях имени Р.Е. Алексеева», АО «Судостроительный завод «Волга», АО «Красный Якорь», ЗАО «Завод ТРУД», ООО «Си Тех», ООО «Электротехническая промышленная компания», ЭЛПРОКОМ; ООО «Эллой», ООО Инжиниринговая компания «Энергосберегающие Технологии – Эра», ЗАО «Сормовское Электромонтажное предприятие».

Следующий способ формирования карьерной траектории – прохождение производственных и преддипломных практик. Мы считаем, что именно практика способна развить интерес к выбранной специальности и сформировать необходимые личностно-профессиональные характеристики будущего специалиста. В табл. 2 выделены виды практики, которые предусмотрены для специальности СПО 38.02.03 «Операционная деятельность в логистике» (срок обучения 2 года 10 месяцев).

Таблица 2

Виды практики

Наименование практики	Курс/семестр	Продолжительность, нед.
1	**2**	**3**
Учебная	2 /2 3/1 3/2	1 2 1
Производственная практика (по профилю специальности)	2 /2 3/1 3/2	1 1 4
Производственная практика (преддипломная)	3/2	4

Таким образом, за весь период обучения студенты, обучающиеся по специальности 38.02.03 «Операционная деятельность в логистике», находятся на практике в течение 14 недель.

В марте 2023 года нами было проведено анкетирование среди 203 студентов 1, 2 и 3 курсов очной формы обучения колледжа (табл. 3).

Таблица 3

Специальности, участвующие в анкетировании

Специальность	Курс	Количество групп
38.02.03 «Операционная деятельность в логистике»	1	2
	2	1
	3	2
15.02.08 «Технология машиностроения»	1	1
	2	1
	3	1
	4	1
26.02.02 «Судостроение»	2	1

Цель анкетирования – выявить понимание студентами своей карьерной траектории и способов карьерного развития. Результаты анкетирования выглядят следующим образом.

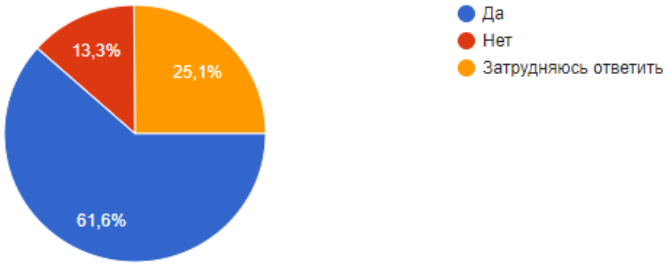


Рисунок 2. Ответы на 1-ый вопрос «Планируете ли вы во время профессионального обучения в учреждении СПО выстраивать свою карьерную траекторию?»

Из диаграммы видно, что подавляющее большинство студентов (61,6%) уже начинают выстраивать свою карьерную траекторию, обучаясь в колледже, однако 13,3% студентов не задумывались о своей будущей карьере.

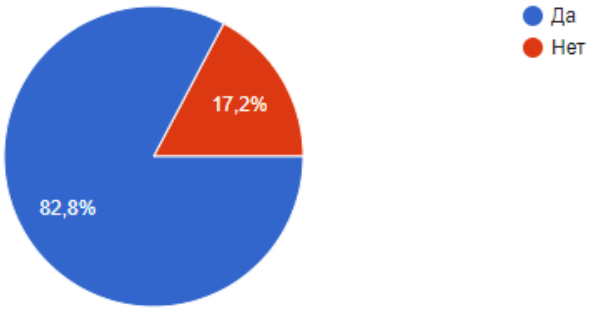


Рисунок 3. Ответы на 2-ой вопрос «Выстраиваете ли вы карьерные планы на ближайшие 5 лет?»

Ответы на 2-ой вопрос анкеты подтвердили тот факт, что 82,8% опрошенных студентов выстраивают свои карьерные планы на ближайшие 5 лет, обучаясь в образовательном учреждении.

Результаты ответа на следующий вопрос анкеты распределился следующим образом (рис. 4).

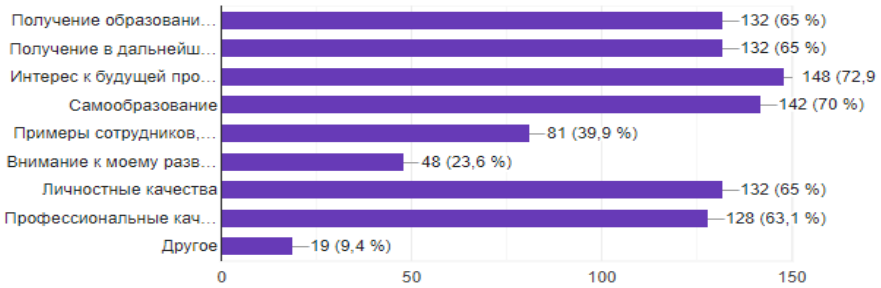


Рисунок 4. Ответы на 3-ий вопрос «Что может помочь вашему карьерному развитию? (возможно несколько вариантов ответа)»

148 опрошенных студентов (72,9%) полагают, что карьерному развитию способствует интерес к будущей профессии. Это значит, что выбор специальности был осознанным, и студенты планируют реализовывать себя именно в этой сфере. Вторым по степени выбора является ответ «самообразование». Следовательно, студенты понимают необходимость самостоятельного развития. Интересен тот факт, что многие опрошенные студенты связывают свое карьерное развитие с получением образования, как в колледже, так и в дальнейшем в вузах (по 65 % соответственно). Также 65% респондентов выбрали ответ «личностные качества».

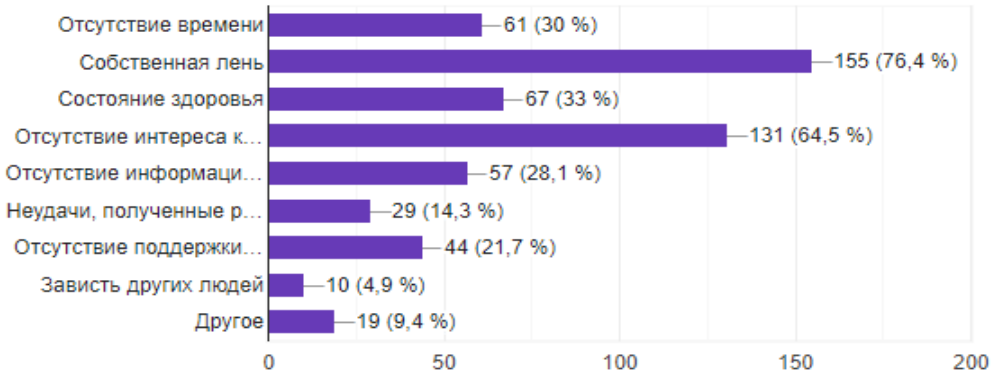


Рисунок 5. Ответы на 4-ый вопрос «Что может помешать карьерному развитию? (возможно несколько вариантов ответа)»

Из диаграммы видно, что, с точки зрения студентов, карьерному развитию мешают внутренние факторы: собственная лень (76,4%), отсутствие интереса к будущей профессии (64,5%). В этом мы видим некоторое противоречие с ответами на предыдущий вопрос. Возможно, такой выбор студентов обусловлен наличием у них некоторых опасений. Например, интерес к профессии будет падать под воздействием внешних факторов (трудность в изучении материала, непринятие преподавателя, отсутствие интереса к изучаемой дисциплине). 21,7% опрошенных считают, что их карьерному развитию может помешать отсутствие интереса со стороны руководства колледжа. Кроме того, к ключевым факторам, которые могут препятствовать карьерному росту, студенты отнесли состояние здоровья и отсутствие времени (33% и 30% соответственно).

Последний вопрос анкеты позволил нам выявить, что студенты понимают под карьерной траекторией (рис. 6).

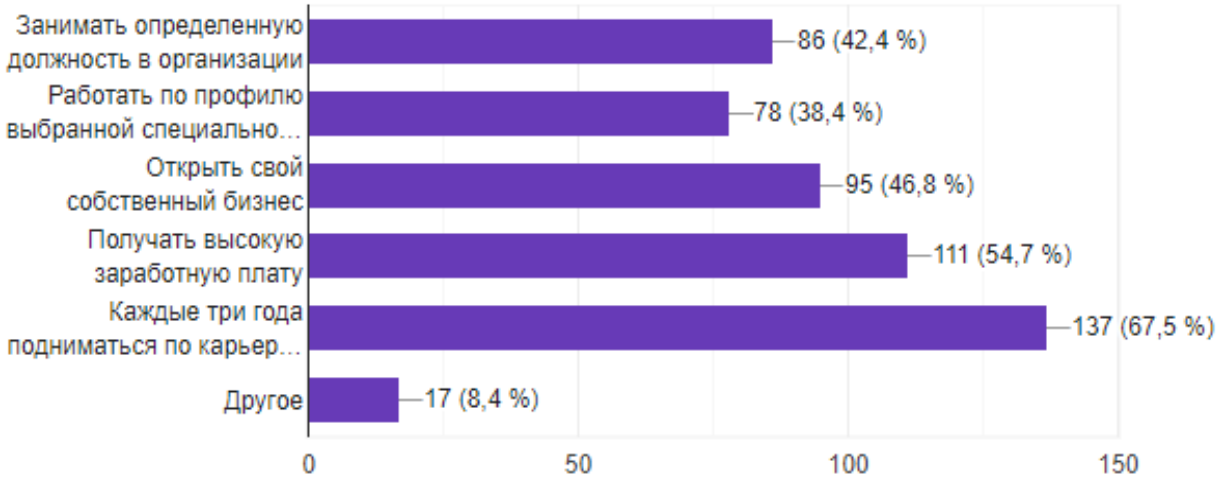


Рисунок 6. Ответы на 5-ый вопрос «Что вы понимаете под карьерной траекторией (не более 3-х вариантов ответа)»

Под карьерной траекторией большинство респондентов (67,5%) понимают продвижение по карьерной лестнице каждые 3 года. Получение высокой заработной платы, по мнению 54,7% студентов, также является карьерной траекторией. Почти половина опрошенных (46,8%) отметили открытие собственного бизнеса. Для некоторых студентов карьерная траектория – это получение определенной должности в организации (42,4%) и работа по профилю специальности (38,4%).

Выводы. Таким образом, анкетирование студентов колледжа свидетельствует об осознанности выбора профессиональной деятельности, наличии высокой внутренней мотивации. При этом они готовы выстраивать свою карьерную траекторию после окончания колледжа: часть респондентов планируют расширить свои знания, поступив в вузы, часть планируют реализовывать себя уже в определенной организации.

Литература:

1. Абдрахманова, А.А. Реализация индивидуальной образовательно-карьерной траектории как инструмент формирования конкурентоспособности будущих специалистов / А.А. Абдрахманова // Теория и практика общественного развития. – 2019. – № 12(142). – С. 59-63

2. Ахметвалеев, Р.Р. О формировании карьерной траектории студентов ИТ-направленности / Р.Р. Ахметвалеев, А.А. Караваев, А.И. Караваева // Материалы X Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: https://scienceforum.ru/2018/article/2018000196 (дата обращения: 10.03.2023)

3. Бичева, И.Б. Условия формирования готовности обучающихся к конкурентной профессиональной деятельности / И.Б. Бичева, С.Н. Казначеева // Наука и практика регионов. – 2019. – № 2(15). – С. 58-62
4. Бичева, И.Б. Профессиональная подготовка обучающихся в современных условиях/ И.Б. Бичева, С.Н. Казначеева, Д.А. Казначеев // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2020. – № 5 (47). – С. 112-118
5. Зинатуллина, Я.В. Сопровождение образовательной и карьерной траектории студентов высшей школы / Я.В. Зинатуллина, Ю.А. Федорова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2015. – №33. – С. 16-20
6. 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. – С. 2.
7. Лескова, И.А. Идея образования: структура и содержание в контексте смены философских оснований / И.А. Лескова // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – №3. – С. 10.
8. Профессионалитет 2023. – URL: https://www.kp.ru/putevoditel/obrazovanie/professionalitet/ (дата обращения: 10.03.2023)
9. Тренды в развитии СПО в России назвали эксперты ВШЭ. – URL: https://ug.ru/trendy-v-razvitii-spo-v-rossii-nazvali-eksperty-vshe/ (дата обращения: 10.03.2023)
10. Симакова, А.В. Выстраивание карьерной траектории студентами СПО в субъектах Арктической зоны России / А.В. Симакова // Арктика и Север. – 2021. – № 44. – С. 158-172

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой филологических дисциплин и методик их преподавания Каменская Ирина Борисовна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ ПРЕДУНИВЕРСАРИЯ

Аннотация. В статье обобщается опыт организации довузовской подготовки обучающихся психолого-педагогического класса под руководством преподавателя университета в рамках проекта «Предуниверсарий КФУ им. В.И. Вернадского». Показана целесообразность организации довузовской подготовки старшеклассников как коллективной проектно-исследовательской деятельности, нацеленной на формирование проектно-исследовательской культуры, предполагающей владение базовыми когнитивными умениями и коммуникативными стратегиями аргументативного дискурса.

Ключевые слова: довузовская подготовка, предуниверсарий, проектно-исследовательская деятельность, когнитивно-коммуникативные умения.

Annotation. The article summarizes the experience of organizing pre-university training of pupils of the psychological-pedagogical class under the guidance of a university teacher in the framework of the project “V.I. Vernadsky Crimean Federal Unviersity Pre-University”. There has been shown the expediency of organizing pre-university training of high school students as a collective project-research activity aimed at the formation of a project-research culture that implies the possession of basic cognitive skills and communicative strategies of argumentative discourse.

Key words: pre-university training, Pre-University, project-research activity, cognitive-communicative skills.

Введение. Проблема эффективной организации довузовского образования старшеклассников, реализующего функции ранней профориентации, углублении подготовки по профильным предметам, обеспечении преемственности в образовательной системе «школа – вуз» и предварительной адаптации школьников к академической среде, не нова. Разработаны как теоретико-методологические основы (В.И. Блинов, Л.Н. Мазаева, Н.Ф. Талызина, Э.Е. Чеканова и др.), так и различные практические подходы к реализации довузовского образования (Н.В. Бойко, Т.Л. Бухарина, Е.Е. Кравцова, В.А. Кузнецов, И.И. Либина, В.Р. Лозинг, Г.Б. Ховрина, О.А. Фиофанова и др.).

Последние включают широкий диапазон форм организации учебного процесса: это и достаточно традиционные подготовительные курсы, принявшие форму дополнительных образовательных программ, и предуниверсарии как форма профильного привузовского образования старшеклассников на материальной базе вуза [11], и так называемые «университетские субботы», когда для школьников проводятся лекционные и практические занятия по профильным предметам преподавателями вуза в стенах вуза, разнообразные лектории, олимпиады, конкурсы. Подобный опыт анализируется, обобщается и распространяется, в первую очередь, в академическом дискурсе. Исследования [3; 4; 7; 8] показывают достаточно высокую эффективность перечисленных форм довузовской подготовки в плане большей успешности ребят при поступлении в вуз, большей удовлетворенности собственным выбором будущей профессии, меньшими трудностями в освоении профессиональной образовательной программы.

Тем не менее, сейчас проблема определения оптимального содержания и эффективной организации довузовской подготовки школьников актуализируется с новой силой, особенно для направлений подготовки, не пользующихся популярностью как в обществе в целом, так и в подростковой среде, в частности. К сожалению, к таким направлениям традиционно относится и педагогическое, «Низкий социальный престиж профессии педагога, снижающий привлекательность педагогических программ для лучших выпускников системы общего образования» [9, С. 49].

Целью статьи является обобщение опыта проектно-исследовательской внеурочной деятельности в психолого-педагогическом классе с исходной низкой мотивацией обучающихся.

Изложение основного материала статьи. В текущем учебном году ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» поставил перед собой достаточно амбициозную задачу – охватить довузовской подготовкой в рамках Предуниверсария обучающихся психолого-педагогических классов Республики Крым с целью формирования у них мотивации и готовности к овладению профессией учителя либо психолога. В качестве организационной формы работы апробировалась проектно-исследовательская деятельность ребят под руководством преподавателя университета во внеурочной деятельности.

Если исходить из понимания предуниверсария как формы «школьного общего образования, которая заключается в формировании единого образовательного кластера на базе университета с целью осуществления непрерывного профильного образования» [3, С. 6], то важнейшей предпосылкой эффективности такой формы образования выступает мотивированность выбора обучающимися того или иного профиля обучения. Практика показывает, что зачастую зачисление десятиклассников

в психолого-педагогический класс происходит по остаточному принципу, в результате чего в него попадают ребята, чья академическая успешность оказалась недостаточно высока для других профилей, например, математического или биологического. Подобное печальное наблюдение подтвердил и опрос школьников, который выявил, что лишь двое из двадцати шести обучающихся психолого-педагогического класса одной из школ г. Евпатории намерены связать свою жизнь с педагогической деятельностью. Еще троих интересует профессия психолога, о которой они имеют лишь общее представление.

Исходя из результатов анкетирования, проведенного ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» по вопросам профориентации и выбору дальнейшего направления обучения в высшей школе, большинство обучающихся данного класса (71,5%) не определились ни с выбором будущей профессии, ни с выбором конкретного вуза. Организацию внеурочной деятельности по овладению теоретическими основами педагогической науки в таких мотивационных условиях вряд ли можно рассматривать как целесообразную.

Необходимо было найти такую организационную форму и такое содержание внеурочной деятельности, которые развивали бы метапредметные когнитивные умения старшеклассников и способствовали бы формированию личностных качеств, необходимых выпускнику средней школы независимо от выбранной в дальнейшем профессиональной деятельности, то есть, базовые когнитивные умения. К последним относят умения наблюдения и установления аналогий, сопоставления и контрастирования явлений и фактов, сравнения нового с известным, использования индукции и дедукции, обобщения и конкретизации, анализа и синтеза, а также умения структурирования, систематизирования и категоризации [1].

Полноценное формирование и развитие когнитивных умений неотделимо от развития коммуникативных умений [6, С. 112], обеспечивающих адекватное восприятие, переработку и передачу информации в вербальном коде. В частности, перспектива коммуникации выпускников школы в академическом и «аудиторном дискурсе требует овладения коммуникативными стратегиями доказательства, воздействия и убеждения» [5, С. 129].

Выбор был сделан в пользу коллективной проектно-исследовательской деятельности, что в целом соответствует ключевой функции предуниверсария, которая заключается «в формировании исследовательской и проектной культуры» [3, С. 7]. Исследователи справедливо полагают, что «Такой подход особенно необходим среди „непопулярных" профессий» [2, С. 170]. Преподавателю вуза, ведущему внеурочную работу по организации проектно-исследовательской деятельности школьников, отводилась роль наставника, который реализовывал одну «из функций предуниверсария – выступление в качестве площадки формирования исследовательской культуры и когнитивного сознания» [3, С. 7].

В качестве содержательного аспекта исследовательского проекта школьников было избрано изучение молодежного сленга, что обосновано привлекательностью темы для подростков, а также исследовательским потенциалом темы, который позволял школьникам овладеть рядом эмпирических и практических методов исследования, такими как анализ и обобщение современной лингвистической литературы по проблеме исследования, отбор сленгизмов в речи молодых носителей русского языка методом сплошной выборки, семантический и этимологический анализ, ассоциативный эксперимент, анкетирование, описательный метод.

Перед преподавателем-наставником стояла первоочередная задача – добиться осознания ребятами гносеологической ценности такого исследования, которая заключалась не столько в овладении теоретическим знанием и составлением словаря молодежного сленга, сколько в понимании причин возникновения сленга как явления, его психологической и социальной природы и в конечном итоге – в лучшем понимании тех, кто пользуется сленгом в своей речи, то есть, самих себя. Такому пониманию способствовало предварительное анкетирование участников проекта, в задачи которого входило: повышение интереса к теме исследования; демонстрация неоднозначности и противоречивости сленга как социолингвистического явления; определение их собственного отношения к сленгу; понимание причин его популярности в подростковой среде. Так, ненавязчиво и избегая дидактичности, до старшеклассников доводилась мысль об эмпатии и интересе к личности как основных ценностей педагогической деятельности.

Для повышения мотивации проектно-исследовательской деятельности школьников было необходимо создать ситуацию успеха, «что является сильнейшим фактором активизации учебной деятельности» [7, С. 111]. С такой целью, прежде всего, предполагаемый план проекта прошел стадию коллективного обсуждения, в результате которого класс был поделен на пять проблемных групп с собственной зоной ответственности каждой и были определены исследовательские задачи каждой из групп, материал и методы исследования, которые нужно будет применить. На основе этой информации школьники самостоятельно выбирали поле своей деятельности. Класс условно разделился на теоретиков и практиков. Первая проблемная группа обосновывала актуальность исследования, подбирала научную литературу по проблеме исследования, определяла объект, предмет, цели и задачи исследования; вторая проблемная группа изучала научную литературу, определяла содержание категории «молодежный сленг», описывала его источники и способы образования, систематизировала функции сленга. Третья группа десятиклассников находила сленговые слова и выражения, систематизировала их по семантическому признаку, группировала в тематические группы. Четвертая группа проводила анкетирование и ассоциативный эксперимент и анализировала их результаты. Наконец, пятая группа отвечала за окончательное редактирование актуального словаря молодежного сленга.

Роль наставника на предварительных этапах проектно-исследовательской деятельности школьников заключалась в целевой помощи каждой из проблемных групп, предупреждении и преодолении возникающих трудностей. Так, при написании введения к проекту было недостаточно объяснить школьникам различие между объектом и предметом исследования и принцип формулирования целей и задач исследования. Отметим, что с этой задачей не всегда справляются студенты при написании курсовых и даже выпускных квалификационных работ. Школьникам было предложено изучить формулировки объекта и предмета исследования в ряде научных работ по проблеме исследования, эти формулировки «переводились» на доступный ребятам язык, анализировались методом выделения ключевых слов и сопоставления объема понятий методом графического моделирования. Затем ребята предлагали свои формулировки и учились их аргументировать, попутно овладевая научным метаязыком.

Наибольшей трудностью для второй проблемной группы предсказуемо оказалось не столько нахождение необходимой научной информации, сколько ее анализ, который дополнительно осложнялся незнанием лингвистической терминологии. Здесь эффективными способами усвоения научной информации оказались приемы «объясни другому» и «скажи другими словами». Затем различные определения понятия «сленг» сопоставлялись путем выявления схожих и различных признаков анализируемого понятия, сравнивались с определениями близких лингвистических явлений (социолект, жаргон, арго). Наиболее важным результатом такой деятельности оказался проделанный и осознанный ребятами путь от «не понимаю» к «понимаю» и «могу объяснить». Лучшему пониманию источников и способов образования сленговых слов способствовало задание по подбору собственных иллюстративных примеров, а усвоению функционального диапазона сленгизмов – короткие ролевые игры, которые позволили школьникам непосредственно почувствовать те эмоциональные и экспрессивные коннотации, которыми богат сленг.

Четвертая проблемная группа проводила анкетирование и ассоциативный эксперимент с обучающимися двух девятых

классов. Анкетирование было нацелено на выявление того, насколько современные старшеклассники понимают, что такое сленг и откуда он берется, насколько активно им пользуются их друзья и они сами, для чего он нужен, как они относятся к ровесникам и взрослым, употребляющим сленг в своей речи, вреден ли сленг как языковое явление и нужно ли его изучать. Вопросы анкеты были частично предложены наставником, частично являлись результатом коллективного творчества. Ребята научились корректному оформлению бланкированного анкетирования и приобрели опыт его проведения, оцененный ими самими как интересный и полезный.

Основные проблемы возникли на этапе анализа результатов анкетирования. Статистический анализ как в абсолютном, там и в относительном (процентном) измерении особых трудностей не вызвал. Качественная интерпретация статистических результатов анкетирования оказалась совершенно новым опытом для десятиклассников. Здесь роль наставника сводилась к тому, чтобы задать правильные вопросы, стимулировать обсуждение и скорректировать конечные выводы. Приведем пример одного из выводов: «Свое положительное отношение к сленгу большая часть опрошенных (38%) объясняют тем, что это способ творческого самовыражения человека, который делает его неординарным и в то же время сближает со сверстниками. 26,1% опрошенных считают, что молодежный сленг создает наиболее благоприятные психологические условия общения. Достаточно большая часть опрошенных (20,7%) видят в употреблении сленга вызов общепринятым скучным стандартам общества и выражение неприятия его норм. 12% считают, что сленг употребляют для того, чтобы сделать смысл сообщения непонятным для посторонних. Отдельные респонденты (3,3%) видят в сленге коллективную языковую игру. В целом, 50% участников анкетирования согласны с тем, что сленг помогает подросткам чувствовать себя более уверенно и комфортно».

Ситуация с проведением ассоциативного эксперимента выглядела аналогично: не возникло проблем с организацией его проведения и общением с респондентами, но интерпретация результатов оказалась еще сложнее, что обусловлено трудностью определения типологии ассоциативной реакции. Задача наставника на этом этапе работы заключалась в том, чтобы ребята сами высказывали гипотезы относительно той или иной ассоциативной реакции испытуемых на стимул – сленговое слово. В результате мозгового штурма было выявлено пять типов ассоциативных реакций: фонетический, семантический, образный, этимологический и морфологический. При этом десятиклассники самостоятельно выявили случаи, когда ассоциативная реакция испытуемого находится на пересечении двух типов, например, семантического и морфологического. Нельзя не отметить увлеченность споров ребят при обсуждении множества высказываемых ими версий типологии той или иной реакции и постепенную все возрастающую степень аргументированности доказательства собственной точки зрения.

У проблемной группы, занимавшейся поиском и семантической группировкой сленгизмов, возникли трудности с определением тематической принадлежности сленговых слов, а также выражаемой ими коннотации. В результате коллективной работы этой группы выделены следующие тематические группы сленгизмов: означающие характеристику человека; относящиеся к общению и взаимоотношениям; означающие предметы и абстрактные понятия; означающие действия; означающие либо выражающие эмоции и оценки. Статистический анализ тематической отнесенности сленгизмов, также входивший в задачи этой проблемной группы, позволил подтвердить гипотезу другой проблемной группы насчет основной функции сленгизмов, заключающейся в выражении эмоций и оценок, поскольку именно эта тематическая группа оказалась наиболее многочисленной. Подчеркнем первостепенную важность не столько овладения методом сплошной выборки при подборе сленгизмов, сколько умениями интерпретирования полученных результатов с точки зрения антропоцентрического подхода – почему именно эта, а не другая группа наиболее широко представлена и что такой результат говорит о тех, кто употребляет сленг в своей речи.

Наконец, в задачи проблемной группы, составляющей и редактирующей словарь молодежного сленга (эта задача на данный момент находится в стадии решения), входит не только корректное оформление словарных гнезд, но и этимологический анализ сленгизмов и подбор примеров их употребления.

Отдельного упоминания заслуживает завершающий этап работы над коллективным исследовательским проектом десятиклассников – подготовка каждой проблемной группой компьютерной презентации результатов работы и самостоятельное оценивание вклада каждого члена группы в коллективный результат. Ребята на достаточном уровне владеют навыками работы в редакторе PowerPoint, и техническая сторона работы не вызвала проблем. Трудности возникли в процессе визуализации накопленной информации, своеобразном ее переводе с вербального на графический, образный код. Такая работа способствовала формированию умений систематизации информации, выделения в ней наиболее существенного, установление и отображение причинно-следственных связей и противоречий, сопоставления и контрастирования ее компонентов. В процессе работы над презентациями школьники отмечали, что содержание обрабатываемой таким образом информации становится более понятной им самим, а процесс «перевода» из тяжелого и утомительного превращается в интересный и увлекательный.

Самооценивание и оценивание работы над проектом товарищей по команде оказалось процессом, наименее подлежащим контролю со стороны наставника, поскольку львиную долю работы ребята проделывали самостоятельно. Полагаем, что положительное оценивание работы практически всех членов проблемных групп их товарищами говорит о благотворном влиянии коллективной деятельности на взаимоотношения в детском коллективе и повышении его сплоченности. Наличие нескольких оценок «удовлетворительно» (и согласие с ними) наряду с доминирующими оценками «отлично» и «хорошо» свидетельствует о способности к адекватному оцениванию вклада каждого члена группы в общий результат.

Выводы. Опыт организации довузовской подготовки обучающихся психолого-педагогического класса с исходной низкой мотивацией обучающихся под руководством преподавателя университета в рамках проекта «Предуниверсарий КФУ им. В.И. Вернадского» показал, что коллективную проектно-исследовательскую деятельность обучающихся по теме «Молодежный сленг» можно рассматривать как соответствующую ключевой функции предуниверсария – формированию проектно-исследовательской культуры. Совместная работа десятиклассников над проектом способствовала формированию у участников проекта базовых когнитивных умений наблюдения и установления аналогий, сопоставления и контрастирования явлений и фактов, сравнения нового с известным, использования индукции и дедукции, обобщения и конкретизации, анализа и синтеза, а также умений структурирования, систематизирования и категоризации информации. Промежуточные этапы проектной деятельности, предусматривавшие коллективное обсуждение и коррекцию достигнутых результатов, способствовали овладению обучающимися коммуникативными стратегиями аргументативного дискурса: коммуникативными тактиками доказательства, воздействия и убеждения.

Целенаправленно создаваемые и поддерживаемые наставником проекта ситуации успеха способствовали активизации познавательной деятельности старшеклассников. Как содержание, так и сам процесс коллективной творческой работы, соответствовавшей общему алгоритму «узнать – понять – объяснить» были направлены на обеспечение понимания старшеклассниками основных ценностей педагогической деятельности: эмпатии, интересе к личности, просвещения.

Литература:

1. Атанов, Г.А. Обучение и искусственный интеллект, или Основы современной дидактики высшей школы / Г.А Атанов, И.И. Пустынникова; под ред. Г.А. Атанова. – Донецк: Изд-во ДонНТУ, 2004. – 50 с.
2. Бойко, Н.В. Первый предуниверсарий в Кемеровской области: результаты работы, перспективы развития / Н.В. Бойко, Н.В. Кудреватых // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. – 2017. – Т. 13. – № 1 (346). – С. 167-176
3. Болвачев, А.И. Эмпирическая модель предуниверсария / А.И. Болвачев, К.А. Кушнарев // Открытое образование. – 2022. – Т. 26. – № 3. – С. 4-16
4. Емелева, А.Ю. Необходимость трансформации старшей школы в предуниверсарий / А.Ю. Емелева, Л.Ф. Розанова // Социальные и гуманитарные науки в условиях вызовов современности : материалы II Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых с международным участием, 21-23 ноября 2022 г., г. Комсомольск-на-Амуре: в 2-х ч. / редколлегия: И.В. Цевелева (отв. ред.), Н.Э. Ракитина, Н.В. Малышева. – Комсомольск-на-Амуре, 2022. – Ч. 2. – С. 55-57
5. Каменская, И.Б. Структура иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка // Компетентностая модель филолога: коллективная монография / И.Б. Каменская, Я.М. Бузинская, А.И. Каменский, Ю.К. Картавая, А.Н. Шевченко; под общ. ред. И.Б. Каменской. – Симферополь: ИТ Ариал, 2017. – С. 97-157
6. Каменский, А.И. Содержание и уровни сформированности профессиональн-когнитивной компетенции будущих филологов / А.И Каменский, И.Б. Каменская // Язык и культура. – 2012. – № 2 (18). – С. 110-114
7. Либина, И.И. Организация познавательной деятельности школьников в рамках довузовской подготовки по проекту «Предуниверсарий» / И.И. Либина, Н.Н. Морозова, М.Э. Хуторецкий // Прикладные информационные аспекты медицины. – 2020. – Т. 23. – № 1. – С. 109-116
8. Лозинг, В.Р. Организационная модель старшей школы-предуниверсарий: индивидуальные учебные планы и образовательные маршруты / В.Р. Лозинг, О.А. Фиофанова // Народное образование. – 2015. – № 10. – С. 97-105
9. Марголис, А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ / А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 41-57
10. Предуниверсарий – путь вхождения в профессию: методическое пособие / сост.: Е.Е. Кравцова, В.А. Кузнецов, Г.Б. Ховрина. – М.: МГПУ, 2021. – 32 с.
11. Федотова, Е.Л. Предуниверсарий как пространство развития одаренности школьника / Е.Л. Федотова, Е.А. Никитина // Азимут научных исследований: Педагогика и психология. – 2018. – № 1 (22). – С. 137-140

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Камерилова Галина Савельевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Жамалова Диляра Ильхамовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Уздимаев Сергей Олегович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СРЕДЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Внимание к социальной безопасности в среде образовательных организаций, обусловленное увеличением рисков и угроз в школьной жизни, диктуется потребностями всех субъектов образования в устойчивой и защищенной деятельности. В результате теоретического анализа уточнены сущность и общее назначение социальной безопасности, состоящей в организации образовательной среды школы, ориентированной на творческое безопасное развитие обучающихся, их учебной деятельности и общения. Представляя сложное и многоплановое явление, охватывающее разнообразные вопросы безопасности: психологической, коммуникативной, информационной, физической, духовно-нравственной, гражданско-правовой, социальная безопасность раскрывается в логике гуманистических тенденций образования. Выполненная методическая разработка системной модели обеспечения социальной безопасности обучающихся в образовательной организации на основе школьного курса по безопасности жизнедеятельности реализует принципы приоритетного внимания к здоровью и безопасности обучающихся, непрерывности и преемственности в урочной и внеурочной работе, коммуникативности, природосообразности, ситуативности. Обосновано выделение взаимосвязанных мотивационного, познавательного, практического, коммуникативного, рефлексивного компонентов системной модели, представляющих структурность и логическую последовательность в формировании личности безопасного типа поведения. Раскрыты особенности реализации системной модели в урочной и внеурочной деятельности.

Ключевые слова: социальная безопасность, социальные угрозы, образовательная организация, безопасность жизнедеятельности, урочная и внеурочная деятельность.

Annotation. Attention to social security among educational organizations, due to increased risks and threats in school life, is dictated by the needs of all educational entities in sustainable and protected activities. As a result of theoretical analysis, the essence and general purpose of social security, which consists in organizing the educational environment of the school, focused on the creative safe development of students, their educational activities and communication, was clarified. Presenting a complex and multifaceted phenomenon covering a variety of security issues: psychological, communicative, informational, physical, spiritual and moral, civil and legal, social security is revealed in the logic of humanistic educational trends. The methodical development of a system model for ensuring social safety of students in an educational organization based on a school course on life safety implements the principles of priority attention to the health and safety of students, continuity and continuity in hours and after hours, communication, nature, situational. The identification of interconnected motivational, cognitive, practical, communicative, reflexive components of the system model, representing the structure and logical sequence in the formation of a person of a safe type of behavior, is justified. Features of system model implementation in time and out-of-hours activities are disclosed.

Key words: social security, social threats, educational organization, life safety, time and extracurricular activities.

Введение. Одним из ведущих национальных приоритетов России является государственная политика в области благополучного и защищенного детства. Ее основные положения утверждаются в Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года и воплощаются в реальной практике выполнения национальных проектов «Здоровье» и «Образование», а также федеральных и региональных целевых программах. Необходимость специального внимания к проблемам социальной безопасности обучающихся определяется возрастающей динамикой социальных угроз в образовательных организациях**.** Школьники испытывают дискомфорт, неуверенность и страх перед опасностью агрессии и насилия, обмана и мошенничества. В складывающейся в образовательной среде стрессовой ситуации естественно невозможна эффективность учебно-воспитательной деятельности, направленная на формирование компетентного гражданина России, обладающего ответственностью, креативностью, инициативностью, отличающегося нравственно-этическими качествами, гражданско-патриотическими устремлениями, готовностью к широкой и разнообразной коммуникации. В ряде случаев, педагогическим коллективом игнорируются необходимые установки и требования по развитию безопасной школы, направленной на становление дружественной для всех образовательной среды и непременное искоренение всех форм жестокости, агрессии и насилия. Социальную безопасность обучающегося следует понимать как систему взаимодействия его как индивида и субъекта деятельности со средой образовательной организации, защищенность в условиях разнообразного школьного общения. В результате изучения законодательной основы по вопросам обеспечения безопасности детей и подростков в сфере социальных угроз, анализа научно-педагогической и методической литературы (С.П. Данченко, В.В. Гафнер, Л.А. Михайлов, Г.А. Костецкая, С.В. Петров, В.П. Соломин) сделан вывод о четко выраженной гуманистической стратегии социальной безопасности. Мы разделяем позицию авторов на положение о том, что в данной проблеме ключевой является личность обучающегося, с потребностями безопасного развития в процессе своей учебной деятельности в направлении движения к личности безопасного типа поведения [3, 8, 9]. Многоаспектность понятия «социальная безопасность» определила ее структурную неоднородность. В научной литературе обосновываются разные подходы к составу и классификациям составляющих компонентов социальной безопасности. Нам представляется интересным подход И.А. Баевой и П.А. Кислякова, основанный на функциональности, что позволило авторам рассмотреть особенности психологической безопасности, безопасности в опасных ситуациях, в ситуациях социального взаимодействия; раскрыть специфику физической информационная, духовно-нравственной, гражданско-правовой и религиозной видов безопасности [7].

Наличие комплекса взаимосвязанных социальных угроз в образовательной организации предопределяет разработку системной модели обеспечения социальной безопасности обучающихся в образовательной организации, объединяющей комплекс психолого-педагогических и методических средств защиты. В исследованиях Р.И. Айзмана, О.В. Гукаленко, Д.В. Зеркалова, Г.Г. Силласте, В.М. Ширшова отмечается, что главная миссия в формировании у школьников компетенций в сфере социальной безопасности принадлежит школьному курсу по основам безопасности жизнедеятельности, поскольку он позволяет обучающимся систематично и последовательно сформировать свое отношение к социальным опасностям, освоить жизненно необходимые знания и способы безопасного поведения [1, 2]. Авторы отмечают высокий интегративный потенциал урочной и внеурочной деятельности, позволяющий объединить достоинства каждого из данных направлений с применением современного технологического инструментария [4, 5, 6].

Цель нашего исследования состояла в разработке системной модели обеспечения социальной безопасности обучающихся в образовательной организации на основе школьного курса «Основы безопасности жизнедеятельности».

Изложение основного материала статьи. Поскольку конструируемая системная модель обеспечения социальной безопасности обучающихся в образовательной организации опиралась на содержание обучения по безопасности жизнедеятельности, наши рассуждения выстраивались в логике данного научного направления. Во-первых, мы обращали внимание на комплекс социальных угроз в школьной жизни обучающихся, оценки их последствий; во-вторых, определялись основные направления социальной безопасности; в-третьих, на основании установленных исходных положений разрабатывалась системная модель обеспечения социальной безопасности на уроках и во внеурочной работе.

В логике общих классификационных критериев и результатов анкетирования обучающихся, в среде образовательной организации выделяются следующие виды социальных опасностей: 1) воздействие на обучающегося, включающее как психологическое (угрозы, мошенничество, обман), так и физическое (насилие, терроризм, который может распространяться на группы школьников). Современной школьной угрозой является широкое распространение буллинга (от англ. «bully» – «травля») – сознательное агрессивное поведение по отношению к личности, связанное с психологическим и физическим давлением; 2) распространение вредных привычек, негативно воздействующих на здоровье обучающихся: алкоголь, наркотические вещества, табакокурение; 3) нарушение психики детей и подростков, вызывающее девиантное поведение с серьезными последствиями для жизни и здоровья школьника (суицид и др.).

В образовательной среде школы могут возникнуть различные по остроте ситуации разного вида опасностей: стандартные, критические и экстремальные. При работе образовательных организаций в штатном режиме обычными, как правило, являются стандартные ситуации, которые проявляются в форме явных или скрытых угроз, насилия, мелкого воровства, курения. Во время массовых мероприятий, эскалации скрытых конфликтов возникают критические и экстремальные ситуации, охватывающие целые группы обучающихся. Они отличаются неожиданностью и требуют незамедлительного вмешательства педагогов и разрешения конфликтов. Их развитие – это негативное событие, которое влечет за собой нравственные потери, ущерб здоровью, материальные затраты, корректировку планов учебно-воспитательной деятельности и инструкций, уставов.

Структура социальной безопасности сопряжена с комплексом угроз и включает такие направления безопасности, как: а) психологическая; б) в экстремальных ситуациях в школе; в) в условиях межличностного взаимодействия; г) физическая; д) информационная; е) нравственно-этическая; ж) гражданско-правовая. Психологическая безопасность означает, с одной стороны, базовую защищенность личности в школе, с другой, свойство личности, связанное с психологической устойчивостью, и защищающее от деструктивных влияний. Обеспечивается образовательной средой, отличающейся важностью для обучающегося, направленностью на сохранение психического здоровья, психологической защищенностью, личностными доверительными отношениями, сотрудничеством и взаимопомощью, неприятием психологического насилия.

Назначение системной модели обеспечения социальной безопасности обучающихся в образовательной организации заключается в научно-педагогическом обосновании политики защиты обучающихся от социальных угроз и обеспечение безопасной жизнедеятельности в образовательной среде. Разработанная модель ориентирована на создание благоприятных условий для личностного творческого развития школьников, формирования необходимых личностных качеств, направленных на повышение самооценки, целеустремленности, стойкости, уверенности, коммуникативной компетентности. Основу методологии системной модели обеспечения социальной безопасности обучающихся в образовательной организации составили идеи: гуманизации современного образования (Н.В. Бордовская, Е.В. Бондаревская, В.А. Сластенин); защиты детства, системно-деятельностного подхода (А.Г. Асмолов, В.В. Сериков), сохранения безопасности и здоровья подростков. Модель реализует принципы: приоритет внимания к здоровью и безопасности

обучащихся в образовательной организации; непрерывность и преемственность деятельности по обеспечению социальной безопасности в урочной и внеурочной работе; коммуникативность как межсубъектное взаимодействие, реализующееся в общении, основанном на идеях сотрудничества и групповой работе; природосообразность, означающая педагогическую поддержку индивидуально-личностного развития с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающегося в благоприятной среде, выступающей как защитный механизм от агрессивной реальности; ситуативность, ориентированная на творчество в поиске решения социальных проблем в условиях неопределенности. Созданная системная модель обеспечения социальной безопасности обучающихся в среде образовательной организации имеет пятикомпонентный состав из мотивационного, познавательного, практического, коммуникативного, рефлексивного компонентов. Мотивационный компонент разрабатывался исходя из понимания мотивации как сознательной установки обучающегося на безопасную учебную деятельность в образовательной организации и проявление искреннего и устойчивого интереса к ее достижению. В качестве главной цели выступает становление личности безопасного типа поведения посредством повышения уровня социальной безопасности школьников за счет комплекса педагогических методов и форм, обеспечивающих развитие аффективной, когнитивной, волевой сфер сознания. Мотивация связана с повышенным эмоциональным настроем, созданием ситуации успеха, благоприятной образовательной средой. Положительная оценка стимулирует продолжение деятельности, поэтому так важен благоприятный позитивный настрой в учебно-воспитательном процессе. Познавательный компонент включает междисциплинарное теоретическое и эмпирическое содержание школьного курса «Основы безопасности жизнедеятельности» по опасностям социального характера и способам защиты от них, объединяющее аксиологические (ценностные отношения), когнитивные (знаниевые), праксиологические (деятельностно-поведенческие) аспекты. Практический компонент системной модели ориентирован на применение усвоенного содержания в реальных жизненных ситуациях, отработку методов и приемов защиты в условиях тренинга. Отметим важность навыкового тренинга в формировании личности безопасного типа поведения путем многократных упражнений по социальной безопасности, помогающих выработать уверенность, готовность и способность к самозащите. Коммуникативный компонент отражает характер учебных взаимоотношений, основанных на идеях сотрудничества, толерантности, предполагающих добровольную помощь, исключение угроз и притеснения слабых. В построении такого типа взаимоотношений большая роль отводится учителю и, в целом, принятым в образовательной организации правилам и традициям общения. Рефлексивный компонент предусматривает размышления и анализ проблем формирования социальной безопасности, оценку обучающимися собственных действий по осмыслению угроз и усвоению способов защиты от них.

Реализация разработанной системной модели обеспечения социальной безопасности обучающихся в среде образовательной организации осуществлялась в сочетании урочной и внеурочной деятельности. На уроках по основам безопасности жизнедеятельности основное внимание уделялось изучению ключевых понятий в сфере социальных опасностей, их причин, видов, последствий, способов предотвращения и защиты. Во внеурочной деятельности акцент делается на практической подготовке обучающихся, формированию и отработке правил безопасного поведения. Широко использовались технологии ситуационного анализа, тренинга, диалога.

Оценивание общего уровня освоения обучающимися мотивации, теоретических и практических вопросов обеспечения социальной безопасности осуществлялось по критериям: высокий, отличающийся высокой внутренней мотивацией, полнотой и осознанностью знаний, владением умениями предотвращения социальных угроз, проявлением изобретательности в выборе способов защиты; средний, характеризующийся сочетанием внешней и внутренней мотивации, осознанностью усвоенных основных знаний, умений и способов защиты; низкий с преимущественной внешней мотивацией, частичным усвоением необходимых знаний и умений. В начале обучения соотношение критериев выглядело следующим образом: 12%, 65%,23%, по их завершению: 19%, 71%, 10%. Оценка выполнения заданий показала положительную динамику в развитии социальной безопасности обучающихся.

Выводы. Актуальность разработки проблемы социальной безопасности в образовательной организации очевидна и определяется потребностями в защите деятельности обучающихся от угроз и рисков, препятствующих становлению творческой инициативной личности будущего. Предлагаемая системная модель обеспечения социальной безопасности обучающихся при изучении основ безопасности жизнедеятельности способствует обретению школьниками психологической устойчивости, уверенности в общении, повышение самооценки на основе сформированной мотивации, освоения знаний и применения правил безопасного поведения.

Литература:

1. Веряскина, М.А. Кластерный подход в изучении проблем обеспечения социальной безопасности / М.А. Веряскина, Е.И. Заикина // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – №6. – С. 85.

2. Гукаленко, О.В. Безопасность детей и молодежи в поликультурном образовательном пространстве России: проблемы и перспективы / О.В. Гукаленко, В.Н. Пустовойтов // Вестник Бурятского государственного университета. – 2017. – №7. – С.25-32.

3. Данченко, С.П. Педагогика безопасности: о понятии «личность безопасного типа» / С.П. Данченко, Г.А. Костецкая // Педагогика. – 2021. – №2. – С. 57-84

4. Демидова, Н.Н. Кейс-стади: «Изучение случая» – технология инактивированного познания / Н.Н. Демидова, Г.С. Камерилова // Вестник Мининского университета. – 2016. №2. – URL: https://vestnik.minininuniver.ru/jour/article/view/205 (дата обращения: 22.03.2023)

5. Диалоговое взаимодействие в обеспечении социальной безопасности детей при обучении безопасности жизнедеятельности / Г.С. Камерилова, Е.А. Бирина, И.Ю. Волкова, И.Е. Тарабарина // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 6; URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=28287 (дата обращения: 22.03.2023)

6. Картавых, М.А. Технологии образования в области безопасности жизнедеятельности / М.А. Картавых, Г.С. Камерилова. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2016. – 86 с.

7. Кисляков, П.А. Современные угрозы социальной безопасности образовательной среды и их профилактика / П.А. Кисляков // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2013. – №2; URL: http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/220131 (дата обращения 22.03.2023)

8. Михайлов, А.А. Опасные ситуации социального характера и защита от них / А.А. Михайлов, С.В. Петров, П.А. Кисляков. – Москва: Издательство «Русский журнал», 2009. – 252 с.

9. Соломин, В.П. Новая модель практико-ориентированной подготовки педагогов с учетом требований профессионального и образовательного стандарта / В.П. Соломин, В.А. Рабош, А.Г. Гогоберидзе // Педагогическое образование в России. – 2015. – №12. – С. 145-151

10. Хлебцова, А.С. Проблема буллинга – проблема современной школы / А.С. Хлебцова, Г.Ю. Лизунова // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2022. – №14 (22). – С. 430-432

УДК 378

доцент кафедры «Медицинская кибернетика» Каппушева Мариям Шабагановна
Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск);
старший преподаватель кафедры «Медицинская кибернетика» Байрамукова Асият Сулеменовна
Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск);
старший преподаватель кафедры алгебры и геометрии Башкаева Оксана Пилаловна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

Аннотация. Статья посвящена проблеме адаптации иностранных студентов, решивших учиться в российских образовательных учреждениях. Цель статьи – рассмотреть научные труды психолого-педагогической литературы и определить понятие «адаптация», характерные черты социокультурного приспособления иноземных студентов. Их надо иметь в виду в коммуникации и обучении. Актуальность темы статьи определена трудностью процессов социокультурного привыкания. Это связано с увеличением количества иностранных студентов в российских образовательных учреждениях. В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы рассматриваются понятия «адаптация» и «социокультурная адаптация». Обсуждаются основные методы адаптации иностранных студентов: этнические, психологические, общественные. Делается вывод о том, что субъективные и объективные факторы оказывают существенное влияние на адаптацию иностранных студентов.

Ключевые слова: иностранный студент, адаптация, социокультурная адаптация.

Annotation. The article is devoted to the problem of adaptation of foreign students who have decided to study in Russian educational institutions. The purpose of the article is to consider the scientific works of psychological and pedagogical literature and define the concept of "adaptation", the characteristic features of the socio-cultural adaptation of foreign students. One must keep it in mind in communication and training. The relevance of the topic of the article is the complexity of the processes of socio-cultural addiction. This is due to the increase in the number of foreign students in Russian educational institutions. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the article articulates the concepts of "adaptation" and "sociocultural adaptation". We discussed the main methods of adaptation of foreign students: ethnic, psychological, social. At the end, we concluded that subjective and objective factors have a significant impact on the adaptation of foreign students.

Key words: foreign student, adaptation, social and cultural adaptation.

Введение. Включение иностранных студентов в академические группы с российскими студентами способствует лучшему усвоению установленного порядка вуза, постижению и освоению новых культурных контекстов и смыслов вместе с ценностями новой социокультурной среды. Активное вовлечение иностранных студентов в учебно-воспитательный процесс формирует личность студента как полноценного члена общества [1].

Проблема делается актуальней из-за поступления в российские учебные заведения все большего количества зарубежных студентов. Одной из главных задач является разработка программы снабжения привыкания и входа зарубежных студентов в наш социум.

Изложение основного материала статьи. В последнее время международное значение вузов нашей страны постепенно растет. В высших учебных заведениях России учится все больше зарубежных студентов. Быстрое увеличение экспорта российских образовательных услуг, интернационализация образования, рост количества иноземных студентов в наших вузах, двусторонние контракты между странами о взаимодействии в области образования, науки и культуры, межвузовские договоры об академическом обмене говорят об энергичном входе в мировой социум. Рост числа зарубежных студентов, получающих образование в России, говорит о том, насколько активно страна участвует в мировом социуме [2].

Привыкание – это адаптация к модифицирующимся обстоятельствам окружающей среды. Социально-психологическое привыкание – это личная адаптация к групповым образцам. И, наоборот, адаптация общественной группы к определенной личности в группе. Процесс привыкания иноземных студентов реализовывается на разных стадиях. Он включает в себя психологическое, общественное, цивилизованное, повседневное, климатическое, телесное, межкультурное привыкание. Они крепко соединены с когнитивной, экспансивной, умственной и физической нагрузкой [3].

Оказываясь в незнакомом социуме, студенты проходят социокультурное привыкание. Это является трудным процессом.

Иностранный студент – это сложившаяся личность, требующая адаптации к реальности и специфике российского общества. Общественное приспособление является трудным процессом. Среди главных методов приспособления чужестранных студентов можно подчеркнуть следующие: этнический психологический, общественный.

Психологическая сторона этого явления - итог социокультурных и социально-психологических отличий. Общественное приспособление чужестранных студентов к другой этнической среде содержит свои внутренние и внешние формы. Если внешняя форма приспособления отображает уровень вовлеченности чужестранных студентов в социокультурную жизнь социума и характер согласованности с его членами, то внутренняя форма неминуемо выражается в психологическом и духовно-культурном взгляде приспосабливающегося к новой среде [4].

Важнейшие основы приспособления чужестранных студентов состоят в их умении приспосабливаться к окружающему миру. Индивидуальные компоненты, объединённые с чувствами, чертами характера, независимостью, темпераментом содействуют привыканию. Поэтому приспособление чужестранных студентов и постижение ими нового социокультурного опыта соединены с пониманием и постижением свежих культурных значений, приобретением ценностей нового общественного мира. Они отображаются в правилах и запросах к всевозможным формам бытия людей. Это значительно сказывается на профессиональном формировании студента [5].

Субъективные и объективные факторы влияют на благополучное приспособление чужестранных студентов.

Студенты довольно высоко оценивают некоторые аспекты обучения. Что касается мыслей по улучшению учебного процесса в вузе, то чужестранные студенты отмечают владение английским языком учителями английского языка; снабжение учебниками; хорошее состояние аудиторий, лифтов, туалетных комнат [6].

Способы проведения свободного времени дают возможность узнать, какое участие принимают студенты в жизни вуза.

Например, основная часть чужеземных студентов проводят время со своими соотечественниками. Это потому, что, большая часть студентов не хочет оставаться в России. Также влияет языковой барьер, а все чужестранцы живут рядом.

Значительное отличие культуры, языков, облика обитателей принимающей страны и чужестранцев мешает приспособлению чужестранных студентов [7].

Как иностранные студенты проводят свободное время? Они любят слушать музыку, учиться (практиковать язык, делать домашнюю или лабораторную работу, посещать библиотеку), читать книги, ходить в кино, на прогулку, встречаться с друзьями, заниматься спортом (футбол, баскетбол, фитнес, танцы); заниматься по онлайн и смотреть телевизор, путешествовать по России, работать.

Иностранные студенты считают свои традиции проведения свободного времени такими же, как и в России. Различия в проведении свободного времени объясняются разной культурой и менталитетом [8].

В нашем исследовании мы уделяли особое внимание выявлению враждебного отношения к иностранным студентам в городе. Студенты заявили, что не ощущают враждебности. Одним из важнейших показателей качества жизни в другой стране является общий уровень безопасности иностранцев. Можно сказать, что иностранные студенты чувствуют себя в вузе достаточно безопасно [9].

Таким образом, приспособление чужестранных студентов к общественной сфере вуза является совокупностью нелегких многосторонних процессов.

Чужеземные студенты дают качеству образования довольно высокую оценку. Большая их часть прекрасно говорят на русском языке. Они выучили его в университете.

Что касается быта, то новые условия проживания устраивают большинство студентов. Они ведут себя в соответствии с предъявляемыми требованиями, тем самым сокращая дистанцию в своих отношениях с местными студентами и сообществом [10].

Большинство чужеземных студентов приезжают в Россию без знаний культуры коммуникации и вербального, и повседневного этикета. Обучение чужеземцев коммуникации в новых обстоятельствах является немаловажным элементом воспитательной работы. Подчеркивается значительность манер и взгляда преподавателя. Отмечается непозволительность прессинга и назидательного тона. Преподаватель должен быть тактичным. Он не должен навязывать культуру своего народа. Ему следует сопоставлять культуры потому, что культуры роднят народы.

Таким образом, в процессе учебы преподаватели должны формировать навыки межкультурной коммуникации. Они воздействуют на привыкание чужеземных студентов к новому миру. Ученые доказали психологическую напряженность у чужеземных студентов в начале их ознакомления и привыкания к новому социокультурному миру.

Большинство чужестранцев обучаются в академических группах вместе с нашими студентами. Их образ жизни подчиняется общим правилам учебного процесса в определенном вузе. Это дает возможность проводить всевозможные обучающие мероприятия. Они посвящаются формированию высококвалифицированных будущих профессионалов. В них принимают участие как российские, так и чужеземные студенты. Подобная работа в вузе дает возможность помочь чужеземным студентам преодолевать трудности, появляющиеся в итоге расхождений в образовательных программах зарубежного государства и нашей страны, перенимать ценности, обычаи, культуру образовательной сферы вуза/ Существенным условием успешного привыкания студента является его умение оценивать свои возможности в отношении к установленным учебным задачам, а также к режиму и правилам, обусловливающим их выполнение [11].

Большая часть ученых считают, что главными преградами на пути социокультурному привыканию являются лингвистические, религиозные и цивилизованные препятствия. Религиозные и цивилизованные факторы следует иметь в виду при создании академических групп, помещении чужеземных студентов в общежития, предпочтении метода обучения, подборе преподавателей.

Преодоление языкового барьера является наиболее трудной частью общественного привыкания в России для чужеземных студентов. Чтобы правильно говорить по-русски, требуется время, терпение и старание. С этой целью академические группы должны складываться с учетом принадлежности студентов к родственным цивилизациям, религии и языку [12].

Для преодоления препятствий в коммуникации полезно применять ролевые игры, диалоги, полемики, сюжетные игры на занятиях. Больше внимания следует обращать речевому этикету, похожему на межкультурные изменения.

Выводы. Таким образом, изучив значительный объем психолого-педагогической литературы и результаты социологических исследований, можно сделать вывод, что для успешной социокультурной адаптации необходимо:

– от иностранных студентов – преодоление языкового барьера и принятие иного образа жизни, культуры и ценностей;

– от окружающих – базовое принятие и эмпатическое отношение к иностранным студентам (умение понимать чувства, эмоции, потребности других).

Во время учебы в России, особенно на первых курсах, иностранный студент сталкивается с массой проблем с бытом, адаптацией в обществе, спецификой учебной деятельности. Задача преподавателей вуза в этой ситуации – найти формы и методы работы, облегчающие иностранному студенту привыкание к новой среде [13].

Таким образом, субъективные и объективные факторы оказывают существенное влияние на адаптацию иностранных студентов.

Литература:

1. Абайханова, Д.С. Проблема основных принципов обучения английскому языку / Д.С. Абайханова, Е.А. Лепшокова. – Ялта: Педагогический вестник. – 2022. – № 23. – С. 4-6

2. Каракотова, С.А. Управление системой образования в условиях модернизации / С.А. Каракотова // Инновационные процессы в системе образования: теория и практика. – Карачаевск, 2017. – С. 116-119

3. Каракотова, С.А. Инновационные технологии в образовательном процессе / С.А. Каракотова // Инновационные процессы в системе образования: теория и практика. – Карачаевск, 2019. – С. 69-74

4. Койчуева, Л.М. Социально-психологические и конфликтное поведение молодежи в обществе / Л.М. Койчуева, Р.С. Акбашева., А.И. Аджиева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – СПб.: НГУ имени П.Ф. Лесгафта, 2021. – № 12. – 202 с.

5. Койчуева, Л.М. Психологические методы в социальной работе / Л.М. Койчуева, Д.Х. Шаугенова // Актуальные проблемы истории, теории и методологии социальной работы: материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Нальчик: Каб.-Балк. ун-т, 2019. – 405 с. – С. 348-353

6. 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

7. Лепшокова, Е.А Структура английских предложений в диалоговой речи / Е.А. Лепшокова, А. Хотджыева // В сборнике: Современные технологии: актуальные вопросы, достижения и инновации. Сборник статей XII Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Под общей редакцией Г.Ю. Гуляева. – 2017. – С. 248-250

8. Лепшокова, Е.А. Методы исследования роли музыки в изучении иностранного языка / Е.А. Лепшокова,. С.Я. Карасова – Ялта: Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-1. – С. 198-200

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

10. Лепшокова, Е.А. Специфика грамматического значения английского артикля / Е.А. Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования. Сборник научных статей. – Карачаевск, изд-во КЧГУ, 2020. – С. 132-136

11. Тоторкулова, К.А. Подготовка педагогов к гражданскому воспитанию учащихся средствами национальных традиций в системе повышения квалификации / К.А. Тоторкулова //диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова. – Владикавказ, 2012

12. Тоторкулова, К.А. Проблемы подготовки педагогов к осуществлению гражданского воспитания школьников средствами национальных традиций / К.А. Тоторкулова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-5. – С. 336-342

13. Устинина, И.В. Инновации в учебном процессе средних профессиональных учебных заведений / Устинина, И.В., С.А. Каракотова // Инновационные процессы в системе образования: теория и практика / Материалы региональной научно-практической конференции. – Карачаевск, 2018. – С. 168-172

Педагогика

УДК 378

кандидат социологических наук, старший преподаватель кафедры тактико-специальной и огневой подготовки, подполковник полиции Карамельский Руслан Валерьевич
Казанский юридический институт МВД России (г. Казань);
преподаватель кафедры огневой подготовки,
капитан полиции Кочесоков Рустам Хажмударович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. Современный мир использует интернет повсеместно, почти не осталось отраслей, где не использовались бы данные технологии. Кризис вызвал определенные последствия, на которые необходимо обратить внимание. Особенно это касается обучения и сферы образования. Цифровая трансформация образования детерминировала перед преподавательским составом системы МВД России необходимость ориентироваться в новом формате работы. Необходимо подготовиться к новому виду подачи информации. А для успеха данного мероприятия требуется разработка новой научной стратегии по подготовке персонала вузов МВД России. В данном случае речь идет не просто о внедрении новых форм обучения, но и разработке методов и алгоритмов, по которым будет осуществляться профессиональная деятельность. Вместе с тем, нужно разработать специальные методы для подготовки кадров, внедрить их в профессиональную деятельность. При этом профессорско-преподавательский состав образовательных организаций МВД России должен сохранить способность подходить к процессу обучения творчески, развиваться внутри профессии. Сегодня мы являемся свидетелями того, что цифровое образование постепенно перетекает в процесс обучения. Однако его реализация далека от совершенства, и в процессе появляются проблемы, требующие скорейшего решения. Основными из них являются техническое оснащение учебных заведений, недостаток квалифицированных кадров, отсутствие необходимого программного обеспечения. В недавнем прошлом из-за низкой пропускной способности интернета и плохой технической оснащенности проблемы с дистанционным обучением возникали во многих образовательных организациях МВД России. Не все вузы имели достаточно мощные устройства, чтобы заниматься. На сегодняшний день данные проблемы в большей части решены и цифровизация образовательного процесса системы МВД России проходит довольно успешно.

Ключевые слова: образовательные организации МВД России, цифровое обучение, цифровая трансформация, цифровые технологии, цифровая грамотность.

Annotation. The modern world uses the Internet everywhere, there are almost no industries left where these technologies would not be used. The crisis has caused certain consequences that need to be addressed. This is especially true for training and education. The digital transformation of education has determined the need for the teaching staff of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia to navigate the new format of work. It is necessary to prepare for a new type of presentation of information. And for the success of this event, the development of a new scientific strategy for the training of personnel of the universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia is required. In this case, we are talking not just about the introduction of new forms of education, but also the development of methods and algorithms that will be used to carry out professional activities. At the same time, it is necessary to develop special methods for training personnel and introduce them into professional activities. At the same time, the teaching staff of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia must retain the ability to approach the learning process creatively, to develop within the profession. Today we are witnessing that digital education is gradually flowing into the learning process. However, its implementation is far from perfect, and in the process, there are problems that need to be addressed as soon as possible. The main ones are the technical equipment of educational institutions, the lack of qualified personnel, and the lack of the necessary software. In the recent past, due to the low bandwidth of the Internet and poor technical equipment, problems with distance learning arose in many educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Not all universities had powerful enough devices to study. To date, these problems have been largely resolved and the digitalization of the educational process of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia is proceeding quite successfully.

Key words: educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, digital learning, digital transformation, digital technologies, digital literacy.

Введение. Условия карантина, с которыми человечество столкнулось в период пандемии COVID-19 показали, что многие компании и образовательные организации могут работать удаленно. Не стали исключением и вузы МВД России. Потребность в переходе образования в цифровую реальность оказалась более ощутимой, чем раньше.

Современный мир использует интернет повсеместно, почти не осталось отраслей, где не использовались бы данные технологии. Кризис вызвал определенные последствия, на которые необходимо обратить внимание. Особенно это касается обучения и сферы образования.

Изложение основного материала статьи. В современном обществе роль информации, технологий и знаний значительно возрастает. Их распространение становится глобальным, что заставляет людей получать соответствующее образование, становиться разносторонними специалистами, обладающими широкой компетенцией. Такая установка направлена на подготовку кадров, способных владеть информационно-компьютерными технологиями (ИКТ). Такая личность должна не только обладать умениями осуществлять поиск информации, но и навыками ее усвоения в большом объеме, принятия конструктивных решений, решения сложных задач. При этом современный специалист должен

выказывать готовность подходить к процессу работы и обучения творчески, осуществлять эффективное управление рабочими и жизненными ситуациями. Цифровая трансформация многих сфер, включая образовательную, является неизбежной ступенью прогресса. Это одно из важных условий, при котором качество жизни людей повышается [5-9].

Цифровая трансформация образования детерминировала перед преподавательским составом системы МВД России необходимость ориентироваться в новом формате работы. Необходимо подготовиться к новому виду подачи информации. А для успеха данного мероприятия требуется разработка новой научной стратегии по подготовке персонала вузов МВД России. В данном случае речь идет не просто о внедрении новых форм обучения, но и разработке методов и алгоритмов, по которым будет осуществляться профессиональная деятельность. Вместе с тем, нужно разработать специальные методы для подготовки кадров, внедрить их в профессиональную деятельность. При этом профессорско-преподавательский состав образовательных организаций МВД России должен сохранить способность подходить к процессу обучения творчески, развиваться внутри профессии.

Известно, что в образовательном процессе преподаватель играет первостепенную роль, так как именно через него информация достигает конечной цели – становится понятной и доступной для контингента обучающихся. Именно поэтому в процессе цифрового обучения важно грамотно продумать стратегию работы образовательных организаций, обеспечить преподавателя необходимым техническим и методическим сопровождением.

Сегодня мы являемся свидетелями того, что цифровое образование постепенно перетекает в процесс обучения. Однако его реализация далека от совершенства, и в процессе появляются проблемы, требующие скорейшего решения. Основными из них являются техническое оснащение учебных заведений, недостаток квалифицированных кадров, отсутствие необходимого программного обеспечения. В недавнем прошлом из-за низкой пропускной способности интернета и плохой технической оснащенности проблемы с дистанционным обучением возникали во многих образовательных организациях МВД России. Не все вузы имели достаточно мощные устройства, чтобы заниматься. На сегодняшний день данные проблемы в большей части решены и цифровизация образовательного процесса системы МВД России проходит довольно успешно [1; 10].

Второй важной и не решенной в настоящий момент проблемой остается пробел в законодательстве. На сегодняшний день обучающиеся, желающие приобрести знания удаленно, могут пользоваться услугами учебных заведений удаленно, проходить курсы, однако получить диплом они не могут. Также со стороны закона отсутствуют меры контроля образовательных интернет-ресурсов. Однако, активная динамика развития цифрового образования продолжается и здесь можно выделить 4 этапа:

1. Развитие компьютерных технологий, используемых в процессе образования. Например, разработчики предлагают упражнения, которые помогают развивать профессиональные навыки. Они часто применяются в производственных мощностях, выражены в автоматизированных системах.

2. Распространение компьютерных технологий, создание специальных программ для обручения. Информационные технологии активно внедряются в процесс обучения. Применяются разнообразные электронные инструменты: аудио- и видеозаписи, интернет, спутниковое и телевизионное вещание, онлайн-курсы, дидактические компьютерные игры, дистанционное обучение, интернет-чаты, специальные приложения, онлайн-образовательные платформы и даже социальные сети.

3. Применение электронных средства в образовательном процессе дает возможность изучать положительную и отрицательную динамику последствий их применения. Получая полные данные, можно свести к минимуму негативные факторы и вызванные ими последствия. Оцифровка учебной деятельности помогает не только собрать и изучить данные быстро, но и сохранить их.

4. Распространение идеи индивидуального обучения, способного ориентироваться на конкретную личность.

Использование цифровых технологий в образовательной системе МВД России дает следующие позитивные результаты:

1. Возможность проводить единовременное обучение всех сотрудников ведомства, находящихся в разных городах.

2. Учебный процесс становится менее трудоемким, при этом навыки и возможности обучающихся повышаются.

3. Возможность в несколько раз увеличить число обучающихся, оптимизировать работу преподавателей, отказаться от организации учебного процесса на местах [2; 4; 11].

Информационный поток принимает новые формы, становится более разнообразным, позволяет использовать аудио-, фото- и видеоматериал. При помощи специальных компьютерных систем можно быстро проводить анализ успеваемости, качество получения знаний обучающимися. За счет использования обработки результатов статистики можно отслеживать прогресс обучения на всех этапах.

Цифровизация ведомственного обучения также имеет большое количество проблем, решение которых требует грамотного подхода и своевременности. К ним относят следующие риски:

1. Повышение учебной нагрузки на обучающихся и рабочей на педагогов. Это происходит из-за единовременного использования большого количества техники и инструментов, предназначенных для решения поставленной задачи.
2. Образовательный контент может терять качество, это касается в том числе создания новых программ.
3. Сложность защиты авторских прав и персональных данных, повышенные требования к соблюдению законодательства в этой сфере.
4. Снижение уровня социальных навыков у аудитории, трудности с групповым взаимодействием между обучающихся.
5. Сложно писать и воспринимать большие по объему тексты, запоминание информации в таких объемах также требует больших усилий.
6. Отсутствие возможности обеспечить всех обучающихся качественной техникой, способной выполнять поставленные перед ней задачи.
7. Отсутствие стабильной работы интернета. Сеть может пропадать, плохо работать в отдельных населенных пунктах или даже районах.
8. Зависимость от технических средств [3; 6].

Недостатки могут прогрессировать, поэтому следует принять ряд мер, которые помогут обойти их риски до минимально возможных. Для этого потребуется решение следующих задач:

1. Четко выделить роль функции учебного процесса как для преподавателей, так и для у обучающихся. Сотрудники образовательных организаций МВД России должны подготовить специальные методические материалы.
2. Должны создаваться курсы, позволяющие повышать профессиональные навыки педагогов, кроме этого, преподаватели должны принимать участие в разработке электронных курсов для образовательного процесса. Должны учитываться персональные запросы обучающихся и их возможности в сфере получения новых знаний и навыков.

3. Необходимо разработать систему, при которой можно будет проводить исследования данных регулярно, анализировать качество учебного процесса.

4. Необходимо обеспечение надежной защиты персональных данных. Кроме этого, правовая сфера нуждается в реформации и совершенствовании с учетом возможностей цифровой среды в отрасли дистанционного образования.

5. Условия для цифрового правосознания должны быть улучшены [4; 5; 8].

Следует акцентировать внимание на том, что при развитии цифрового образовательного процесса неизбежно появление и рисков, чем выше запросы и технический прогресс, тем выше будут и опасности. Именно поэтому необходимо разработать четкие алгоритмы, за счет которых можно будет свести негативные последствия к минимуму или вовсе исключить их появление. Для развития и совершенствования цифрового образования необходимо осуществлять всесторонний подход, который позволит учесть риски и увеличить перспективы дальнейшего развития данного направления.

Таким образом, цифровое образование можно выделить в новый важный этап развития для учебного процесса. Глобальный подход поможет развивать это направление, так как оно имеет большие перспективы и делает ведомственное образование более доступным. Однако нельзя забывать о существующих рисках, борьба с которыми должна выйти на первый план. Для этого свой вклад должны внести не только сами учебные заведения и разработчики отдельных программ, но и обучающиеся. Тогда реализация цифрового образования станет более качественной.

Еще одна актуальная проблема – это цифровая грамотность преподавателей. Большое количество пожилых преподавателей плохо ориентируются в современных технологиях, им трудно пользоваться гаджетами, проводить дистанционное обучение, применяя компьютерную технику. Для реализации цифрового обучения требуется обучить таких педагогов, повысить их компьютерную грамотность. Поэтому несмотря на все трудности, следует признать, что полномерное использование цифрового варианта образования является острой необходимостью. Конечно, оно не сможет полностью заменить традиционные способы обучения, однако должно быть представлено в полном, хорошо развитом виде для того контингента обучающихся, который изъявит желание им воспользоваться.

Выводы. Цифровизация образования процесс неизбежный и представляет собой ценный и важный инструмент для развития современного общества и образовательной сферы в целом. Цифровые технологии позволяют большему числу обучающихся осваивать материал. При достаточной компьютерной грамотности преподавателей и обучающихся, качественной подготовке программного и технического обеспечения, а также снижении возможных рисков можно добиться хороших положительных результатов.

Таким образом, комплексный подход поможет сделать сферу образования более эффективной и доступной. В завершение нашего исследования отметим, что образовательный процесс в цифровом пространстве должен рассматриваться с позиции, удобной для каждого его участника, который должен иметь возможность освоить новые технологии, научиться пользоваться технологичными цифровыми инструментами. Стоит отметить, что на подготовку потребуется определенное время. Нужно, чтобы технические навыки постоянно развивались, это и есть основное условие цифровизации современного образования.

Литература:

1. Байдаев, М.М. Подготовка кадров для органов внутренних дел Российской Федерации в условиях цифровой трансформации / М.М. Байдаев // Прикладная психология и педагогика. – 2022. – Т. 7. – № 4. – С. 203-214

2. Гайнуллин, Д.Е. Использование интерактивных технологий в образовательном процессе / Д.Е. Гайнуллин, Р.И. Чанышев // В сборнике: Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар. – 2022. – С. 77-81

3. Жамборов, А.А. Роль цифровых технологий в формировании информационного общества / А.А. Жамборов, Э.Т. Шафиева, Р.М.Б. Кокурхаева // Журнал прикладных исследований. – 2022. – Т. 1. – № 9. – С. 17-21

4. Жуковская, И.Е. Цифровые платформы - важный аспект цифровизации высшего образования / И.Е. Жуковская // Открытое образование. – 2022. – Т. 26. – № 4. – С. 30-40

5. Козловская, Г.Е. Цифровизация образования: модернизация или трансформация / Г.Е. Козловская, А.А. Казенина // Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. – 2020. – № 1 (33). – С. 38-43.

6. Кокурхаева, Р.М.Б. Эффективность применения информационных технологий при подготовке и отборе кандидатов на службу / Р.М.Б. Кокурхаева, А.А. Жамборов, А.Ж. Хитиева // Журнал прикладных исследований. – 2022. – Т. 8. – № 6. – С. 751-755

7. Кокурхаева, Р.М.Б. Роль информационных технологий в организации образовательного процесса / Р.М.Б. Кокурхаева, А.А. Жамборов // Журнал прикладных исследований. – 2022. – Т. 1. – № 9. – С. 29-32

8. Масейчук, Ю.М. Цифровизация образования в системе МВД России как необходимое условие обеспечения права на качественное образование в современных условиях / Ю.М. Масейчук // Актуальные проблемы государства и общества в области обеспечения прав и свобод человека и гражданина. – 2021. – № 1. – С. 221-228

9. Немеш, А.И. Цифровизация образовательной системы в России / А.И. Немеш // В сборнике: Современные исследования проблем управления кадровыми ресурсами. Сборник научных статей по результатам IV Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 237-241

10. Хуснетдинов, Г.Р. Использование информационно-коммуникационных технологий в системе образовательных организаций МВД РФ / Г.Р. Хуснетдинов, Р.В. Карамельский // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2021. – № 1. – С. 156-161

11. Шевченко, М.И. Использование современных цифровых технологий в образовании и науке / М.И. Шевченко // В сборнике: Педагогика и современное образование. Материалы Всероссийской научно-практической конференции аспирантов, соискателей, докторантов, научных руководителей, молодых ученых, специализирующихся в области образования. Сер. "Библиотека аспиранта" Санкт-Петербург. – 2022. – С. 195-198

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры огневой подготовки, полковник полиции Карданов Арсен Климович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ – ФУНДАМЕНТАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО ПРИ ОСВОЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ ОГНЕВАЯ ПОДГОТОВКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

Аннотация. В ситуации постоянно ожесточающейся, а также трансформирующейся преступности особое внимание в нашей стране уделяется процессу подготовки высококвалифицированных кадров, которые придут на смену нынешним сотрудникам. Молодежь должна быть как минимум не хуже тех правоохранителей, на смену которым они пришли. Конечно, добиться этого нелегко, так как у сотрудников правоохранительных органов есть громадный опыт, который молодежи только предстоит получить, пережить и уметь вынести из него для себя пользу. Что касается непосредственно психологической устойчивости, то, не обладая достаточно гибкой психикой человеку будет достаточно тяжело нести свою службу, по той причине, что никогда невозможно предугадать в какой ситуации он может оказаться, а также выполняя свою основную задачу – защиту свободы и здоровья граждан. Каждый сотрудник должен быть готов, что для выполнения данной задачи необходимо будет пожертвовать своим здоровьем. Однако, психологическую устойчивость можно выработать, так как безусловно есть индивиды, которые с рождения являются более устойчивыми к стрессовым ситуациям и самому стрессу. Дисциплина «Огневая подготовка» является одной из основных, целью которой является обучить курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России владению огнестрельным оружием и точной стрельбе. Также данная дисциплина направлена на подготовку психики слушателей во всех аспектах, связанных с огнестрельным оружием. Таким образом, психологическая подготовка и устойчивость играют ключевую роль в данной дисциплине, которыми нельзя пренебрегать. Сделан вывод о том, что психологическая подготовка и психологическая устойчивость формируются у курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России с целью подготовить их к дальнейшей службе в правоохранительных органах, которая связана с постоянным стрессом и опасностью для их жизни и здоровья.

Ключевые слова: образовательные организации МВД России, психологическая устойчивость, огневая подготовка, огнестрельное оружие, формирование навыков стрельбы.

Annotation. In a situation of constantly escalating, as well as transforming crime, special attention in our country is paid to the process of training highly qualified personnel who will replace the current employees. Young people should be at least as good as the law enforcement officers, they replaced. Of course, it is not easy to achieve this, since law enforcement officers have a huge experience that young people have yet to get, experience and be able to benefit from it for themselves. As for psychological stability itself, without having a sufficiently flexible psyche, it will be quite difficult for a person to carry out his service, for the reason that it is never possible to predict what situation he may find himself in, as well as fulfilling his main task – protecting the freedom and health of citizens. Every employee should be prepared that in order to complete this task it will be necessary to sacrifice their health. However, psychological stability can be developed, since there are certainly individuals who are more resistant to stressful situations and stress itself from birth. The discipline "Fire training" is one of the main ones, the purpose of which is to train cadets and students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the possession of firearms and accurate shooting. Also, this discipline is aimed at preparing the psyche of students in all aspects related to firearms. Thus, psychological preparation and resilience play a key role in this discipline, which cannot be neglected. It is concluded that psychological training and psychological stability are formed in cadets and students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia in order to prepare them for further service in law enforcement agencies, which is associated with constant stress and danger to their life and health.

Key words: educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, psychological stability, fire training, firearms, formation of shooting skills.

Введение. В современной России, уровень преступности с каждым годом становится актуально меньше. Наблюдать такую позитивную статистику мы можем благодаря сотрудникам правоохранительных органов, которые углубляют свои знания, совершенствуют умения и навыки. Однако, нельзя забывать, что такого прогресса сотрудники достигли во многом благодаря модернизации образовательного процесса системы МВД России.

Изложение основного материала статьи. Для повышения эффективности передаваемых знаний необходимо было трансформировать существующую систему преподавания, таким образом, чтобы сегодняшние курсанты и слушатели могли завтра без особых затруднений устроиться на службу в правоохранительные органы и нести службу на благо своей родины и соотечественников. Плавно переходя к основной теме данной научной работы, отметим, что требования к сотрудникам правоохранительных органов постоянно ужесточаются, и современному служителю порядка необходимо обладать специфическим набором качеств как физических, так и психологических. Последним из них и посвящена данная работа.

Как мы и сказали, в ситуации постоянно ожесточающейся, а также трансформирующейся преступности особое внимание в нашей стране уделяется процессу подготовки высококвалифицированных кадров, которые придут на смену нынешним сотрудникам. Молодежь должна быть как минимум не хуже тех правоохранителей, на смену которым они пришли. Конечно, добиться этого нелегко, так как у сотрудников правоохранительных органов есть громадный опыт, который молодежи только предстоит получить, пережить и уметь вынести из него для себя пользу.

Что касается непосредственно психологической устойчивости, то, не обладая достаточно гибкой психикой человеку будет достаточно тяжело нести свою службу, по той причине, что никогда невозможно предугадать в какой ситуации он может оказаться, а также выполняя свою основную задачу – защиту свободы и здоровья граждан. Каждый сотрудник должен быть готов, что для выполнения данной задачи необходимо будет пожертвовать своим здоровьем. Однако, психологическую устойчивость можно выработать, так как безусловно есть индивиды, которые с рождения являются более устойчивыми к стрессовым ситуациям и самому стрессу [3; 4; 10].

О психологической устойчивости и психологической подготовке написано очень много трудов и проведено исследований, но сегодня, нас больше интересует психологическая устойчивость как фундаментальное качество при освоении дисциплины «Огневая подготовка».

Дисциплина «Огневая подготовка» является одной из основных, целью которой является обучить курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России владению огнестрельным оружием и точной стрельбе. Также данная дисциплина направлена на подготовку психики слушателей во всех аспектах, связанных с огнестрельным оружием. Таким образом, психологическая подготовка и устойчивость играют ключевую роль в данной дисциплине, которыми нельзя пренебрегать.

Ни для кого ни секрет, что служба в правоохранительных органах опасна и трудна. Правоохранители попадают в такие ситуации, в которых большое количество людей априори не могут оказаться ни разу на протяжении всей своей жизни. Опасность буквально может поджидать правоохранителя за каждым углом и для сохранения своих жизни и здоровья в процессе несения службы ему придется прибегнуть к использованию своего табельного оружия. Безусловно, закон предусматривает использование оружия только в самых крайних случаях, когда другие методы задержания или обеспечения правопорядка и безопасности не эффективны. Если же мы говорим о контингенте обучающихся в образовательных организациях МВД России, то это молодые люди и девушки в возрасте от 18 до 35 лет. Большая часть данного контингента – это еще не сформировавшиеся психологически подростки, которые ранее не взаимодействовали с огнестрельным оружием. Они безусловно осознают, что такое огнестрельное оружие и какие последствия могут быть от его использования, но прежде они еще не становились на место человека, которому придется рано или поздно прибегнуть к его применению. И именно психологическая подготовка как составная часть данной дисциплины направлена на решение всех этих вопросов [1; 9].

Психологической устойчивостью ученые называют способности человека преодолевать кризисные и иные ситуации, без вреда для своего психологического здоровья. Психологическая устойчивость является свойством организма, которое мы приобретаем с рождения, в следствии чего оно является индивидуальным. Безусловно, психологическая устойчивость может быть развита, и, если с рождения ее уровень достаточно низкий, то в будущем требуется ее развивать. Говоря иначе, психологическая устойчивость это способность человека преодолевать определенные трудности. Одним из путей развития психологической устойчивости выступает психологическая подготовка.

Психологическая подготовка – это своеобразные воздействия на психику человека для того, чтобы адаптировать ее для стабильной работы в определенных условиях. Говоря иначе, психологическая подготовка – это намеренное негативное воздействие на психику человека для того, чтобы приучить организм человека быть работоспособным в дискомфортной обстановке. В результате у человека появляется возможность жить и работать в абсолютно разных ситуациях не смотря на обстановку вокруг. В этой связи психологическая подготовка и имеет столь однозначную позицию в подготовке будущих кадров для работы в правоохранительных органах.

Однако пытаясь ответить на вопрос почему же психологическая подготовка важна для огневой подготовки, то вспомним, о чем мы говорили ранее: курсанты и слушатели образовательные организаций МВД России – это молодежь, которая ранее не сталкивалась с различного рода стрессом, и перед преподавательским составом стоит непростая задача: адаптировать психику обучающихся к реальным условиям служебной деятельности. Можно даже сказать, что огневая подготовка всецело построена на психологической подготовке [5; 8].

В процессе прохождения обучения, у курсантов и слушателей формируются умения и навыки применять оружие в различных ситуациях. Самым основным требованием являются знания как обращаться с оружием на высоком техническом уровне, не только в мирной обстановке, но и в стрессовой. Это в первую очередь связано с тем, что за последнее годы наблюдается тенденцию роста смертности правоохранителей при исполнении своих служебных обязанностей. И когда молодые люди и девушки в процессе обучения узнают об этом, то они испытывают как чувство страха, что и они могут оказаться в будущем на месте этих сотрудников, так и приходит осознание, что необходимо уделять большое внимание дисциплине «огневая подготовка», чтобы в будущем суметь защитить свои жизнь и здоровье. И на месте преподавателей, для формирования психологической устойчивости стоит задача – сделать упор на непосредственной важности своего предмета, и донести до курсантов и слушателей, что огнестрельное оружие может быть их последним шансом спасти свою жизнь. Следовательно, от уровня сформированного навыка будет зависеть шанс на собственное спасение и спасение мирных граждан от преступных посягательств. В связи с этим, становятся понятными те требования, которые предъявлены к сотрудникам в психологическом плане.

Занятия по огневой подготовке в образовательных организациях МВД России позволяют сформировать у обучающихся ряд важнейших профессионально значимых качеств. Это, прежде всего, терпение, собранность, бдительность, стойкость, волевой характер обдуманных действий, заострённое внимание, находчивость, в меру разумная, собственная инициатива, а самое главное – это ответственность за совершаемые действия в отношении тех или иных лиц [4].

Готовность стрелка – это такое психическое состояние, которое характеризуется уверенностью в себе, высоким уровнем желания бороться до конца, значительной эмоциональной устойчивостью, умением управлять своими действиями, настроениями и чувствами, способностью мобилизовать свои силы дли достижения цели. Стремление преодолеть технические и психологические трудности, возникающие перед стрелком в процессе выполнения взаимосвязанного действия – прицеливания и согласованного с ним нажатия на спусковой крючок, выражается, прежде всего, в обилии систем спусковых механизмов, типов спусков и различных способов управления ими [2; 6; 7].

Немаловажно отметить, что процесс обучения должен быть разнообразным. Под разнообразием подразумевается внедрение разных методов обучения, которые позволят донести информацию и передать определенные навыки в той форме, которая будет более эффективна в том или ином случае. Отсюда вытекает и необходимость индивидуального подхода. Индивидуальный подход позволяет преподавателю лучше понять каждого отдельного человека, его взгляды, мировоззрение, как происходит мыслительный процесс у конкретного человека. Это жизненно важно, именно для таких дисциплин как огневая подготовка. Преподавателю предстоит, по сути, научить курсанта (слушателя) стрелять по живым людям, а это очень важный шаг для каждого обучающегося. И чтобы процесс обучения действительно нес только позитивный характер, преподавателю важно знать то, как курсант или слушатель относится к занятиям по данному предмету, его отношение к оружию, выстрелам, важно обратить внимание на моторику, технику работы с оружием и, обязательно, на соблюдение мер безопасности на занятиях.

Уровень психологической подготовленности того или иного курсанта (слушателя) помогает определить сама практическая стрельба, которая состоит из трёх основных компонентов: точности, скорости, мощности. В самом начале, курсантов и слушателей обучают стрельбе как таковой. На данном этапе курсанту (слушателю) важно поставить правильную и самое главное безопасную технику владения оружием, выработать точность стрельбы. Только после освоения данной информации преподаватель приступает к обучению курсанта (слушателя) другим аспектам стрельбы, освоить которые без знания азов будет практически невозможно. В качестве примера отметим, что прежде, чем обучать скоростной стрельбе, курсантов и слушателей необходимо в начале научить о точности стрельбы, чтобы каждый произведенный выстрел достигал цели, поставить правильную технику, которая в будущем позволит использовать оружие быстрее.

Выводы. Таким образом, можно обобщить, что правильно выбранная методика обучения является залогом успешной подготовки курсантов и слушателей. Если один из компонентов практической стрельбы будет значительно ниже на фоне других, то он и окажет непосредственно негативное влияние на общую подготовку. Дисциплина «Огневая подготовка» является одной из основных, целью которой является обучить курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России владению огнестрельным оружием и точной стрельбе.

Завершая наше исследование, отметим, что психологическая подготовка и психологическая устойчивость формируются у курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России с целью подготовить их к дальнейшей службе в правоохранительных органах, которая связана с постоянным стрессом и опасностью для их жизни и здоровья. Психологическая подготовка в рамках дисциплины «Огневая подготовка» позволяет донести до курсантов и слушателей информацию, которая спасет им жизнь. Самым главным аспектом подготовки является осуществление самоконтроля в рамках профессиональной работы с оружием. Обучающимся необходимо формировать умения и навыки, которые помогут бороться с боязнью оружия, страха выстрела или отдачи оружия. Упражнения, предлагаемые преподавателем, смогут помочь выработать терпение, устойчивость, ловкость и умение работать с различными видами оружия, что существенно поможет будущему сотруднику справляться с поставленными задачами [3; 6; 7].

Литература:

1. Домрачёва, Е.Ю. Огневая подготовка курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России: теория и практика / Е.Ю. Домрачёва, О.Ю. Иляхина, А.В. Дорохова // Эпоха науки. – 2020. – № 22. – С. 40-42
2. Жуков, В.М. Формирование морально-психологической устойчивости на занятиях по дисциплине «огневая подготовка» в образовательных организациях МВД России / В.М. Жуков // В сборнике: Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар. – 2022. – С. 162-165
3. Карданов, А.К. Организационно-методические основы дисциплины «Огневая подготовка» в образовательных организациях МВД России / А.К. Карданов // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-4. – С. 150-152
4. Карданов, А.К. Формирование у слушателей образовательных организаций МВД России готовности к правомерному применению огнестрельного оружия на занятиях по огневой подготовке / А.К. Карданов // Пробелы в российском законодательстве. – 2022. – Т. 15. – № 4. – С. 54-58
5. Попов, А.В. Огневая подготовка сотрудников органов внутренних дел: проблемы, вопросы и пути их решения / А.В. Попов, С.А. Ермоленко // В сборнике: Актуальные проблемы огневой подготовки образовательных организаций МВД России. Сборник научных статей по итогам Всероссийского круглого стола. Под общей редакцией А.И. Мещанинова. – 2019. – С. 261-264
6. Попов, А.В. Огневая подготовка в системе обучения военнослужащих и сотрудников органов внутренних дел // Молодой ученый. – 2019. – № 13 (251). – С. 277-279
7. Сергиенко, А.С. Психологическое обеспечение дисциплины «Огневая подготовка» в образовательных организациях МВД России / А.С. Сергиенко, О.А. Юсупова, О.А. Овчинко, Л.А. Платонов // Отчет о НИР от 28.10.2020 г. – (Министерство внутренних дел РФ). – 37 с.
8. Сергиенко, А.С. О психологическом обеспечении дисциплины «Огневая подготовка» в образовательных организациях МВД России / А.С. Сергиенко // В сборнике: Актуальные проблемы борьбы с преступностью: вопросы теории и практики. Материалы XXIV международной научно-практической конференции. Красноярск. – 2021. – С. 121-123
9. Черных, В.В. Огневая подготовка сотрудников органов внутренних дел, обучающихся по программам профессиональной подготовки в образовательных организациях МВД России / В.В. Черных // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 12-2. – С. 331-336
10. Юсупова, О.А. Огневая подготовка курсантов образовательных организаций МВД России на начальном и базовом этапах обучения. Учебное пособие / О.А. Юсупова, А.В. Афанасьев // Красноярск. – Издательство: Сибирский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации. – 2020. – 220 с.

Педагогика

УДК 378.1

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)

ДИСЦИПЛИНА «ОСНОВЫ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ»: К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ

Аннотация. В статье представлен опыт ведения дисциплины «Основы музыкально-педагогических исследований». Данная дисциплина входит в учебный план по направлению подготовки 44.03.01 (Педагогическое образование, профиль «Музыка»). Авторы подчеркивают значимость исследовательской деятельности и вообще умения работать с письменным текстом в деятельности педагога-музыканта. Опираясь не только на свой опыт, но и мнения, представленные в научно-методических трудах, авторы упоминают такие аспекты в работе педагога-музыканта, как написание рецензий, статей, научных докладов и развернутых исследовательских текстов. Подобные формы работы требуют научной культуры, владения методическими навыками написания текста. Этими обстоятельствами определяется актуальность введения подобной дисциплины в учебный план педагогов-музыкантов и обращения авторов к данной проблематике. Однако, при этом в современной вузовской педагогике наблюдается недостаток специальных пособий и руководств по ведению данной дисциплины у педагогов-музыкантов, не достаточно четко определена специфика и содержание дисциплины в процессе профессиональной подготовки. Все это побудило авторов к соответствующим рефлексии, поискам и написанию статьи. В тексте проводится анализ современных научно-методических трудов, посвященных организации научных исследований в музыкальной и общей педагогике. Авторы этих работ указывают на важные тенденции, современной исследовательской деятельности – междисциплинарность, владение масштабным аналитическим аппаратом, стремление к реализации собственной индивидуальности. Ряд пособий апеллирует к логике построения подобного учебного курса, к основным этапам его построения, в чем заключается особая ценность для педагога, ведущего дисциплину. Авторы представленной статьи также выделяют в качестве главных в работе над научным текстом такие ступени, как формулировку научной проблемы, отвечающей критериям актуальности и новизны, анализ и систематизация материала, планирование, формирование структуры научного текста. Авторы обращают внимание на важность тесного контакта и диалога с наставником для начинающего исследователя во время работы на данных ключевых этапах. В качестве итога студент может представить эскиз будущего исследовательского текста. Педагогу же, руководящему процессом его создания, важно

передать студенту желание мыслить, возбудить интерес непосредственно к процессу обдумывания той или иной научной идеи.

Ключевые слова: исследование, методология, музыкальная педагогика, актуальные тенденции, логика, структура, исследовательская культура.

Annotation. The article presents the experience of conducting the discipline "Fundamentals of Musical and Pedagogical Research". This discipline is included in the curriculum in the direction of preparation 44.03.01 (Pedagogical education, profile "Music"). The authors emphasize the importance of research activities and, in general, the ability to work with a written text in the activities of a teacher-musician. Based not only on their own experience, but also on the opinions presented in scientific and methodological works, the authors mention such aspects in the work of a music teacher as writing reviews, articles, scientific reports and detailed research texts. Such forms of work require a scientific culture, possession of methodological skills in writing a text. These circumstances determine the relevance of introducing such a discipline into the curriculum of music teachers and the authors' appeal to this issue. However, at the same time, in modern university pedagogy, there is a lack of special manuals and guidelines for conducting this discipline among music teachers, the specifics and content of the discipline in the process of professional training are not clearly defined. All this prompted the authors to appropriate reflection, search and writing the article. The text analyzes modern scientific and methodological works devoted to the organization of scientific research in music and general pedagogy. The authors of these works point to important trends in modern research activity – Interdisciplinarity, possession of a large-scale analytical apparatus, the desire to realize one's own individuality. A number of manuals appeal to the logic of building such a training course, to the main stages of its construction, which is of particular value to the teacher who leads the discipline. The authors of the presented article also identify as the main steps in the work on a scientific text such steps as the formulation of a scientific problem that meets the criteria of relevance and novelty, analysis and systematization of the material, planning, formation of the structure of a scientific text. The authors draw attention to the importance of close contact and dialogue with a mentor for a novice researcher while working on these key stages. As a result, the student can submit a sketch of the future research text. It is important for the teacher, who directs the process of its creation, to convey to the student the desire to think, to arouse interest directly in the process of thinking about this or that scientific idea.

Key words: research, methodology, music pedagogy, current trends, logic, structure, research culture.

Введение. Исследовательская деятельность занимает важное место в профессиональном труде педагога-музыканта. Несмотря на то, что в основе своей педагогика является наукой практической, в наши дни педагогу часто доводится писать статьи, методические работы, рецензии и отзывы на дидактические, учебно-методические тексты своих коллег. Порой возникает необходимость и рефлексию по поводу собственных поисков и подходов оформить в какой-либо письменный текст. Все это требует определенной исследовательской грамотности и культуры. В этой связи современному педагогу, в том числе и преподающему в творческой, художественной сфере, необходимо быть оснащенным определенной методологией, технологией создания, построения научного текста.

Дисциплина, которая учит этим основам, соприкасается с различными дисциплинами блока исторической подготовки и иных учебных блоков. Пересекается она и с разнообразными практиками, в том числе с педагогической практикой. Будучи включенной в модуль «Профессионально-педагогической подготовки педагога-музыканта» по направлению 44.03.01 (Педагогическое образование, профиль «Музыка»), данная дисциплина коррелирует, например, с «Методикой обучения и воспитания в области музыкального образования», «Музыкально-педагогическим практикумом», «Академическими основами профессиональной деятельности педагога-музыканта» и т.д. Однако, нужно отметить тот факт, что у этой дисциплины особая роль. Можно сказать, что она имеет функцию одного из заключительных аккордов, которые подводят итог сформированным за время обучения навыкам и умениям студента.

Изучению дисциплины «Основы музыкально-педагогических исследований» предшествует написание курсовых работ и рефератов, что помогает студенту накопить определенный практический опыт в сфере самостоятельных изысканий и написании научного текста. Нет сомнений в том, что подобная дисциплина совершенно необходима, поскольку она помогает выстроить компоненты этого самостоятельного опыта в определенную стройную систему, становясь базой, на основе которой студент способен написать выпускную квалификационную работу. Этап написания этого текста является самым важным во всем обучении и, разумеется, весьма ответственным.

Между тем, в современном музыкальном образовании существует определенная потребность в осмыслении методик, разных подходов в преподавании этой дисциплины в педагогическом вузе, в выявлении специфики непосредственно музыкально-педагогических исследований, расстановке методологических акцентов, определении тех ключевых моментов, которые помогают педагогу, ведущему дисциплину, точно, обоснованно, логично выстроить данный учебный курс, ориентировав его именно на музыкально-педагогическую деятельность. Представляется, что на современном этапе этот курс все же до конца не обрел четкого содержания. Этим обстоятельством и обусловлена актуальность обращения к заявленной теме.

В связи со всем изложенным, цель статьи определяется как обобщение опыта, отраженного в современных статьях, учебных программах и методических пособиях, посвященных исследовательской деятельности в сфере музыкального образования, а также анализ собственного опыта ведения дисциплины «Основы музыкально-педагогических исследований». Данный анализ позволит скорректировать стратегию преподавания указанной дисциплины в дальнейшем, с целью наиболее эффективного построения учебного курса.

Изложение основного материала статьи. Проблемам преподавания и методологии музыкально-педагогического исследования посвящен ряд современных работ. Среди них особого внимания заслуживают труды, обращенные к сугубо методологическим, технологическим аспектам подобного исследования. Так, например, Г.П. Овсянкина в работе «Современные методы исследования в области педагогики музыкального образования» пишет: «В конце XX – начале XXI столетий в музыкально-педагогической науке произошли резкие изменения, которые потребовали от ученых владения масштабным аналитическим аппаратом. Он необходим и в организации уроков музыки, и в решении методических вопросов. Следовательно, для педагога-практика сегодня тоже актуально владение новаторским аналитическим инструментом» [5]. Автор отмечает необычайно возросший уровень междисциплинарности, свойственный современной гуманитарной науке, в связи с чем стал необходим и пересмотр методологических подходов к организации научно-педагогического труда. Другой исследователь, В. В. Михалёва в работе «Музыкально-педагогическое исследование как средство формирования творческой активности будущих педагогов-музыкантов» обращает внимание на развитие творческой индивидуальности в научной сфере, предполагающей обретение своего «лица». Обращая особое внимание, как и Г. П. Овсянкина, на важность аналитического подхода в научной деятельности педагога, Михалёва в качестве ведущих средств в области педагогических штудий выдвигает «интонационно-смысловой анализ и музыкальное моделирование» [3].

Хорошим подспорьем для преподавателя, ведущего указанный курс, станут методические пособия и рабочие программы, появившиеся в последнее время, размещенные в том числе и на сайтах профильных учебных заведений.

Пристального внимания, на наш взгляд, заслуживают работы Л.В. Матвеевой [2] и Г.Н. Мусс [4]. Так, в частности, программа, предложенная Л.В. Матвеевой, дает интегрированное и целостное представление о методах построения подобного курса. Автор концентрирует внимание именно на методологии музыкально-педагогических исследований, что является, по сути, одним из самых сложных вопросов в любой научной работе. Создание методологической матрицы как необходимого инструмента является актуальной задачей преподавателя, приобщающего будущих педагогов-музыкантов к исследовательской деятельности. Опираясь на фундаментальные положения и традиции отечественной музыкальной педагогики, сформулированные, в частности, Э.Б. Абдуллиным, Л.В. Матвеева последовательно углубляется в специфику музыкально-педагогической проблематики, дает представление о методологическом анализе в сфере музыкального образования, равно как и о применении научной методологии при проведении практической, опытно-поисковой работы.

В отличие от предыдущего труда, внимание Г.Н. Мусс направлено на область общей педагогики. Тем не менее, ее учебное пособие будет полезно и в качестве материала для курса «Основы музыкально-педагогических исследований». Это объясняется тем, что внимание автора приковано к организации и основным этапам работы над научным текстом. Уже в самом начале своего труда автор подробно, доступно, внятно расшифровывает ключевые понятия, без понимания которых молодой исследователь-педагог просто не сможет двигаться дальше – такие, как «наука». «методология» и – конкретнее – «методология педагогики», «воспитание», «социальная детерминированность», «подход», «объект исследования», «предмет исследования» и проч. Здесь же поясняются и такие важные для любого начинающего исследователя моменты, как актуальность и научная новизна (а, вместе с нею, степень разработанности проблемы). То, что кажется совершенно очевидным для маститого ученого, молодого, начинающего исследователя ставит порой в тупик. С этой точки зрения текст, предложенный Г.Н. Мусс, можно считать действительно настольной книгой для молодого ученого-педагога, в чем-то даже выполняющего роль глоссария. Отдельного внимания в указанном труде заслуживает четкая дифференциация методов педагогического исследования – по источникам, по способу обработки и анализа данных и т.д.

В заключение краткого обзора методических трудов, посвященных научной деятельности педагогов-музыкантов, хотелось бы обратить внимание также на учебное пособие С.В. Кузьминой «Исследовательская деятельность (музыкально-педагогический аспект)» [1]. Ценность этой работы заключается в том, что ее автор представляет разные формы научных и творческих текстов – такие, как рецензия, библиографический обзор, научный доклад, реферат, курсовая и выпускная квалификационная работа.

Вооружившись этими и иными новейшими материалами, преподаватель, ведущий дисциплину, посвященную музыкально-педагогическим исследованиям. должен в первую очередь ясно выстроить структуру курса. На наш взгляд, само понятие «структура» становится в данном случае ключевым, играет роль важного ориентира, своеобразного маркера и для подопечных преподавателя. Получая представление о логике развертывания материала, о некой стройной композиции и драматургии курса, они приобщаются к идее выстраивания собственного текста по четким, логическим канонам, усваивают законы интеллектуальной дисциплины, что в дальнейшем облегчит труд и им, и их научному руководителю.

Итак, попытаемся разобраться, на каких же именно этапах создания научно-педагогического студенческого исследования преподавателю следует остановиться внимательно и подробно, какие отработать во время лабораторных работ и практических заданий? И что в подобном случае может послужить в качестве формы итогового контроля? Все обозначенные моменты необходимо отразить в структуре курса.

Первым важным этапом здесь является определение актуальности и новизны темы музыкально-педагогического исследования. Общеизвестно, что тема должна содержать в себе проблему и быть ориентированной на конкретную педагогическую практику. Однако, студенту не так легко вычленить актуальную для музыкального образования проблему из разнообразия форм, видов и направлений педагогической работы, в ее формулировании понадобится помощь наставника. В числе наиболее востребованных сегодня направлений музыкально-педагогических исследовательских поисков – применение инновационных подходов в детском, дошкольном и школьном музыкальном образовании, таких, например, как интегрированный подход или различные формы использования ИКТ. В этой связи следует вновь обратить внимание на корреляцию указанной дисциплины с различными видами практик, производственно-педагогической, преддипломной, во время которых студент реально знакомится с ведущими трендами в педагогике, актуальными тенденциями в методике и т.д., что помогает ему определиться с кругом собственных музыкально-педагогических интересов.

Второй ступенью является приучение студента к интеллектуальной дисциплине и систематичности работы над текстом. Необходимо составить график, совместно определить план осуществления тех или иных этапов исследования, подробно обговорив содержание этих этапов, от поиска и систематизации материала до написания и редактирования конкретных страниц.

Третьим этапом становится работа над композицией текста. Необходимо продумать его драматургию, выстроить его от вводных моментов, к основным тезисам и заключению. О каком бы жанре исследовательской работы не шла речь, будь то аннотация, рецензия, научная, методическая статья или, например, выпускная работа, план и логика изложения текста должны стать особой заботой педагога. Отдельное внимание при этом сразу же надо уделить ключевым понятиям и базовым научным категориям, которые фигурируют в работе. Все они должны быть прояснены в первых же главах и параграфах, то есть в самом начале текста.

Наконец, следующей ступенью, без которой совершенно немыслимо представить освоение азов научной деятельности, становится беседа о методологии, апелляция к технологическим проблемам музыкально-педагогического текста. Последняя ступень важна с точки зрения формирования исследовательской культуры будущих педагогов. На это обращает внимание Л.А. Шипилина: «Учитывая значимость методологического обеспечения исследования для повышения его качества, следует обратить внимание на существующие в педагогических исследованиях проблемы методологического характера и необходимость формирования методологической культуры исследователей» [7].

Выводы. В заключении отметим, что, разумеется, предложенная схема ведения дисциплины «Основы музыкально-педагогических исследований» не является раз и навсегда зафиксированным руководством, она лишь предлагает преподавателю и студенту некий подход, логику действий для достижения достойного результата. В качестве итога студент может представить модель (эскиз) своего будущего исследовательского текста. Контролируя его выполнение, педагогу желательно не упустить не только главного, но и существенных в подобном деле мелочей, обратив внимание, например, на стандарты библиографического описания и обращение с научно-справочным аппаратом, оформление сносок и инструменты редактирования.

Однако, куда важнее, ведя подобную дисциплину, научить студента мыслить, возбудить в нем интерес к самому процессу обдумывания той или иной идеи, стимулировать желание творческого роста и самореализации, а значит постоянной тяги к обучению. Умение «учиться и разучиваться в ситуации быстрого обновления и перемен, инициировать собственный образовательный запрос» как актуальная задача педагогики в ситуации новых вызовов отмечается и в современных научных трудах [6].

Литература:

1. Кузьмина, С.В. Исследовательская деятельность студентов (музыкально-педагогический аспект): Учебное пособие для студентов Института искусств / С.В. Кузьмина. – Саратов: Саратовский государственный университет им. Н.И. Чернышевского, 2021. – URL: http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/580.pdf (дата обращения: 05.03.2023)
2. Матвеева, Л.В. Рабочая программа дисциплины «Методология музыкально-педагогических исследованийц» / Л.В. Матвеева. – Екатеринбург: УрГПУ, 2018. – 44 с.
3. Михалёва, В.В. Музыкально-педагогическое исследование как средство формирования творческой активности будущих педагогов-музыкантов / В.В. Михалёва. – URL: https://dep_kmmpm.pnzgu.ru/files/dep_kmmpm.pnzgu.ru/mihaleva_statya_muzykalno_pedagogicheskoe_issledovanie_kak_sredstvo____.pdf (дата обращения: 02.03.2023)
4. Мусс, Г.Н. Научное исследование в педагогике: методология, теория, практика): Учебное пособие / Г.Н. Мусс. – Оренбург, 2019. – URL: http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/10393/1/%D0%9C%D1%83%D1%81%D1%81.pdf (дата обращения: 02.03.2023)
5. Овсянкина, Г.П. Современные методы исследования в области педагогики музыкального образования / Г.П. Овсянкина. – URL: https://s.science-education.ru/pdf/2018/6/28478.pdf (дата обращения: 04.03.2023)
6. Фролова, С.В. Социокультурные факторы формирования профессионального мировоззрения современного учителя: вызовы нового мира образования / С.В. Фролова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 2. – С. 3.
7. Шипилина, Л.А. Аксиологические ориентиры исследования проблем подготовки педагогов в вузе в диссертациях по педагогике / Л.А. Шипилина // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 4. – С. 11.

Педагогика

УДК 37.02.036

кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Картавая Юлия Константиновна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория);
старший преподаватель кафедры специальных дисциплин Кравченко Олег Георгиевич
Крымский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Аннотация. В статье рассмотрен один из актуальных для современной педагогической науки векторов – применение проектной деятельности в образовательном процессе. В основе изучения лежит анализ особенностей данной формы взаимодействия в качестве педагогической технологии. Авторы называют одной из особенностей проектной деятельности как педагогической технологии возможность ее использования для обучающихся разных возрастных групп, а также говорят о проектной деятельности как об универсальном способе развития человека в целом. Эффективное влияние проектной деятельности обуславливает повышение показателя продуктивности воображения и стимула к социальной активности, проявление способности действовать в команде и свободы творчества, обогащение эмоциональной сферы. В представленных результатах обобщения опыта исследователей разных времен указана специфика проектной деятельности в рамках ее функциональной составляющей, возможности влиять на развитие личностной сферы обучающихся и структурных этапах реализации.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, педагогическая технология, обучающиеся, коммуникация, развитие личности.

Annotation. The article considers one of the vectors relevant for modern pedagogical science – the use of project activities in the educational process. The study is based on the analysis of the features of this form of interaction as a pedagogical technology. The authors identify the possibility of using project activity by students of different age groups among the features of project activity as a pedagogical technology and also talk about project activities as a universal way of human development as a whole. The effective influence of project activities causes an increase in the productivity of the imagination and an incentive for social activity, the manifestation of the ability to act in a team and freedom of creativity, enrichment of the emotional sphere. The presented results of summarizing the experience of researchers from different times indicate the specifics of project activities within its functional component, the ability to influence the development of the personal sphere of students and the structural stages of implementation.

Key words: project, project activity, pedagogical technology, students, communication, personality development.

Введение. Современный образовательный процесс претерпевает ряд изменений, связанных с поиском новых решений и алгоритмов для получения знаний и их качественного закрепления обучающимися разных возрастных групп. В педагогической науке в связи с этим можно проследить появление тенденций, одной из которых является технологизация системы обучения и воспитания. На смену единичным формам и методам приходят педагогические технологии, позволяющие сделать процесс взаимодействия педагога с обучающимися более универсальным и гибким. С целью удовлетворения требований федерального государственного образовательного стандарта актуальным остается вопрос о применении таких педагогических подходов, с помощью которых будет возможным соответствие обновленному содержанию образования. В научно-методологическом пространстве данные векторы трактуют как педагогические технологии. Но их описание и категоризация отличаются отсутствием единой интерпретации. Общим является выделение в их основе «последовательности процедур для преобразования обучаемого в соответствии с целями обучения» [5].

Среди сравнительно недавних относительно своего появления педагогических технологий, которые зарекомендовали себя в качестве многогранных и результативных, ведущее место занимает проектная деятельность. Ее использование в образовательном процессе помогает модернизовать акт передачи знаний и проработать систему навыков и сформировать компетенции обучающихся. Следует отметить, что в педагогической литературе используют в качестве синонимических термины «метод проектов», «проектная деятельность» и «проектная технология». В нашей статье анализируемое понятие рассмотрено как технология, ибо отвечает таким критериям, как «систематическое и последовательное воплощение на практике спроектированного процесса обучения» [7, С. 104].

Относительно интерпретации проектной деятельности существуют в научном опыте разные точки зрения. Наличие поливекторной трактовки свидетельствует об актуальности анализируемого понятия в современном педагогическом процессе. В ходе исследования особенностей проектной деятельности были рассмотрены работы, посвященные теоретическим аспектам проектирования (Е.С. Заир-Бек, Н.Ю. Пахомова, Е.С. Полат, В.В. Сериков, Л.Ф. Султанова), основам характеристики педагогических технологий (В.П. Беспалько, Н.А. Глузман, Н.Г. Руденко, В.А. Сластенин), влиянию проектирования на развитие личности (Н.А. Бреднева, В.Г. Веселова, О.Ю. Муллер, Н.А. Ротова, Т.А. Чекалина), структуре проектной деятельности (Н.А. Масюкова, Ф.В. Шарипов, Н.Ф. Яковлева).

Анализ вышеуказанной научной литературы показал, что до сих пор малоисследованными остаются вопросы: 1) выделения специфических признаков проектной деятельности, 2) структуризации самого процесса проектирования, 3) комплекса навыков, получаемых обучающимися во время участия в проектной деятельности. В связи с этим считаем данные аспекты актуальными для детального рассмотрения в рамках применения проектирования как педагогической технологии.

Изложение основного материала статьи. В основе проектной деятельности обучающихся лежит взаимодействие, ориентированное на достижение поставленной цели посредством детерминированной очередности действий. В педагогической литературе проектирование имеет несколько трактовок, раскрывающих исследуемое понятие с разных сторон:

- направленное на практическое использование научное направление педагогики;
- одна из форм взаимодействия в процессе обучения;
- способ развития всесторонне развитой личности;
- средство обучения, выполняющее роль вспомогательного к другим видам деятельности;
- «специфический вид деятельности, направленный на создание проекта как особого вида продукта» [3];
- «комплекс приемов и познавательных действий обучающихся для овладения некоторой системой знаний, умений, навыков путем самостоятельной деятельности, направленной на решение прикладной задачи (проблемы)» [7, С. 100].

К особенностям проектной деятельности можно отнести полифункциональность. Согласно выводам И.А. Колесниковой, данной технологии присущи такие основные возможности, как исследовательская, аналитическая, прогностическая, преобразующая, нормирующая. Автором учебного пособия также отдельно отмечена категория «конструктивность», свойственная проектной деятельности, что имеет интерпретацию «нацеленности на получение совершенно определенного практически значимого результата на основе прогностического знания» [3]. В данном контексте дополнительным отличительным признаком, характеризующим функциональное наполнение проектирования, служит связь последнего с категорией «моделирование», что означает «метод исследования объектов на их моделях аналогах определенного фрагмента природной или социальной реальности» [6].

Еще одной особенностью проектной деятельности как педагогической технологии является возможность ее использования для обучающихся разных возрастных групп. Она может быть модифицирована в содержательном контексте под соответствующую аудиторию слушателей. На каждом из возрастных этапов анализируемая форма взаимодействия отличается разным педагогическим потенциалом. Применение данной технологии взаимосвязано с потребностями обучающихся, выступающими частью мотивационной основы к участию в процессе обучения. Для примера отобразим указанную детерминацию в виде возрастного этапа и его соответствующей особенности проектирования:

- обучающиеся младшего возраста – проектная основа заложена в игровую деятельность;
- подростковый период – создание проекта возможно на фоне желания попробовать свои силы;
- юношеский период – проектирование выступает частью самореализации и устремлением создавать будущее;
- взрослые обучающиеся – участие в проектной деятельности становится средством личностного роста, изменения к лучшему мира вокруг себя.

Исходя из такой специфики, можно говорить о проектной деятельности как об универсальном способе развития человека в целом. Принимая участие в создании проекта, как результате исследуемой технологии, обучающиеся расширяют свои способности, связанными как с разными сферами личности, так и психологическими явлениями. Проектная деятельность выступает в таком контексте комплексной, то есть решает одновременно несколько поставленных стандартами образовательной системы задач перед педагогом. Одним из основных умений, на развитие которых направлена работа над созданием проекта, является проектное мышление. Оно заключается в достижении цели путем следования от проблемы к ее решению посредством разделения крупных шагов на составляющие мелкие действия, то есть движением от задач к методам по определенному алгоритму. Как отмечают исследователи [1; 2; 3; 4], проектная деятельность, выполняя развивающую функцию, влияет на становление у обучающихся целого спектра личностных и профессиональных качеств. Эффективное влияние обуславливает повышение показателя продуктивности воображения и стимула к социальной активности, проявление способности действовать в команде и свободы творчества, обогащение эмоциональной сферы. Среди умений в ходе проектной деятельности обучающиеся приобретают связанные с планированием умения, а именно, постановку цели, рефлекцию, контроль, оценку. В то же время применение данной технологии в обучении влияет на формирование у участников компонентов самосознания (саморегуляции, самоанализа, самоконтроля, ответственности, прогнозирования). Отдельного внимания также заслуживает влияние проектной деятельности на ценностные ориентиры обучающихся. Аксиологическая картина мира преображается за счет обмена участниками в процессе выполнения определенных алгоритмов социокультурной информацией. В данном контексте можно говорить о приобщении обучающихся к созиданию, что проявляется в виде результата, направленного на создание чего-либо. Независимо от выбранной тематики анализируемая педагогическая технология закладывает в человеке видение лучшего исхода и произведение нового.

Своеобразие проектной деятельности непосредственно связано со структурной ее составляющей. Научные подходы к выделению этапов исследуемой технологии, которыми оперирует педагогическая наука, по-разному характеризуются применительно к поставленной цели. Разбираясь в структуре проектной деятельности, И.А. Колесникова заостряет внимание на ее принципах, под которыми трактует «общие регулятивы, нормирующие деятельность, объективно обусловленные природой проектирования» [3]. Сюда можно отнести принципы прогностичности, пошаговости, нормированности, продуктивности, культурной аналогии и саморазвития.

Анализ теоретического материала по исследуемой теме показал, что ключевыми умениями, которые включает в себя исследовательская активность обучающегося, являются такие, как выявление проблемы, сбор информации, наблюдение, проведение эксперимента, анализ, построение гипотезы, обобщение. В нашей статье за основу взято заключение Ф.В. Шарипова, согласно которому проектная деятельность предполагает такие этапы работы:

- организационный;
- целевой;

– методический;
– структурный;
– деятельностный;
– результативный;
– презентативный [7, С. 101].

Движение в результате выполнения проекта по указанному условному маршрутному листу обучающихся сопровождается коллективным взаимодействием. Вследствие этого особенность проектной деятельности заключается в расстановке участников проекта в зависимости от их функционала. Правильно подобранные для каждого обучающегося обязанности позволят достичь максимально положительного результата в достижении цели. Промежуточный мониторинг протекания проектной деятельности даст возможность определить сильные и слабые стороны участников и своевременно внести коррективы. При рассмотрении под таким углом зрения одним из ключевых моментов работы над проектом выступает социализация личности. Обучающиеся во время решения поставленных перед ними задач адаптируются под изменяющуюся согласно условиям применяемой педагогической технологии окружающую действительность, а команда выступает в роли социального института.

Выводы. Таким образом, мы приходим к выводу, что проектная деятельность как современная педагогическая технология является актуальной для изучения категорией и более детального научного исследования. Полученные в ходе анализа теоретического материала относительно особенностей рассмотренной технологии данные показали наличие в ее методологической основе изученность отдельных аспектов. Как и любой инновационный подход проектная деятельность отличается разноплановым результатом. Относительно ее применения в педагогическом процессе следует отметить многообразие векторов, которые с ее помощью можно реализовать. Передача знаний и опыта обучающимся имеет значительный эффект при выполнении ими каких-либо практических действий, что дают им возможность быть активными участниками и преображать окружающий мир.

Использование проектирования в процессе обучения, с одной стороны, обогащает опытом педагога, вносит разнообразие в его «копилку» средств вовлечения, обучающихся в ту или иную сферу, с другой – привлекает вниманием обучающихся своей нестандартной формой. Такая деятельность сочетает в себе как индивидуальный подход к развитию широкого спектра личностно-профессиональных качеств, так и групповое взаимодействие, направленное на социализацию участников и раскрытие потенциала каждого в коллективной работе.

Проектная деятельность расширяет мировоззренческие горизонты обучающихся, влияет на формирование у них ценностных ориентиров, а также учит созидать и видеть свою работу сразу со всеми ее этапами – от постановки цели до получения результата через выполнение определенного алгоритма. Проанализированная технология имеет свои специфические функции и структуру, что делают ее в совокупности гибкой и универсальной для использования в современном образовательном процессе.

Литература:

1. Веселова, В.Г. Проектная деятельность как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя в условиях широкой социальной конкуренции: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В.Г. Веселова. – Армавир, 2001. – 177 с.

2. Картавая, Ю.К. Педагогические условия развития профессионализма учителей-русистов в Крыму / Ю.К. Картавая // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-2. – С. 140-143. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36667729

3. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высших учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой. – Москва: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с. – URL: https://pedlib.ru/Books/3/0212/index.shtml (дата обращения: 28.02.2023)

4. Муллер, О.Ю. Развитие личностных и профессиональных качеств будущих педагогов при реализации проектной деятельности / О.Ю. Муллер, Н.А. Ротова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2020. – № 9 (сентябрь). – С. 83-94. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-lichnostnyh-i-professionalnyh-kachestv-buduschih-pedagogov-pri-realizatsii-proektnoy-deyatelnosti (дата обращения: 28.02.2023)

5. Олешков, М.Ю. Современные образовательные технологии: учебное пособие / М.Ю. Олешков. – Нижний Тагил: НТГСПА, 2011. – 144 с. – URL: https://pedlib.ru/Books/6/0194/6_0194-6.shtml#book_page_top (дата обращения: 28.02.2023)

6. Педагогический энциклопедический словарь. – URL: http://www.вокабула.рф

7. Шарипов, Ф.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / Ф.В. Шарипов. – М.: Логос, 2012. – 448 с.

Педагогика

УДК 378.1

доктор педагогических наук, доцент Картавых Марина Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
преподаватель Брызгалова Мария Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ПРОФИЛЕЙ

Аннотация. Обоснована актуальность рассматриваемого вопроса для системы профессионально-педагогического образования. Цель статьи состояла в разработке педагогической системы организации проектно-исследовательской деятельности педагогов естественнонаучных профилей. Проведен анализ имеющихся педагогических исследований по обозначенной проблематике. Разработана и проходит апробацию педагогическая система организации проектно-исследовательской деятельности педагогов естественнонаучных профилей с использованием ресурсов кванториума и технопарка. Предлагаемая система рассмотрена на теоретическом и прикладном уровнях. Теоретический уровень составили теория структуры профессионального образования, научные подходы (социокультурный, компетентностный, технологический) и ключевые принципы (фундаментальность, стандартизация, контекстность, преимущественное использование высокотехнологичной образовательной среды вуза, образовательная событийность). Прикладной уровень эквивалентен системе и характеризуется единством цели, содержания, процесса, технологий, рефлексии и диагностики.

Каждый компонент педагогической системы охарактеризован в работе. Отмечен цикличный характер проектно-исследовательской деятельности будущих учителей биологии и химии. Приведены конкретные методические примеры организации проектно-исследовательской работы студентов.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, педагогическая система, кванториум, технопарк, естественнонаучный профиль, профессиональное образование.

Annotation. The relevance of the issue under consideration for the vocational education system is justified. The purpose of the article was to develop a pedagogical system for organizing the design and research activities of teachers of natural science profiles. An analysis of the available pedagogical research on the indicated problems was carried out. The pedagogical system for organizing the design and research activities of teachers of natural science profiles using the resources of the quantorium and technopark has been developed and is being tested. The proposed system is considered at theoretical and application levels. The theoretical level was composed of the theory of the structure of vocational education, scientific approaches (sociocultural, competent, technological) and key principles (fundamentality, standardization, contextual, preferential use of the high-tech educational environment of the university, educational event). The application layer is equivalent to the system and is characterized by the unity of purpose, content, process, technology, reflection and diagnostics. Each component of the pedagogical system is characterized in the work. The cyclical nature of the design and research activities of future teachers of biology and chemistry was noted. Specific methodological examples of the organization of the design and research work of students are given.

Key words: design and research activities, pedagogical system, quantorium, technopark, natural science profile, vocational education.

Введение. Специфика естественных наук исторически связана с организацией исследовательской деятельности. Все ключевые естественнонаучные теории явились результатом многолетних наблюдений, опытов, экспериментов с последующим за ними анализом и осмыслением результатов. Исследовательская деятельность предполагает не только поисковую активность, но и первоначальное построение гипотез, проведение работы, анализ ее результатов, их оценку и соотнесение с выдвинутыми гипотетическими предположениями. Большое значение в настоящее время в области естественных наук придается моделированию и реализации алгоритмов исследовательского поведения, которое свидетельствует о цикличном протекании исследовательской и проектной деятельности, проходя, нередко, через несколько итераций [2, 4].

Профессиональная подготовка педагогов естественнонаучных профилей сопряжена с освоением ими фундаментальных основ физики, биологии, химии, географии, что подразумевает необходимость освоения ими методологии исследовательской деятельности.

Общественный запрос на необходимость включения будущих педагогов естественнонаучных профилей в исследовательскую деятельность приобрел легитимность в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по направлениям подготовки 44.03.01 / 44.03.05 «Педагогическое образование» по программам бакалавриата, найдя отражение в формируемых компетенциях (УК-2, ОПК-8). Эти компетенции обладают определенной универсальностью и подразумевают выполнение проектов на основе специальных научных знаний.

В современных условиях высоким потенциалом для освоения методологии исследовательской деятельности студентами естественнонаучных профилей обладает высоко технологичная среда образовательных пространств педагогических вузов, которые представлены и педагогическими кванториумами и технопарками универсальных педагогических компетенций.

Пространства педагогического кванториума и технопарка позволяет «погружаться» в проектно-исследовательскую деятельность будущим педагогам, используя новейшее учебно-методическое обеспечение, а также осваивать современные педагогические технологии уже в период обучения в университете. Все это повышает конкурентоспособность выпускника педагогического вуза, позволяет ему решать задачи современной государственной образовательной политики. Потенциал высокотехнологичных образовательных пространств кванториумов и технопарков позволяет органично встроить их в учебный процесс, образуя рабочую среду для исследований будущих педагогов естественнонаучных профилей. Однако, анализ педагогических работ, посвященных заявленной нами тематики, показал отсутствие в настоящее время раскрытия ее в таком ракурсе.

Изложение основного материала статьи. Анализ исследований в области профессиональной педагогики показывает, что проблема организации исследовательской деятельности как будущих, так уже и практикующих педагогов интересовала ученых не одно десятилетие. В целом, имеется значительное число работ, посвященных различным вопросам подготовки будущих педагогов к проектно-исследовательской деятельности и формированию исследовательских умений выпускников педагогического вуза. Организации проектной деятельности будущих учителей посвящены работы В.Г. Веселовой, М.П. Горчаковой-Сибирской, И.А. Колесниковой, А.А. Сараевой, Г.К. Селевко [3, 7].

Применение исследовательского подхода к подготовке учителей рассмотрено в диссертациях О.В. Аксеновой, В.Ю. Грифановой, Е.Ф. Котенко, В.С. Кочетковой, В.И Мареева, М.А. Пахмутовой, Т. А. Шириной [1, 5].

Тем не менее, при всем многообразии педагогических изысканий, посвященных вопросам подготовки и организации проектно-исследовательской деятельности будущих педагогов, профилизации естественнонаучного педагогического образования с использованием высокотехнологичной среды вуза внимание уделено еще недостаточно.

Нами спроектирована и реализуется педагогическая система освоения проектно-исследовательской деятельности будущих педагогов естественнонаучных (биолого-химических) профилей, которая представлена на теоретическом и прикладном уровнях. В контексте нашей педагогической системы первый теоретический уровень включает в себя теории, подходы и принципы.

В качестве ключевой теории, на которой базируется наша педагогическая система, выступает современная видение структуры профессионального образования. Современное профессиональное образование авторский коллектив под руководством В.А Сластенина рассматривает с позиции комплексного подхода, объединяющего профессионально-трудовую социализацию, профессиональную подготовку, профессиональное становление личности [6].

С позиции нашей работы для достижения профессиональной социализации будущих педагогов естественнонаучных профилей включение их в проектно-исследовательскую деятельность еще в процессе обучения в педагогическом вузе. Это будет способствовать их успешной и быстрой адаптации в условиях реальной работы, не вызвав профессионального дискомфорта в процессе обучения школьников биологии и химии, а также при выполнении функций классного руководителя.

Профессиональная подготовка будущих учителей биологии и химии происходит в процессе изучения ключевых фундаментальных дисциплин: биохимии, аналитической химии, органической и неорганической химии, ботаники, зоологии позвоночных и беспозвоночных, анатомии и морфологии растений, физиологии растений, анатомии человека, физиологии человека и животных, генетики.

Профессиональная подготовка отличается многогранностью и помимо традиционных лекционных и лабораторно-практических занятий включает в себя работу над курсовыми и дипломными проектами, написание научных статей, что отражает специфику проектно-исследовательской деятельности, результаты которой представляются на конференциях и конкурсах.

В отношении личностно-профессионального становления будущего учителя биологии и химии следует подчеркнуть «открытость» этого процесса, который протекает в течение всей его профессиональной карьеры, начавшись в вузе. Отметим, что таких личностно-профессиональных качеств в контексте освоения и применения им проектно-исследовательской деятелности, которые должны быть развиты у учителя биологии и химии, довольно много и их перечисление может занять не одну страницу. Приведем лишь некоторые из них: ответственность, коммуникативность, доброжелательность, логический (аналитический) тип мышления, настойчивость и терпеливость, креативность.

При проектировании педагогической системы освоения исследовательской деятельности будущих педагогов естественнонаучных (биолого-химических) профилей мы брали за основу социокультурный, компетентностный и технологический подходы.

Социокультурный подход (А.С. Ахиезер, Т.И. Заславская, В.Н. Кузнецов, Ф.И. Минюшев, Г.В. Осипов, Н.Я. Данилевский, П. Сорокин, Э. Гидденс, Р. Мертон, А. Турен) предполагает построение проектно-исследовательской деятельности будущих учителей биологии и химии в контексте освоения ими соответствующей методологии, составляющей неотъемлемую часть культуры человеческой цивилизации.

Компетентностный подход (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов, Б.Д. Эльконин) предусматривает развитие у будущих учителей биологии и химии соответствующих компетенций, предусмотренных нормативными документами в виде образовательных стандартов.

Технологический подход (В.М. Монахов, Е.С. Полат, Г.К. Селевко, М.А. Чошанов) выполняет функцию конструирования, регулирования, алгоритмизации, воспроизведения и развития проектно-исследовательской деятельности будущих учителей биологии и химии, предполагая ее определенный сценарный вариант.

Обозначенные теоретические подходы раскрываются через ряд принципов педагогической системы, среди которых фундаментальность, стандартизация, контекстность, приоритетное применение высокотехнологичной образовательной среды вуза, образовательная событийность.

Принцип фундаментальности реализуется через освоение будущими педагогами естественнонаучных (биолого-химических) профилей фундаментального и методического содержания дисциплин биолого-химический направленности и общенаучной методологии проектно-исследовательской деятельности, что соответствует теоретическим положениям заявленного социокультурного подхода.

Компетентностный подход реализуется через принципы стандартизации и контекстности. Стандартизация предусматривает соответствие рабочих программ учебных дисциплин требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов (3++) по направлениям педагогического образования, в которых отражена необходимость освоения будущими педагогами естественнонаучных профилей проектно-исследовательской деятельности.

Принцип контекстности, который предполагает построение исследовательской деятельности в русле моделирования квазипрофессиональных ситуаций, соответствующих специфике деятельности учителя биологии и химии, предусматривающих разработку и реализацию авторских педагогических проектов, участие в них в качестве члена коллектива, а также руководство проектно-исследовательской деятельностью своих учеников.

Принцип приоритетного применения потенциала высокотехнологичной среды вуза отвечает за комплексное использование помимо традиционных лабораторных пространств, современной образовательной среды кванториумов и технопарков в процессе организации исследовательской деятельности будущих учителей биологии и химии, что отвечает тенденциям информатизации и цифровизации образования.

Образовательная событийность рассматривает прохождение всех этапов проектно-исследовательской деятельности будущими учителями биологии и химии с позиции понимания ее личностной значимости и заинтересованности, как в самом процессе, так и в результате с обязательным условием создания со стороны преподавателя «ситуации успеха» для студента. Каждый этап деятельности или ее финал выступает в качестве личностно-значимого незабываемого события, оставляющего яркий след в аффективной, когнитивной и волевой сферах сознания студента.

Обоснованный теоретический фундамент педагогической системы организации проектно-исследовательской деятельности будущих учителей биологии и химии конкретизируется на ее прикладном уровне.

Именно на прикладном уровне проявляется системный характер предлагаемого конструкта, интегрирующего целевой, содержательный, процессуально-технологический и диагностический компоненты. Их детальная разработка осуществлялась на основании теоретико-методологических подходов и принципов, а также требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по педагогическим направлениям подготовки уровня бакалавриата.

Целевой компонент имеет стратегическое значение в педагогической системе, задает установку на весь процесс проектно-исследовательской деятельности будущих учителей биологии и химии. Цель этой деятельности определяется социальным заказом и личностными предпочтениями студентов.

Содержательный компонент проектно-исследовательской деятельности будущих учителей биологии и химии представляет собой трехэлементную структуру и включает: аксиологический элемент, представленный мотивацией и пониманием студентами значимости владения проектно-исследовательской деятельностью с использованием ресурсов высокотехнологичной среды кванториума и технопарка для достижения успешности как в обучении, так и в выбранной профессии; когнитивный элемент, отражающий систему фундаментальных и прикладных знаний по биологическим и химическим дисциплинам, необходимых для организации проектно-исследовательской работы; деятельностный элемент, предполагающий непосредственную работу студентов с использованием оборудования естественнонаучного квантума и технопарка универсальных педагогических компетенций для организации и достижения результата своей проектно-исследовательской деятельности биолого-химической направленности.

Процессуально-технологический компонент подразумевает раскрытие этапности и последовательности проектно-исследовательской деятельности будущих учителей биологии и химии, отражающей ее цикличный характер и итеративность. Цикл проектно-исследовательской деятельности студентов – будущих учителей биологии и химии четко прослеживаются три основных этапа: инициативно-ориентировочный, информационно-поисковый, рефлексивно-диагностический.

Первым выступает инициативно-ориентировочный этап, на котором определяется тематика (проблематика) проектно-исследовательской работы, обосновывается значимость выполняемой деятельности для выбранной студентами профессиональной сферы и лично для каждого из них. Проводится отбор объекта и предмета исследования, формируются

цели и задачи, а также выдвигаются гипотезы, разрабатываются программы действий, происходит выбор необходимого инструментария.

Следующим идет информационно-поисковый этап, который представляет собой сбор анализ соответствующей научной, научно-популярной, методической литературы, отбор информации по теме проекта и исследования, изучение нормативной базы, а также и истории вопроса. Обратим внимание, что этот этап, как правило, самый длительный и является «титульным», в ходе которого и совершается основная часть проектно-исследовательской деятельности студентов, обучающихся по профилям биолого-химической направленности. Основной локацией на этом этапе выступают естественнонаучный квант и пространства технопарка. При этом происходит дифференциация. Пространство технопарка в большей степени используется для информационного поиска, интерактивного обсуждения и оформления результатов работы. Ресурсы естественнонаучного кванта применяются преимущественно для лабораторных исследований и фиксации их результатов.

Заключительным этапом становится рефлексивно-диагностический этап, на котором устанавливается соответствие намеченных и полученных результатов, формируются выводы, оформляется работа в виде отчета или проектного продукта.

Рассмотрим варианты организации проектно-исследовательской деятельности будущих учителей биологии и химии на конкретных примерах. Студентам предлагается проектно-исследовательская работа «Химический анализ молока и кисломолочных продуктов». На инициативно-ориентировочном этапе определяется актуальность этой работы и формулируется проблема. Объектом исследования выступает молоко, кефир, творог различных производителей региона. Целью работы будет установка кислотности и содержания белка в выбранных молочных продуктах и соотнесение их с ГОСТами. Для достижения цели ставим следующие задачи: провести анализ литературных источников, в которых отражена информация о качестве молочной продукции, изучение ГОСТ; провести исследование химический анализ молока и кисломолочной продукции разных марок на кислотность, содержание белка, проводимость, оптическую плотность в том числе с использованием цифрового лабораторного оборудования естественнонаучного квантума; дать сравнительную характеристику исходных и полученных результатов в виде отчета; предложить варианты включения молока и кисломолочных продуктов в рацион питания учащихся подросткового возраста.

На информационно-поисковом этапе студенты изучают требования действующих ГОСТов по определенной нами тематике, знакомятся с методикой анализа, которая включает в себя определение качества молочной и кисломолочной продукции, где нами используются цифровые лаборатории, с помощью датчиков которых определяется уровень кислотности, проводимость, оптическая плотность; а также титриметрический метод анализа.

Результаты, полученные в ходе изучения отдельно взятых образцов молочной и кисломолочной продукции, подвергаются сравнению, оформляются в виде отчета. Результатом проектно-исследовательской деятельности студентов в данном случае выступает проектный продукт в виде рекомендуемых вариантов включения молока и кисломолочных продуктов в рацион питания учащихся подросткового возраста для обеспечения их необходимым количеством белка. На рефлексивно-диагностическим этапе происходит осмысление студентами процесса и результатов деятельности, подводятся ее итоги. Проводятся оценочные процедуры.

Следующий вариант включения студентов – будущих учителей биологии и химии целесообразно применить в процессе производственной (педагогической) практики. Студентам предлагается разработать проекты уроков химии по теме «Аммиак и его свойства», одном классе применив технологию развития критического мышления, в другом – технологию обучения в сотрудничестве. Реализовать оба варианта проектов уроков, провести оценку освоения содержания школьниками, предложив одинаковые диагностические задания. Сравнить полученные результаты и определить наиболее подходящую педагогическую технологию для освоения свойств аммиака или сделать вывод о целесообразности применения разных образовательных технологий.

Рефлексивно-диагностический компонент педагогической системы нацелен на установление уровня освоения будущими учителями биологии и химии проектно-исследовательской деятельности. На основании общепедагогических подходов В.И. Беспалько нами определены и обоснованы высокий, средний и низкий уровни владения студентами проектно-исследовательской деятельностью. Критериями для дифференциации по уровням владения деятельностью выступили степень самостоятельности при ее выполнении и следование определенной методологии.

Выводы. Созданные на базе отечественных педагогических вузов кванториумы и технопарки позволяют будущим педагогам естественнонаучных (биолого-химических) профилей использовать в процессе профессионального образования высокотехнологичную среду и осваивать актуальные для педагогики виды деятельности.

Литература:

1. Грифанова, Е.Ю. Стимулирование исследовательской деятельности студентов высшей школы: автореферат дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Грифанова Елена Юрьевна. – Казань, 2005. – 21 с.

2. Картавых, М.А. Цикличность образования в области безопасности жизнедеятельности / М.А. Картавых, А.А. Басарукина // Заметки ученого. – 2017. – № 5 (21). – С. 47-50

3. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

4. Мареев, В.И. Теоретические основы исследовательской деятельности преподавателей педагогического вуза: автореферат … докт. пед. наук: 13.00.01 / Мареев Владимир Иванович. – Волгоград, 1999. – 47 с.

5. Пахмутова, М.А. Самоорганизация личности студентов с различными стилями исследовательской деятельности: автореферат … канд. психол. наук: 19.00.07 / Пахмутова Марина Анатольевна. – Йошкар-Ола, 2018. – 24 с.

6. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др. / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2007. – 566 с.

7. Сараева, А.А. Формирование готовности будущих учителей к проектной деятельности в образовательном учреждении: автореферат дис. ... кан. пед. наук: 13.00.08 / Сараева Анна Александровна. – Самара, 2011. – 24 с.

УДК 372.881.111.1

кандидат педагогических наук, доцент Катекина Анастасия Александровна
Учреждение высшего образования Университет управления «ТИСБИ» (г. Казань);
кандидат социологических наук, доцент Тукаева Резеда Наилевна
Учреждение высшего образования Университет управления «ТИСБИ» (г. Казань)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Аннотация. В статье показан опыт использования технологий, а также поддержка преподавателей в применении цифровых технологий в процессе изучения английского языка как иностранного (EFL) среди студентов Университета управления «ТИСБИ». Обоснована необходимость использования цифровых инструментов для формирования иноязычной компетенции. Выявлено моделирующее влияние преподавателей на самостоятельное использование студентами технологий для изучения языка, основанных на современных методиках. Отмечен итог показывающий, что опыт участников в обучении языку на основе технологий (TBL) скорее положительный, и что преподаватели играют важную роль в обучении иностранному языку на основе цифровых технологий.

Ключевые слова: иноязычная компетенция, цифровые образовательные ресурсы, учебный модуль, педагогические технологии, цифровая трансформация, высшее образование.

Annotation. The article shows the experience of using technology, as well as support for teachers in the use of digital technologies in the process of learning English as a foreign language (EFL) among students of the TISBI University of Management. The necessity of using digital tools for the formation of foreign language competence is substantiated. The modeling influence of teachers on the independent use of technologies for language learning based on modern methods by students is revealed. The outcome is noted showing that participants' experience in technology-based language learning (TBL) is rather positive, and that teachers play an important role in digital language learning.

Key words: foreign language competence, digital educational resources, educational module, pedagogical technologies, digital transformation, higher education.

Введение. Современный учебный процесс сложно представить без качественных обучающих электронных материалов. В последнее время их специфическая структура была расширена за счет такого обучающего программного обеспечения, как электронные руководства, средства компьютерного моделирования, Интернет-сайты, обучающие платформы, ориентированные на обучение, и другие образовательные ресурсы.

Цифровой образовательный ресурс позволяет расширить познавательный интерес студентов к своей профессиональной деятельности. Такой вид обучения с помощью цифровых образовательных ресурсов позволяет повысить качество обучения, способствовать развитию познавательного интереса у неограниченного количества бакалавров, а также позволяет реализовать учебный процесс с элементами творчества.

Под цифровыми образовательными ресурсами мы понимаем фотографии, представленные в цифровом виде, видеофрагменты, статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символические объекты и бизнес-графика, текстовые документы и другие учебные материалы, необходимые для организации учебного процесса бакалавров.

В условиях цифровой трансформации системы образования актуальна разработка и использование новых средств обучения для организации работы обучаемых в единой образовательной среде и повышения качества обучения студентов. К таким обучающим материалам можно отнести цифровые образовательные ресурсы. Они дают возможность предоставлять обширную информацию; быстрый поиск и доступ к необходимой информации; объективное и качественное обследование студентов; наглядное изображение множества сложных явлений и процессов; использование различного графического оформления; одновременное получение информации.

В этой связи комплексное решение проблем цифровизации образования требует совершенствования подготовки студентов, обучения их методам работы с современными цифровыми образовательными ресурсами.

Современные методологические подходы к процессу формирования профессиональной подготовки студентов в условиях цифровизации образовательного процесса получили отражение в исследованиях И.А. Волковой [1], М.И. Джаназян [2], И.А. Федоровой [4], Е.Г. Хрисановой [4]. Отечественные ученые утверждают, что электронное пространство существенно трансформирует модель образовательной парадигмы. Анализ научных работ показывает, что существует значительное количество исследований, посвященных вопросам профессиональной подготовки студентов в условиях информатизации образовательного процесса. Следует отметить, что больше внимания уделяется теоретической и методической подготовке студентов к использованию знаний по информатике [5]. Однако в этих исследованиях не освещалась проблема использования цифровых образовательных ресурсов для формирования иноязычной компетенции.

Однако в этих исследованиях не освещалась проблема использования цифровых образовательных ресурсов для обучения студентов иностранным языкам. Таким образом, формирование готовности студентов к использованию цифровых образовательных ресурсов в профессиональной иноязычной речевой деятельности пока не было предметом исследований, что позволяет констатировать актуальность данного исследования в данном направлении.

Изложение основного материала статьи. Актуальность настоящего исследования определяется противоречием между необходимостью формирования готовности студентов к использованию цифровых образовательных ресурсов в профессиональной иноязычной коммуникации и недостаточным учетом этого вопроса на практике в высших учебных заведениях.

В связи с этим проблема исследования заключается в необходимости раскрытия специфики формирования готовности студентов к использованию цифровых образовательных ресурсов в своей профессиональной коммуникативной деятельности на иностранном языке.

Целью исследования является разработка и экспериментальная проверка методики формирования умения студентов использовать цифровые образовательные ресурсы на занятиях по иностранному языку.

В процессе разработки учебного модуля с применением цифрового инструментария мы ориентировались на педагогические закономерности и соответствующие им принципы, обеспечивающие профессионально ориентированную мобильность личности обучающегося [3], т.е. такое ее целостное состояние, которое выражает ее готовность и способность к позитивному взаимодействию с педагогом в достижении педагогических целей, в том числе и в формировании иноязычной компетенции.

Модуль «Digital Education and student life» включает в себя 6 учебных тем. В результате сдачи модуля студент способен к обобщению, анализу информации по темам «Student’s working day», «Artificial intelligence in Education», «Russian

educational system», «Digital education and student», «Primary and secondary education in Britain», «Social networks in our life», ясно строить устную и письменную речь.

Модуль направлен на развитие навыков говорения и ведения монологической и диалогической речи об особенностях частного и государственного образования в современном мире в условиях глобализации и цифровой трансформации, формирование иноязычной коммуникативной компетенции и развитие аналитического мышления для осуществления эффективной коммуникации.

1. Устная монологическая речь:

1) Посмотрите видео "Russian Education School System" на You Tube. Link: https://www.youtube.com/watch?v=jUM9EAEa3pE**.** Включите русские или английские субтитры. Ознакомьтесь с темой, составьте словарь терминов и выучите новые слова. Подготовьте мини-монолог на 3 минуты, в котором нужно выразить свое мнение на высказанную проблему и рассказать, что вы думаете об образовании в России. Хотели бы вы учиться за границей, если да, то в какой стране, если нет, то почему.

2) Посмотреть и прокомментировать видео «Social Media is Making Us Unsocial» на You Tube канале TEDx Talks. Подготовьте мини-монолог на 1-3 минуты, в котором нужно выразить свое мнение на высказанную проблему Link: https://www.youtube.com/watch?v=66cD5En8Vfg

3) Прочитать текст и выполнить задание на образовательной платформе Learning Apps. Link: https://learningapps.org/14162061

4) Прочитать текст о буднях королевы Елизаветы на образовательной платформе Learning Apps и ответить на вопросы. Link: https://learningapps.org/6702231

Лексика.

5) Отработка лексики по теме **«***Student's working day»* на платформе Quizlet.

Links: https://quizlet.com/ru/541841516/working-day-flash-cards/

https://quizlet.com/ru/547590126/working-day-flash-cards/

Отработка лексики "Russian Education" на платформе Quizlet. Link: https://quizlet.com/gb/273042491/russian-education-flash-cards/.

- Выучите лексику нажав на вкладку Заучивание.
- Переведите слова и выражения во вкладке Письмо.
- Игра на знание лексики во вкладке Подбор.
- Игра на знание лексики во вкладке Гравитация.
- Выполните тест на знание лексики во вкладке Тест.

6) Введение и отработка новой лексики по теме "Artificial Intelligence". Объяснить разницу между дефинициями и соотнести дефинициии и определения согласно материалу найденному в он-лайн словаре ABBYY Lingvo.

7) Отработка лексики "Social networks" на платформе Quizlet. Links: https://quizlet.com/ru/590808309/social-networks-flash-cards/; https://quizlet.com/172373648/social-networks-flash-cards/

- Выучите лексику нажав на вкладку Заучивание.
- Переведите слова и выражения во вкладке Письмо.
- Игра на знание лексики во вкладке Подбор.
- Игра на знание лексики во вкладке Гравитация.
- Выполните тест на знание лексики во вкладке Тест.

8) Посмотрите видеоролик «Think Time: Teens and Social Networks».

9) Выполните упражнение «Social networks» на платформе Learning Apps (в форме игры Memory) https://learningapps.org/display?v=pqgpojbx219

10) Выполните упражнение «Social networking vocabulary» на платформе Learning Apps (подобрать к картинками соответствующие глаголы) https://learningapps.org/display?v=pqwetsh9j19

11) Выполните упражнение «Teens and social networks (true or false)» на платформе Kahoot https://create.kahoot.it/details/teens-and-social-networks-true-or-false/e6e78ecc-56d5-4960-99b5-a3b88d667c64

2. Устная диалогическая речь:

1) Прослушать аудиофайл "Training artificial intelligence" на образовательной платформе BBC Learning English.

Ответить на вопросы:

1) In terms of brain cell count, what level of intelligence is AI currently working at? 2) Is AI as smart as:

a) a frog;

b) an earthworm;

c) a bumblebee?

2) Послушайте аудио файл на образовательной платформе *Lingua House*. Link: *https://www.linguahouse.com/ru/esl-lesson-plans/general-english/e-learning*

Ответить на вопросы:

1. Do you have a lot of experience with studying online?

2. Why do people want to study online?

3. What are three advantages of studying online?

4. What are three disadvantages?

3) Посмотрите речь Sir Ken Robinson «*Bring on the learning revolution!»* на платформе TED Talks. Link:

https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_learning_revolution#t-6972. Включите русские или английские субтитры. Ознакомьтесь с темой, составьте словарь терминов и выучите новые слова. Подготовьте мини-монолог на 3-5 минут, в котором нужно выразить свое мнение на высказанную проблему и рассказать, что вы думаете о современном образовании в мире. Хотели бы вы изменить систему, если да, то как, если нет, то почему.

4) Открыть вкладку WATCH и посмотреть видео *«Private school vs public school – how do the students compare?»* на образовательной платформе TED Ed. Link: https://ed.ted.com/best_of_web/CTSTSs9V#watch

Открыть вкладку THINK и выполнить задание на понимание содержания прослушанного файла, ответив на следующие вопросы.

- *What's the difference between a private school and a public school?*
- *Which kids are more successful?*
- *Who will go on to make more money in life?*
- Find a statistic from the video that shows how the odds are in your favor as a private school student.

Изучите дополнительный материал Additional Resources for you to Explore во вкладке DIG DEEPER.

Открыть вкладку DISCUSS и опубликовать комментарий в открытой онлайн дискуссии на один из предложенных вопросов.

- *Should it be a concern private school students have a greater chance of becoming financially successful adults than public school students?*
- *Do you think private school is worth the money?*
- *Albert Einstein once said, "Education is what remains after one has forgotten what one has learned in school." Do you believe this is true? Explain.*

5) Работа по теме на платформе Ted Ed. Открыть вкладку WATCH и посмотреть видео *Can machines read your emotions?»* на образовательной платформе TED Ed. Link: https://ed.ted.com/lessons/can-machines-read-your-emotions-kostas-karpouzis

Открыть вкладку THINK и выполнить задание на понимание содержания прослушанного файла, ответив на следующие вопросы.

- What was the main point of Paul Ekman's theory of universal emotions?
- Emotion understanding is now easier for machines because of:
- In order to be trained successfully, neural networks require:
- A major problem for self-driving cars would be:
- Machines identifying emotions: this can be dangerous because:
- Why are neural networks so dependent on lots of data, processing power, and storage in order to be trained successfully?
- Assume that you've trained a neural network to predict the weather. At some point, following a meteorite crash, Europe is covered by clouds of smoke; is your neural network able to adapt to the new situation?
- Emotion recognition algorithms have been around since the 1990s; why did it take them so long to become mainstream?

Изучите дополнительный материал Additional Resources for you to Explore во вкладке DIG DEEPER.

Открыть вкладку DISCUSS и опубликовать комментарий в открытой онлайн дискуссии на предложенный вопрос: *Machines have the ability to track (almost) everything we do and identify the emotions we express…*

6) Посмотрите 2 видео на **You Tube**. **Links:** https://www.youtube.com/watch?v=Mx1zvMhCJLA**;** https://www.youtube.com/watch?v=osY8Ynk7DOM.

Обсудите следующие вопросы в группе.

- *What is Secondary Education UK?*
- *What is primary and secondary education?*
- *What are the education levels in the UK?*
- *What is 12th class called in UK?*
- *What are the differences between UK and American education?*
- *What is Year 13 in the UK?*
- *Which country has the most difficult school system?*
- *Is the UK education system good?*
- *What are school years called in UK?*
- *What grade Should 13 year olds be in?*

3. Письменная речь:

1) Изучите образец письма на веб-сайте Learn English Best. Link: http://www.learnenglishbest.com/pismo-o-podgotovke-ekzamenam.html. Напишите письмо другу о подготовке к экзаменам в Российском Университете.

2) Изучите образец письма на веб-сайте Learn English Best. Link: http://www.learnenglishbest.com/pismo-s-predlozheniem-perepiski.html Напишите письмо с предложением переписки на английском языке и разместите его в социальной сети Face Book.

3) Посмотрите видео о цифровом и традиционном образовании на **You Tube**. *Link: https://www.youtube.com/watch?v=uOoJqHXR5vQ*

4) Опубликуйте свой комментарий на вопрос: *Can E-learning substitute classroom learning?* на платформе Blogger или Hi Native. Links: https://www.blogger.com/; https://hinative.com/ru. (Студенты могут создавать свои блоги и использовать их в качестве цифровых портфолио в течение года, публикуя в них свои лучшие работы. Получение обратной связи от реальной аудитории, а также сокурсников, родителей и преподавателей).

4. Грамматика:

1) Отработка навыков использования «Present Perfect Continuous» на платформе Learning Apps. Link: https://learningapps.org/14275935

2) Отработка темы Active and Passive Voice на образовательной платформе *Perfect English Grammar.* Link: https://www.perfect-english-grammar.com/passive-exercise-1.html

3) Отработка темы «Past Simple» на образовательной платформе *Perfect English Grammar.* Выполните упражнения онлайн. Обсудите свои результаты в группе. Link: https://www.perfect-english-grammar.com/irregular-verbs-exercise-1.html

4) Отработка темы «Second Conditional». Выполнить упражнение он-лайн на платформе Perfect English Grammar. Link: https://www.perfect-english-grammar.com/second-conditional-exercise-1.html

Проектная работа:

Составьте диаграмму о Российском образовании используя цифровую технологию Mind Meister.

Составить портфолио робота-учителя и представить его в графическом редакторе Prezi на платформе Zoom.

Составить ментальную карту "Artificial intelligence" используя цифровой инструмент Mind Meister.

Разработать опрос в Google Forms о внедрении искусственного интеллекта в сферу образования.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в естественных условиях педагогического процесса в учреждении высшего образования «Университет управления «ТИСБИ».

На начальном этапе экспериментальной работы диагностика проводилась с помощью методов, направленных на изучение уровней формирования способности студентов использовать цифровые образовательные ресурсы в профессиональной коммуникации. Оценка уровня способностей студентов к использованию цифровых образовательных ресурсов в профессиональной иноязычной коммуникации проводилась путем выявления уровней сформированности компонентов способностей студентов к использованию цифровых образовательных ресурсов в профессиональной деятельности.

В процессе эксперимента применялся метод проектов и метод решения целесообразно подобранных задач; использовались компьютеры, мультимедийный проектор, Интернет-ресурсы; организация процесса обучения на основе оптимального сочетания коллективных, командных и индивидуальных форм учебной деятельности обучающихся.

Выявлен исходный уровень умений использовать цифровые образовательные ресурсы в образовательной деятельности у студентов экспериментальной и контрольной групп. Констатирующий эксперимент показал, что результаты распределения по уровням достижений студентов умений использовать цифровые образовательные ресурсы в экспериментальной и контрольной группах различаются незначительно и в целом соответствуют низкому уровню (65% студентов в контрольной группе и 66% из них в контрольной группе).

Целью данного эксперимента явилась апробация разработанного модуля, направленного на формирование способностей студентов к использованию цифровых образовательных ресурсов при формировании иноязычной компетенции.

На завершающем этапе экспериментальной работы были определены все уровни сформированности умений обучающихся по использованию цифровых образовательных ресурсов в будущей профессиональной иноязычной коммуникации.

Сравнение уровней сформированности умений студентов использовать цифровые образовательные ресурсы в учебной деятельности до проведения формирующего эксперимента показало, что в экспериментальной группе 71% испытуемых достигли высокого уровня способностей, тогда как в контрольной группе этого уровня достигли только 6% испытуемых. Таким образом, реализация разработанного нами учебного модуля формирующего способность обучающихся к использованию цифровых образовательных ресурсов в профессиональной деятельности с учетом характерных особенностей деятельности будущих школьных учителей позволила значительно повысить уровень умений студентов использовать цифровые образовательные ресурсы в профессиональной деятельности.

Таким образом, проведенная экспериментальная работа подтвердила поставленную цель по формированию у обучающихся умений использовать цифровые образовательные ресурсы в профессиональной деятельности на иностарнном языке и доказала эффективность разработанного учебного модуля обучающихся использовать цифровые образовательные ресурсы в учебном процессе.

Выводы. В результате проведенного исследования мы определили способности студентов использовать цифровые образовательные ресурсы в будущей профессиональной иноязычной коммуникации, как устойчивую характеристику идентичности студента, определяющую способность решать основные профессионально-педагогические задачи с помощью цифровых образовательных ресурсов в рамках условия многопредметной многофункциональной педагогической деятельности, целью которой является обучение, воспитание и развитие обучающихся. Экспериментально доказана способность студентов использовать цифровые образовательные ресурсы в профессиональной деятельности. Разработана, апробирована и экспериментально подтверждена эффективность учебного модуля с использованием цифровых образовательных ресурсов в будущей профессиональной деятельности. Таким образом, реализация разработанного модели учебного модуля позволяет оптимизировать процесс профессиональной подготовки.

Литература:

1. Волкова, И.А. Опережающая подготовка кадров в условиях цифровой экономики / И.А. Волкова // Образование в цифровую эпоху. сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, докторантов и заинтересованных лиц. – 2019. – С. 29-33

2. Джаназян, М.И. Управление качеством профессиональной подготовки в условиях медицинского колледжа и перспективы цифровизации образования. Новые педагогические технологии / М.И. Джаназян // Актуальные вопросы педагогической науки и образования: материалы II Всероссийской научно-практической конференции и Всероссийской студенческой научно-практической конференции / Отв. редактор О.А. Мосина. – Краснодар, 2022. – С. 156-160

3. Тукаева, Р.Н. Роль цифровых образовательных ресурсов в процессе овладения иностранным языком / Р.Н. Тукаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-2. – С. 267-269

4. Федорова, И.А. Формирование компетентности бакалавров педагогики в области применения цифровых технологий в профессиональной деятельности / И.А. Федорова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 3 (140). – С. 58-64

5. Цифровизация в системе образования: теоретические и прикладные аспекты // Материалы III ежегодной Всероссийской научно-практической конференции 25 марта 2022 г. – М., 2022. – 290 с.

Педагогика

УДК 37.032

кандидат педагогических наук, доцент Катуржевская Ольга Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир);
преподаватель Кочурина Татьяна Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

ВЫЯВЛЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ К ТРАДИЦИОННЫМ ЦЕННОСТЯМ

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос изучения отношения подрастающего поколения к традиционным ценностям в современных условиях. Репрезентативная выборка охватывает две группы респондентов: 4700 подростков 14-17 летнего возраста и 8010 педагогов и родителей семи субъектов Российской Федерации: Белгородская область, Волгоградская область, Краснодарский край, Липецкая область, Ростовская область, Ставропольский край, Чеченская республика. Традиционные ценности определены в соответствии с Примерной программой воспитания, Примерной программой ФГОС ООО: гражданственность, патриотизм, семья, мир, здоровье, труд, познание. Вопросы анкеты способствуют выявлению личной точки зрения участников опроса. Полученный эмпирический материал использован для теоретической интерпретации отношения современного подрастающего поколения к традиционным ценностям.

Ключевые слова: современные подростки, подрастающее поколение, традиционные ценности, отношение подростков к ценностям.

Annotation. The article considers the issue of studying the attitude of the younger generation to traditional values in modern conditions. The representative sample covers two groups of respondents: 4,700 teenagers aged 14-17 and 8,010 teachers and parents of seven subjects of the Russian Federation: Belgorod Region, Volgograd Region, Krasnodar Territory, Lipetsk Region, Rostov Region, Stavropol Territory, Chechen Republic. Traditional values are defined in accordance with the Exemplary Program of Education, the Exemplary Program of the Federal State Educational Institution LLC: citizenship, patriotism, family, peace, health,

work, cognition. The questionnaire questions help to identify the personal point of view of the survey participants. The obtained empirical material is used for the theoretical interpretation of the attitude of the modern younger generation to traditional values.
Key words: modern teenagers, the younger generation, traditional values, teenagers' attitude to values.

Статья подготовлена в рамках Государственного задания «Исследование социальной трансформации традиционных ценностей современного поколения в условиях интенсивных изменений российского общества», осуществляемого за счет средств федерального бюджета в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации

Введение. Выявление отношения современных подростков к традиционным ценностям особенно значимо в современных условиях, поскольку они отражают процессы осмысления основных векторов развития всего общества. Ведь именно в подростковой среде формируется тип личности, который будет преобладать в будущем, а отношение к ценностям определяет направления деятельности личности.

В этой связи важным становится вопрос изучения отношения подростков к традиционным ценностям и оценки их качественного состояния.

Актуальность решения данной проблемы нашло отражение в Указе Президента РФ от 29.05.2017 г. № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства», в котором определено создание условий для самореализации детей во всех областях жизнедеятельности, в Распоряжении Правительства РФ от 29.05.2015 г. № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г.», направленном на «снижение уровня негативных социальных явлений и развитие и поддержку социально значимых детских, семейных и родительских инициатив, деятельности детских общественных объединений»; в Распоряжении Правительства РФ от 22.03.2017 г. 520-р «Концепция развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2025 г.», в котором обозначена необходимость совершенствования "безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних …, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих правонарушениям и антиобщественным действиям несовершеннолетних».

Проблема переосмысления традиционных ценностей, обусловленная социокультурной трансформацией российского общества, нашла отражение в работах А.Ю. Гайфулина, М.Г. Курносова, Е.Б. Пучкова, А.В. Соколова, Л.В. Темнова, Подлипалина, И.О. Щербакова.

Нам близка точка зрения А.А. Подлипалина, который считает, что «значимость данной проблемы проявляется в актуальных требованиях общества на воспитание молодого поколения без отклоняющегося от правил поведения, включенного в современный ландшафт социума» [3, С. 4].

Динамичность социокультурных изменений актуализирует научные исследования, направленные на выявление отношения современного подрастающего поколения к традиционным ценностям.

Важность глубокого осмысления отношения современных подростков к традиционным ценностям обусловлено как «социальными, так и исследовательскими предпосылками», «характер ценностных трансформаций служит своеобразным аттрактором современного развития нашей страны» [1, С. 10].

Изложение основного материала статьи. Цель данной статьи – выявить отношение современных подростков к традиционным ценностям в изменяющихся условиях, а также мнение педагогов и родителей об отношении современных подростков к традиционным ценностям.

Для достижения указанной цели были использованы методы исследования: теоретические, содержащие теоретический анализ научной литературы, синтез и обобщение результатов в ходе исследований; эмпирические, включающие анкетирование, анализ продуктов практической деятельности.

Анализ полученных результатов от двух групп респондентов (подростков, а также педагогов и родителей) осуществлен на основе данных опросов в онлайн-режиме в сервисе «Google Формы» в семи субъектах Российской Федерации: Белгородская область, Волгоградская область, Краснодарский край, Липецкая область, Ростовская область, Ставропольский край, Чеченская республика.

Опрос проводился с помощью анкеты «Отношение современных подростков к традиционным ценностям в изменяющихся условиях», которая включает 30 вопросов и учитывает основные тенденции в исследовании аксиологических региональных трансформаций. Получен необходимый эмпирический материал для последующей теоретической интерпретации.

В анкете представлены вопросы закрытого типа с применением шкалы согласия-несогласия, что способствует формулированию вопроса в виде утверждения. Его формулировка предполагает возможность не только полного согласия или несогласия, но и промежуточного отношения. Использована политомическая 4-балльная шкала, являющаяся информативной и позволяющая использовать более широкий спектр методов количественной обработки по сравнению с полярными ответами типа «да-нет», что особенно важно при проведении сравнительного анализа ответов по обеим группам респондентов.

В соответствии с Примерной программой воспитания, Примерной программой ФГОС ООО были определены традиционные ценности, которые в настоящее время являются приоритетными для их формирования у современного подрастающего поколения: гражданственность, патриотизм, семья, мир, здоровье, труд, познание.

Для анализа данных использованы параметры распределения – числовые значения, каждое из которых показывает какую-либо обобщенную тенденцию, характеризующую все полученные ответы в целом.

В ходе обработки результатов исследования полученные данные были сгруппированы нами по смысловому (содержательному) показателю в 3 раздела: 1. обобщенная характеристика респондентов; 2. определение иерархии ценностей подрастающего поколения; 3. отношение к традиционным ценностям у подростков 14-17 лет, выявление мнения педагогов и родителей об отношении современных подростков к традиционным ценностям.

1. Обобщенная характеристика респондентов.

Объем выборки первого анкетирования – 4700 подростков 14-17-летнего возраста, которая представлена следующим образом:

55,1% – жители города, 44,9% – сельской местности;

66,% – представители женского пола, 34% – мужского пола.

Объем выборки второго анкетирования – 8010 педагогов и родителей, которая представлена следующим образом:

59,9% – жители города, 40,1% – сельской местности;

72,9% – педагоги, 27,1% – родители.

2. Определение иерархии ценностей подрастающего поколения.

Анализ полученных результатов анкетирования показал, что в устойчивое ядро ценностей подрастающего поколения входят следующие традиционные ценности: 1. «семья» – 74,8%, 2. «мир» – 60,4%, 3. «здоровье» – 59,5%.

Меньшую значимость в молодежной среде представляют такие ценности, как: «патриотизм» – 43,6%, «познание» – 43,1%, «труд» – 41,6%, «гражданственность» – 34,8%.

Особый интерес представляет мнение педагогов и родителей об отношении современных подростков к традиционным ценностям.

Анализ полученных данных показывает, что наибольший разрыв в мнениях респондентов (подростков и педагогов, родителей) прослеживается в отношении к таким ценностям, как «семья» – разница – 24,6%, «мир» – 15,9%, «познание» – 15,8%, «патриотизм» – 15,1%.

Современные подростки продемонстрировали самую высокую значимость ценности «семья» (74,8%), определив ее на первое место, что свидетельствует о востребованности в молодежной среде крепких детско-родительских отношений, «главного оплота», «надежного тыла». Вместе с тем, педагоги, родители считают менее значимой данную ценность у подростков (50,2%), что демонстрирует недостаточную оценку взрослыми важности семьи для подростков.

Ценность «мир» наблюдается на втором месте у подростков: высокую степень значимости определили 60,4% опрашиваемых, что объясняется довольно непростой современной политической ситуацией, весомостью собственной жизни, также подтверждается нашими исследованиями [1]. В то же время педагоги, родители считают, что отношение подростков к данной ценности не столь существенно (44,5%).

Актуальность ценности «познание» отметили 43,1% подростков. Однако, по мнению педагогов и родителей, избранность данной ценности преобладает незначительно: лишь у 27,3% молодежи.

Ценность «патриотизм» наблюдается на четвертом месте у подростков: высокую степень значимости определили 43,6% опрашиваемых. В то же время педагоги, родители считают, что у подростков отношение к данной ценности менее значимо (28,5%).

3. Отношение к традиционным ценностям у подростков 14-17 лет, выявление мнения педагогов и родителей об отношении современных подростков к традиционным ценностям.

Полученные данные об отношении подростков к традиционным ценностям на основе данных анкетирования у педагогов и родителей по всем утверждениям не выше, чем у подростков.

По первому блоку «Гражданственность» утверждение «Я ощущаю собственную принадлежность к общности граждан Российской Федерации» поддержали 47,5% респондентов.

74,1% анкетируемых считают, что «Отечество – малая и большая Родина, которая завещана предками и которую нужно оберегать». 31,3% подростков отмечают, что у них есть опыт деятельностного выражения собственной гражданской позиции.

Испытывают уважение к Родине, своему народу 78,9%, к другим народам России 73,1%.

55,8% подростков считают, что необходимо историческое просвещение, реализация различных программ школы (колледжа, вуза), направленных на формирование российского национального исторического сознания.

Мнения педагогов и родителей значительно отличаются от мнения подростков в таких высказываниях, как «Подрастающее поколение испытывает уважение к другим народам России» (разрыв составил 29,4%), «Подрастающее поколение испытывает уважение к Родине, своему народу», (разница – 27%), «Отечество – малая и большая Родина, которая завещана предками и которую нужно оберегать» (расхождение – 24,9%).

Таким образом, отношение подростков к ценности «гражданственность» имеют свою актуальность.

При этом ответы подростков распределились относительно неравномерно, что позволяет сделать вывод о том, что подростки понимают важность ценности «гражданственность», но лишь незначительная часть опрашиваемых имеет опыт деятельностного выражения собственной гражданской позиции, проявляемой в виде конкретных действий.

По блоку «Патриотизм» получены следующие данные: 58,9% опрашиваемых осознают собственную принадлежность к российской культурной идентичности, 80,7% согласны с утверждением «Я люблю родной край, свою Родину», 55,8% считают, что важно формировать российское национальное историческое сознание, российскую культурную идентичность у обучающихся.

Мнения педагогов и родителей значительно расходятся в утверждении «Подрастающее поколение любит родной край, свою Родину» (разрыв составил 22,3%). Единодушие в мнениях респондентов различных поколений проявилось в поддержке высказывания о важности формирования российского национального исторического сознания, российской культурной идентичности у обучающихся (расхождение – 0,4%).

Обобщая семантические характеристики самого понятия «патриотизм», мы констатируем, что большое значение для подрастающего поколения в современное время имеют следующие смысловые признаки: патриотизм как «чувство привязанности к «малой Родине»; «гордость за свою страну»; «готовность что-либо делать для своей страны». Вместе с тем, «интересы государства и перспективы его развития не занимают значительного места в жизненных планах личности».

Нам близка позиция Лабыгиной А.В., которая отмечает необходимость многогранности современного патриотического воспитания, в котором «должны гармонично переплетаться все указанные его проявления, что позволит воспитать гармоничную разносторонне развитую личность гражданина и патриота своего Отечества» [2, С. 50].

Реактуализация в общественном сознании комплекса ценностей патриотизма и гражданственности органически связана с формированием новой социальной идентичности россиян на макро- и микроуровне, предполагающим восстановление утраченной личностью гражданской самоидентификации, преодоление отчуждения личности от государства и властных структур, выработку жизнеспособной национальной идеологии.

По блоку «Семья» 81,6% подростков отметили, что «семья – опора в жизни человека и источник его счастья», 77,7% – «нужно стремиться к благоприятному микроклимату в своей собственной семье».

Мнения педагогов и родителей незначительно расходятся во всех утверждениях данного блока с мнениями подростков.Наибольшая разница наблюдается по следующим высказываниям: «Семья – опора в жизни человека и источник его счастья», «Нужно стремиться к благоприятному микроклимату в своей собственной семье» (разрыв составил 19,1% и 17,4% соответственно).

Анализ полученных данных показывает, что семья, по-прежнему рассматривается в молодежной среде как основа духовных, морально-нравственных устоев, «важнейшим социальным институтом, обеспечивающим межпоколенную преемственность ценностных ориентации» [4, С. 145].

Определено устойчивое сохранение традиционных взглядов в отношении семьи, что очень важно, поскольку она влияет и на демографическую безопасность российского общества, способствует формированию направленности мировоззрения подрастающего поколения, проявляющейся в оформлении культурного опыта.

По блоку «Мир» 64,5% подростков считают миролюбие главным принципом человеческого общежития, 75,5% отмечают, что доброта, милосердие необходимы в настоящее время. 70,2% анкетируемых убеждены, что «доброжелательные и взаимоподдерживающие отношения дают человеку радость общения и позволяют избегать чувство одиночества».

С утверждением «Большинство подростков оказывают взаимопомощь, поддержку тем, кто в этом нуждается» согласились 64,6% респондентов.

75,5% опрашиваемых поддерживают мнение, что «честность – это качество, к которому нужно стремиться». 60,6% подростков ощущают себя хозяевами «своей судьбы, самоопределяющейся личностью, отвечающей за свое собственное будущее»; 2,5% анкетируемых считают, что живут «в гармонии с миром».

Вместе с тем, мнения подростков, педагогов и родителей значительно расходятся в утверждении «Честность – это качество, к которому нужно стремиться» (разрыв составил 27,7%), «Доброжелательные и взаимоподдерживающие отношения дают человеку радость общения и позволяют избегать чувство одиночества», «Доброта, милосердие необходимы в настоящее время» (расхождение – 20,8%).

Анализ полученных данных по данному блоку показал, что, несмотря на изменения, которые происходят в стране, в ценностном поле подрастающего поколения сохраняются устойчивые и типичные черты национального характера, проявляющиеся в положительном отношении к такой ценности как «мир», вбирающую в себя «миролюбие», «доброту», «милосердие», «взаимопомощь», «честность».

По блоку «Здоровье» 74,3% опрашиваемых считают, что «здоровье – залог долгой и активной жизни человека, его хорошего настроения и оптимистичного взгляда на мир», 57,7% подростков отмечают, что ведут здоровый образ жизни, 59,4% готовы заботиться о здоровье других людей.

Вместе с тем, мнения подростков, педагогов и родителей значительно расходятся в таких высказываниях, как «Здоровье – залог долгой и активной жизни человека, его хорошего настроения и оптимистичного взгляда на мир», (разница – 28,2%), «Подрастающее поколение демонстрирует безопасное поведение в природной и социальной среде, чрезвычайных ситуациях» (разрыв составил 28,1%), «Большинство подростков ведет здоровый образ жизни» (расхождение – 21,7%).

Таким образом, отношение к ценности «Здоровье» более, чем для половины подростков имеют свою значимость. Данный факт свидетельствует о позитивном значении, поскольку «здоровье», «здоровый образ жизни» присущи российской социокультурной традиции. Эта ценность отражают духовную сферу общества.

По блоку «Труд» 66,9% подростков согласны с утверждением «Труд – основной способ достижения жизненного благополучия человека, залог его успешного профессионального самоопределения и ощущения уверенности в завтрашнем дне».

С высказыванием «Я ощущаю личностное самовыражение в продуктивном труде» согласились 53,3% анкетируемых. Значимо, что 70,4% опрашиваемых продемонстрировали желание достичь выдающихся результатов в профессиональной деятельности.

Мнения подростков, педагогов и родителей значительно расходятся в таких высказываниях, как «труд – основной способ достижения жизненного благополучия человека, залог его успешного профессионального самоопределения и ощущения уверенности в завтрашнем дне», (разница – 29,6%), «Большинство подростков желают достичь выдающихся результатов в профессиональной деятельности» (расхождение – 24%).

Таким образом, труд, благополучие личности как следствие труда, являются приоритетными ценностными ориентирами подростков. Для анкетируемых важна взаимосвязь и взаимообусловленность труда и успешного самоопределения. Подрастающее поколение осознает важность своих действий для достижения выдающихся результатов в будущей профессиональной деятельности.

По блоку «Познание» 67,8% подростков отмечают, что им нравится узнавать что-то новое, проявлять любознательность; 72,3% опрашиваемых считают знания интеллектуальным ресурсом, обеспечивающим будущее человека. С утверждением «мне нравится самостоятельно приобретать новые знания, проводить исследования» выразили высокую степень согласия 57,6% опрашиваемых.

41% респондентов отметили, что имеют опыт проектной деятельности.

63,9% стремятся к познанию себя и других людей, природы и общества, к получению знаний, качественного образования с учётом личностных интересов и общественных потребностей.

Вместе с тем, мнения подростов, педагогов и родителей значительно расходятся в таких высказываниях, как «Подрастающее поколение считает знания интеллектуальным ресурсом, обеспечивающим будущее человека» (разница – 32%), «Подрастающее поколение стремится к познанию себя и других людей, природы и общества, к получению качественного образования с учётом личностных интересов и общественных потребностей» (расхождение – 25,4%).

Полученные данные позволяет констатировать возрастающее значение у подрастающего поколения наличия ценностей образованности и интеллекта, способствующие получению комфортных условий жизни.

Выводы. Анализ проведенного исследования показывает, что отношение респондентов к традиционным ценностям напрямую или опосредованно зависит от особенностей социокультурной среды, в которую включен индивид, от социокультурных процессов, которые прямо или косвенно влияют на данное поколение.

Отношение к традиционным ценностям у подрастающего поколения формируется под влиянием таких социальных институтов, как семья, образование, медийное пространство, средства массовой информации.

Полученные результаты свидетельствуют, что резких изменений в иерархии традиционных ценностей подростков практически не происходит. На основе полученных данных мы констатируем возрастание степени востребованности такой ценности, как познание.

Выявлено расхождение ценностного поля представителей разных поколений, что является показателем динамичности и непрерывности процесса преемственности системы ценности и социальных норм. И в то же время, можно с уверенностью говорить о сохранении традиционных для российской молодежи ценностных ориентаций в Чеченской республике. Это – установка на создание семьи, высокий жизненный уровень, эффективность в сфере профессиональной деятельности, ориентация на социальное окружение при выборе линии поведения.

Литература:

1. Катуржевская, О.В. Социально-педагогический анализ представлений современных подростков о традиционных ценностях / О.В. Катуржевская, Т.С. Кочурина // Научно-педагогическое обозрение. – 2022. – № 3 (43). – С. 8-18

2. Лабыгина, А.В. Патриотизм и гражданственность как педагогические категории: единство и различие / А.В. Лабыгина // Проблемы современного образования. – 2022. – № 3. – С. 47-57

3. Подлипалин, А.А. Социально-педагогическая профилактика девиантного поведения подростков в неформальной субкультурной среде: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 5.8.01 / Подлипалин Алексей Алексеевич. – Майкоп, 2022. – 26 с.

4. Шнуренко, Т.И. Ценностные ориентации студенческой молодежи как результат межпоколенной преемственности: диссертация ... канд. псих. наук: 19.00.05 / Шнуренко Татьяна Ивановна. – Курск, 2009. – 215 с.

УДК 372. 853

кандидат педагогических наук, доцент Кирюхина Наталия Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
студент Плеханова Надежда Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

ИММЕРСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования иммерсивных технологий в обучении физике. Анализируется современная трактовка понятия иммерсивности, прослеживается эволюция иммерсионного подхода в образовании. Описываются характеристические свойства и особенности иммерсивной образовательной среды, определяющие дидактический потенциал виртуальной (VR), дополненной (AR) и смешанной (MR) реальности в предметном обучении. Определены основные направления использования VR/AR-технологий в обучении физике: визуализация и мультисенсорное представление физических объектов, учебный физический эксперимент. Приводится обзор готовых продуктов, предлагаемых отечественными разработчиками, для школ, вузов, центров дополнительного образования. Обсуждается возможность самостоятельного создания школьниками и студентами приложений в виртуальной и дополненной реальности, представляющих собой компьютерные модели исторических парадоксов и мысленных экспериментов в физике. Дается оценка отношения педагогического сообщества к использованию VR/AR-технологий в учебном процессе, перечислены основные факторы, ограничивающие их массовое внедрение.

Ключевые слова: immersive educational environment, teaching physics, virtual and augmented reality technologies.

Annotation. The article discusses the possibilities of immersive technologies in physics teaching. The modern interpretation of the concept of immersiveness is analyzed, the evolution of the immersive approach in education is traced. The characteristic properties and features of the immersive educational environment that determine the didactic potential of virtual (VR), augmented (AR) and mixed (MR) reality in subject learning are described. The main directions of using VR/AR technologies in teaching physics are defined: visualization and multisensory representation of physical objects, educational physical experiment. The review of finished products offered by domestic developers for schools, universities, centers of additional education is given. The possibility of independent creation by schoolchildren and students of applications in virtual and augmented reality, representing computer models of historical paradoxes and thought experiments in physics, is discussed. The assessment of the attitude of the pedagogical community to the use of VR/AR technologies in the educational process is given, the main factors limiting their mass implementation are listed.

Key words: applied orientation of teaching physics, the principle of polytechnic education, natural science literacy, contextual task.

Введение. Иммерсивные технологии все шире охватывают все сферы человеческой деятельности от индустрии развлечений до военной промышленности. Иммерсивность (от англ. immtrsive – захватывающий, впечатляющий) рассматриваемая как способность создавать эффект присутствия, погружения в искусственно созданную среду. Изначально это свойство не подразумевало возможность симуляции этой среды с помощью компьютерных технологий. Литература, изобразительное искусство, театр, кино с самого начала их появления дают примеры иммерсионного восприятия, погружения в воображаемые или изображаемые миры. В наши дни иммерсивность связывается прежде всего с цифровым контентом, созданным с помощью технологий расширенной реальности, виртуальной (VR), дополненной (AR), смешанной (MR)

За последние несколько лет доступность таких технологий значительно возросла, в том числе, благодаря реализации национального проекта «Образование», федеральных проектов «Цифровая школа», «Цифровая образовательная среда». «Кванториумы», «IT-кубы», «Точки роста», центры дополнительного образования и довузовской подготовки все чаще оснащаются соответствующим оборудованием. В вузах VR-тренажеры и симуляторы используются для отработки практических навыков, там где реальная практика связана с риском или затратами. Создаются лаборатории по разработке программного обеспечения и контента, инициируются образовательные программы по подготовке кадров для работы и исследований в области виртуальной и дополненной реальности.

Использование иммерсивных технологий актуально практически для всех вузовских дисциплин и школьных предметов – от математики до истории. Цель исследования, представленного в данной статье, – определить дидактический потенциал технологий расширенной реальности в обучении физике, оценить состояние, проблемы и перспективы их использования в учебном процессе.

В образовании метод погружения как альтернатива подходу, основанному на убеждении, зародился задолго до компьютерной эры [9]. Примерами могут служить театральная педагогика, методики интенсивного обучения иностранным языкам, основанные на принципах суггестивного воздействия, технологии погружения (культурного, исторического, метапредметного, межпредметного др.). В методике физики наибольшее распространение получила технология эвристического погружения А.В. Хуторского [8], использующая техники вживания, образного и смыслового видения, мысленного моделирования реальности (техника «если бы…»). В настоящее время иммерсивность в педагогике рассматривается как свойство образовательной среды определенного типа. Она создается с помощью технологий, включающих расширенную реальность, но не сводится к ним. Наиболее полная характеристика иммерсивной обучающей среды дана в работах С.В. Сергеева [4]. Иммерсивная среда может быть психологической (полностью субъективная, созданная воображением), физической (воссоздаются реальные условия), виртуальной (компьютерные симуляции). Это предельные случаи, на практике присутствуют их различные комбинации. Такая среда выступает как «системный динамический самоорганизующийся психологический конструкт» [4], имеет признаки искусственного интеллекта, обладает свойствами интерактивности, избыточности, наблюдаемости, конструируемости, насыщенности, пластичности, целостности, мотивогенности. Виртуализация средств обучения актуализирует эти свойства, способствует углублению и усложнению эффекта погружения. Обучающийся оказывается помещенным в созданную с помощью цифровых технологий среду, отображающую искусственный мир, модель некоторой реальной ситуации, деятельность в котором ведет к получению опыта решения познавательных задач.

Изложение основного материала статьи. Использование виртуальной (VR), дополненной (AR) и смешанной (MR) реальности в образовательных целях может рассматриваться как новая ступень эволюции основных принципов дидактики. В первую очередь, это касается ее «золотого правила», принципа наглядности, сформулированного еще Я.А. Коменским:

«все, что только можно, предоставлять для восприятия чувствами». Интерактивность среды раскрывает новые грани деятельностного подхода, позволяет учесть индивидуальные особенности обучающего. Воздействие на мотивационную сферу стимулирует познавательную активность. Характеристическое свойство VR/AR-технологий – способность создавать эффект погружения и функционирования в условиях, которые в реальной жизни невозможны, трудноосуществимы или опасны. В связи с этим можно выделить два основных направления их использования в обучении физике:

– визуализация и мультисенсорное представление физических объектов, процессов, явлений, технических устройств при отсутствии или затрудненности их демонстрации в реальности;

– отработка алгоритмов, формирования навыков учебно-познавательной деятельности в невозможных или труднодоступных в реальности условиях.

Первое направление находит воплощение в AR-продуктах типа «ожившие иллюстрации», 3D-симуляциях, виртуальных экскурсиях. Второе направление – это виртуальные лабораторные работы, практикумы по решению задач, учебные исследования. Оба направления часто используют игровые сценарии при организации пользовательского интерфейса.

Широкое распространение получили продукты дополненной реальности, в котором маркерами выступают страницы учебников. Компания «Увлекательная реальность» представляет мобильное приложение [5], в готовом виде работающее учебником «Физика. 7 класс», авторов Белага В.В., Ломаченков И.А., Панебратцев Ю.А., издательство «Просвещение». В нем представлено 18 анимированных трехмерных моделей-визуализаций физических явлений, процессов, технических устройств (броуновское движение, диффузия, двигатель внутреннего сгорания и др.). Для другого учебника приложение необходимо дорабатывать. Такого рода продукты могут быть созданы с помощью приложение Augment для операционной системы Android, но для этого нужно предварительно создать 3D-модель, например, с помощью программ Blender, Autodesk 3ds Max, Autodesk Maya, SketchUp [2].

Издательство цифрового образовательного контента «Физикон» предлагает инструментальную платформу для создания образовательных VR/AR-объектов [1] как самостоятельно, с помощью конструктора сценариев, так и с использованием библиотеки готовых объектов. Большим преимуществом является возможность добавлять готовые 3D-объекты, созданные в других программах и создавать сюжеты в виртуальной реальности с помощью конструктора сценариев без глубоких навыков программирования.

Обучающий VR-комплекс для учащихся 8-9 классов для изучения электромагнитных явлений предлагает Центр НТИ Дальневосточного федерального университета [6]. Эта разработка позиционируется как инструмент подготовке к ОГЭ по физике. На платформе центра доступно 6 тематических блоков модуля «Физика. Магнетизм» (взаимодействие токов, направление силы Ампера и силы Лоренца, явление электромагнитной индукции, направление индукционного тока). В курсе представлены виртуальные уроки трех типов (интерактивная теория с 3D-визуализацией и виртуальным наставником, практикум по решению задач с подсказками и тренажер по решению задач без подсказок). В 2020-21 годах проводилась масштабная программа апробации комплекса в российских школах нескольких регионов, подтвердившая его эффективность.

Самым распространенным способом использования VR в обучении физике являются виртуальные лабораторные работы. Упоминавшаяся выше компания «Увлекательная реальность» предлагает более 70 демонстраций и 30 лабораторных работ, охватывающих все ключевые разделы курса физики [3]. Предусмотрен как лабораторный практикум, так и индивидуальные практические занятия.

VR-Lessons предлагает комплект лабораторных работ-симуляций для изучения оптических явлений (линзы, законы отражения и преломления, интерференция, дифракция) [15]. Эта компания предлагает также предлагает курс для школьников, начиная с 6 класса, по созданию VR-игр включающий принципы работы игровой физики, настройки света и звука в играх.

Научные симуляции от MEL VR [13], известной не только IT-продуктами, но и как поставщик наборов оборудования и реагентов для реальных экспериментов, соответствуют школьной программе по физике и химии и охватывают широкий диапазон тем: атом, периодическая система, молекулы, изомерия, газовые законы, электростатика, температура. В готовом виде представлено около 50 уроков среди которых есть и лабораторные работы, и визуальные погружения в мир атомов и молекул, и трехмерные демонстрации экспериментов. Материалы обладают значительным потенциалом для выстраивания межпредметных связей физики и химии.

Еще один распространенный формат VR-контента – виртуальные экскурсии. В отличие от лабораторных работ они не предполагают активной работы учащихся, но позволяют получить опыт погружения в необычные миры. Примеры: пространство «Терра Тех» от проекта Atlas VR – цифровой двойник Земли, созданный по космическим снимкам [11], DreamPort – путешествия за пределы Земли, совмещенные с программой школьного курса астрономии [14].

В высшей школе VR/AR-технологии используются чаще всего отработки сложной практики в безопасных условиях. В НИЯУ «МИФИ» создана серия лабораторных работ по курсу «Экспериментальная физика ядерных реакторов», в которых используются виртуальные аналоги двух подкритических стендов: уран-графитовой и уран-водной сборок [12]. Цифровой двойник позволяет не только воспроизводить действия студента во время реального эксперимента, но и расширяет возможности оригинала за счет визуализации физических процессов, протекающих в устройствах [10]. В программе довузовской подготовки Предуниверситария НИЯУ «МИФИ» предусмотрен курс «Создание приложений в виртуальной и дополненной реальности».

В описанных решениях просматриваются все основные преимущества иммерсивных моделей: возможность увидеть невидимое, изменять пространственно-временные масштабы, сфокусироваться на деталях, безопасно работать с опасными объектами или в опасных условиях, и т.д. Однако, нельзя не заметить, что во многих случаях предлагаемые демонстрации носят иллюстративный характер, опыты в VR-лаборатории дублируют реальный натурный эксперимент. Следует принять, что не всегда погружение в виртуальную реальность дает ощутимые преимущества по сравнению с менее затратными средствами наглядности.

На наш взгляд, остается недооценённой возможность представить в VR/AR – формате и один из важнейших методов познания, сыгравший большую роль в развитии физики – мысленный эксперимент. У мысленных и виртуальных экспериментов много общего. И в том и в другом случае на базе наглядных образов создается модель объекта, только в мысленном она подчиняется законам физики и логики, а в виртуальном - реализует заложенный при разработке сценарий. К мысленным экспериментам, как и к виртуальным, прибегают в том случае, когда проведение опыта с натурными объектами невозможно или опасно. В мысленном эксперименте изначально, по определению присутствует иммерсивность, только искусственная среда создается воображением и существует только в человеческом сознании. С появлением технологий виртуальной и дополненной реальности появилась возможность наглядного представления этой среды внешними средствами. Многие мысленные эксперименты тесно связаны с парадоксами физики. Парадоксальность нередко рассматривается как характерная черта физического мышления. Обучение мысленному экспериментированию является

важным инструментом развития теоретического мышления, помогая формировать умения выделять существенное, выстраивать логическую цепь доказательств, давать прогноз. В принципе, мысленный эксперимент – это самодостаточная методологическая процедура, далеко не всегда нуждающаяся в усилении наглядности с помощью современных технологий. Но в ряде случаев, такая поддержка будет уместна и целесообразна:

– объект и среда, создаваемые в мысленном эксперименте, изначально основаны на абстрактных представлениях и нет возможности опереться на чувственный повседневный опыт, то есть уже на этапе знакомства с идеей эксперимента, возможны затруднения с восприятием и пониманием;

– преобразование реальности является способом продемонстрировать специфику мысленного эксперимента, показать проявление парадокса. Таких ситуаций особенно много в статистической физике, квантовой механике, теории относительности. Можно привести несколько исторических мысленных экспериментов, имеющих форму парадоксов, которые можно предложить в качестве сценариев для моделирования с использованием виртуальной и дополненной реальности: «Демон Максвелла», «тепловая смерть Вселенной», «микроскоп Гейзенберга», «лифт Эйнштейна», «поезд Эйнштейна». Интерактивная демонстрационная модель «Демон Максвелла» была создана в рамках курсовой работы в КГУ им. К.Э. Циолковского помощью программной среды Unreal Engine 4.21. Она может использоваться при изучении второго закона термодинамики в школе и в вузе.

Наиболее масштабная апробация VR/AR-продуктов для школ была проведена по инициативе Дальневосточного федерального университета (Центр НТИ ДВФУ) и министерства просвещения РФ в 2020-2021 годах. По итогам сделан вывод, что процесс внедрения их в массовую практику находится на начальной стадии [7]. Педагоги положительно оценивают протестированные продукты. Главным достоинством 46% участников назвали положительное отношение обучающихся. Наибольшую ценность связывают с возможностью учета индивидуальных особенностей учащихся и повышением познавательной мотивации. В то же время значительная часть опрошенных не видит необходимости использовать VR/AR на занятиях регулярно. К основным барьерам, ограничивающим массовое применение VR/AR-технологий в образовании, относятся:

– высокая стоимость оборудования и технического обслуживания;
– отсутствие квалифицированного персонала, способного обеспечить техническую поддержку;
– ограничения санитарных правил и норм, регламентирующих образовательный процесс;
– нехватка качественного контента, соответствующего конкретным образовательным задачам;
– отсутствие методического сопровождения программных продуктов;
– недостаточная готовность педагогов к использованию этих технологий на занятиях;
– существенные временные затраты на обучение навыкам работы оборудованием и программным обеспечением.

Несмотря на это, эксперты оптимистично оценивают перспективы VR и AR в образовании. Перечисленные барьеры преодолимы и можно предполагать, что со временем расширенная реальность станет ещё одним привычным и доступным образовательным инструментом.

Выводы:

1. Эффект присутствия, наглядность, безопасность, вовлеченность, фокусировка на деталях, которые в реальной жизни недоступны органам чувств - главные преимущества цифровых иммерсивных технологий, определяющие их эксклюзивный дидактический потенциал.

2. Основные направления использования технологий виртуальной и дополненной реальности в обучении физике: визуализация и мультисенсорное представление физических объектов, учебный физический эксперимент в невозможных или труднодоступных в реальности условиях.

3. К настоящему времени создано достаточно много технологических решений в сфере VR/AR-технологий, которые могут найти применение в обучении физике в общеобразовательной и высшей школе. Имеется арсенал готовых продуктов, предлагаемых отечественными разработчиками, для школ, вузов, центров дополнительного образования. Реализуется возможность самостоятельного создания школьниками и студентами приложений в виртуальной и дополненной реальности.

4. Педагогическое сообщество положительно оценивает дидактический потенциал технологий расширенной реальности при условии, что они используется по мере необходимости, как форма дополнительной активности, не заменяя полностью другие форматы. От иммерсивных технологий ожидается такой результат, который не может быть достигнут при их отсутствии.

Литература:

1. Инструментальная платформа для создания образовательного VR/AR-контента // ФИЗИКОН: [сайт]. – URL: https://physicon.ru/platforma-oblako-znanij/vr-ar-kontent (дата обращения: 26.03.2023)

2. Каштанова, Е.Н. Технология дополненной реальности в процессе изучения физики / Е.Н. Каштанова // АНИ: педагогика и психология. –2021. – №2 (35). – С. 166-169

3. Образовательный комплекс по физике «Увлекательная реальность» / Увлекательная реальность: [сайт]. – URL: https://funreality.ru/lp/ (дата обращения: 26.03.2023)

4. Сергеев, С Ф. Обучающие и профессиональные иммерсивные среды / С.Ф. Сергеев. – М.: Народное образование, 2009. – 432 с.

5. Учебник физики с дополненной реальностью // Увлекательная реальность: [сайт]. – URL: https://funreality.ru/product/ar_textbook/ (дата обращения: 26.03.2023)

6. Физика. Комплекс для подготовки учащихся 8-9 классов по темам магнетизма и электромагнитной индукции // VR/AR Центр НТИ ДВФУ: [сайт]. – URL: https://edu.vrnti.ru/physics(дата обращения: 26.03.2023)

7. Хукаленко, Ю.С. Иммерсивные технологии в школьном образовании: по итогам всероссийской программы апробации / Ю.С. Хукаленко, П.С. Бажина, Д.И. Земцов // ПНиО. – 2022. – №3(57). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/immersivnye-tehnologii-v-shkolnom-obrazovanii-po-itogam-vserossiyskoy-programmy-aprobatsii (дата обращения: 26.03.2023)

8. Хуторской, А.В. Увлекательная физика: Сборник заданий и опытов для школьников и абитуриентов / А.В. Хуторской, Л.И. Хуторская. – М.: АРКТИ, 2001. – 193 с.

9. Чупина, В.А. Иммерсивность: трактовка и развитие понятия в педагогике / В.А. Чупина // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Международной научно-практической конференции, 24-25 апреля 2018 г., г. Екатеринбург. – Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2018. – С. 488-493

10. Ядерная физика и VR: как в МИФИ нам удалось подружить современную науку, технологии и образовательный процесс / Хабр: [сайт]. – URL: https://habr.com/ru/post/583878 (дата обращения: 26.03.2023)

11. Atlas VR – цифровой двойник Земли, созданный по космическим снимкам // Терра Тех. Российские космические системы: [сайт]. – URL: https://terratech.ru/services/atlas-vr/(дата обращения: 26.03.2023)

12. Development of a virtual analogue of uranium-graphite subcritical assembly and visualization of the neutron flux distribution in virtual reality / P. Kiryukhin, A. Scherbakov, P. Pugachev, V. Romanenko, D. Khomyalov, G. Tikhomirov, E. Zadeba // Procedia Computer Science. – №169 (2020). – P. 192-197
13. MEL VR Science Simulations // MEL Science: [сайт]. – URL: https://melscience.com/US-en/vr/ (дата обращения: 26.03.2023)
14. VR-курс: Астрономия для школьников // DreamPort: [сайт]. – URL: https://dreamport.pro/project/vr-course-astronomy/ (дата обращения: 26.03.2023)
15. VR-Lessons. Каталог симуляций // VR-Lessons: [сайт]. – URL: https://www.vrlessons.ru/simulations (дата обращения: 26.03.2023)

Педагогика

УДК 378

преподаватель Кислова Оксана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель, кандидат педагогических наук Сизова Ольга Алексеевна
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)

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С ФОЛЬКЛОРНЫМ МАТЕРИАЛОМ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные формы работы с фольклорным материалом в системе образования, этапы развития фольклорного движения и изменение подходов к работе с фольклором в современном творческом и образовательном пространствах. Обозначены новые стилевые направления в фольклоре. Отражены формы изучения народного творчества в Мининском университете и Санкт-Петербургской консерватории. В заключении сформулирован вывод, что формы работы с фольклорным материалом находят отражение в различных программах освоения культурного исходного источника, что может быть как в работе ансамблей, так и в сфере освоения образовательных программ, которые составляются для развития народного творчества и изучения фольклора.

Ключевые слова: фольклор, педагогическая деятельность, фольклорное движение, народное творчество, Мининский университет.

Annotation. The article discusses the current forms of work with folklore material in the education system, the stages of development of the folklore movement and changing approaches to work with folklore in modern creative and educational spaces. New stylistic directions in folklore are designated. The forms of studying folk art at Mininsky University and the St. Petersburg Conservatory are reflected. In conclusion, the conclusion is formulated that the forms of work with folklore material are reflected in various programs for the development of a cultural source, which can be both in the work of ensembles and in the field of the development of educational programs that are compiled for the development of folk art and the study of folklore.

Key words: folklore, pedagogical activity, folklore movement, folk art, Minin University.

Введение. Фольклорный материал на сегодняшний день представляет собой актуальный объект современного изучения культуры и культурного наследия. Представляется важным обратить внимание на то, что современное фольклорное движение не имеет точной даты его начала и датируется, примерно 1980-ми гг. с момента появления студии Дмитрия Покровского, откуда стали выходить лидеры фольклорных групп, а в регионах стали появляться последователи. В Нижегородском регионе начало фольклорного связано с именем профессора Нижегородской консерватории, фольклориста-собирателя, исследователя, кандидата искусствоведения Н.Д. Бордюг. В начале 90-х гг. ею был организован учебный фольклорный коллектив «Истоки», которой занимался фиксацией и трансляцией фольклорных традиций и обычаев региона в сценическом воплощении.

Интерес к фольклору – любопытный процесс изучения развития творчества народов и населения определенных регионов и географических пространств. Некоторые исследователи стремились изучать источники появления фольклорного материала, другие пытались объяснить этнокультурные изменения современного мира. Важным этапом развития данного явления стало появление этномузыкологии в ряде образовательных учреждений высшего профессионального музыкального образования. Музыкальному фольклору уделялось особое место в научно-исследовательской деятельности, внимательное отношение к нему создавало почву для развития активного интереса к культуре.

Интерес и поддержка развития интереса к народному творчеству находится в плоскости изучения и освоения культурных основ титульной народности и народов, исторически проживающих на определенной территории. Даже состав титульной народности крайне разнообразен. Влияние в разных регионах традиционных творческих основ и веяний вносит в титульное культурное наследие региональное и местническое разнообразие. Необходимость разграничения народного, национального и националистического в значительной степени формирует потребность в поддержке развития форм фольклорного творчества в современности. Однако важно подчеркнуть, что интерес к данному виду творчества и самовыражения индивидуален и носит ограниченный характер среди определенных творческих групп и коллективов.

Изложение основного материала статьи. Прежде всего, для определения форм работы с фольклорным материалом стоит отметить, что целевые группы работы с данным материалом в значительной степени могут отличаться. Если в период зарождения фольклорного движения это были профессиональные коллективы, ансамбли, то на современном этапе работа с фольклорным материалом перешла в пространство образования и образовательной среды.

Существует несколько подходов к пониманию проблематики использования различных форм в народном творчестве. Прежде всего, стоит отметить подходы ансамблей и профессиональных коллективов к освоению народных традиций:

- целеполагания (какие цели положены в основу деятельности коллектива);
- знания и глубины понимания сущности народной культуры, ее форм и закономерностей; владения источниками;
- выбора методов работы.

Многие коллективы, в силу сложившейся за долгие десятилетия жесткой ориентации на сценическую деятельность, обнаруживают поверхностное отношение ко всему подлинно народному, непонимание и неприятие основ народной эстетики [7].

Специфика деятельность фольклорного ансамбля тесным образом заключается с необходимостью и умением овладевать народными певческими традициями, погружением в систему традиций. Именно глубина и степень такого погружения определяет методы работы коллектива.

Безусловно, фольклорное творчество построено на подражании традиционной культуре, так как полное освоению ее не представляется осуществимым, возможным и рациональным. Современная жизнь и условия трудовой деятельности, ориентация на фольклор как на вид, жанр творчества автоматически не дают стать им в полной мере, а быть исключительно подражанием ему.

При этом важной оказывается установка именно на ансамблевую, а не на хоровую форму организации коллектива, поскольку «процесс воссоздания песни – это процесс сотворчества личностей, здесь не может быть жестко заданных вокальных партий, дублируемых многими голосами, не может быть единой для всех воли дирижера (так же как и хореографа, режиссера и др.)» [7].

Если отходить от такой формы работы с материалом, как ансамблевая форма через деятельность творческих коллективов, то можно посмотреть шире, на образовательную сферу, в которой фольклорный материал успешно применяется и находит отражение в моделях деятельности.

В системе образования фольклорные традиции используются как в системе образования для детей школьного возраста, так и в системе высшего и профессионального образования. Стоит отметить некоторые особенности использования фольклорного материала в данных направлениях деятельности.

Прежде всего – введение работы с фольклорным материалом в систему образования детей школьной программы – это шаг в направлении развития культурного разнообразия и освоения работы с фольклорным материалом детей. Данные мероприятия в различном наполнении преследуют цель развития патриотического воспитания и освоения культурного разнообразия и традиций родного края. Как правило, это находится в формате работы с народным творчеством местного происхождения, что важно в рамках культурного обмена различных учреждений.

Например, программа Л.Л. Куприяновой «Русский фольклор» формирует следующие принципы работы по освоению фольклора: доступности, гармонизации личности, комплексности, наглядности. Занятия фольклором предполагают сочетание самых разнообразных видов деятельности и методов. В центре внимания музыкальная деятельность: исполнительско-творческая и слушательская.

В системе высшего образования примеров достаточно много, в особенности в части деятельности по направлению освоения материалом народного музыкального творчества, которое нашло проявлении в открытии образовательных направлений и в кафедрах этномузыкологии в образовательных организация профессионального образования. В связи с этим представляется важным подчеркнуть высокую актуальность развития освоения и изучения народного творчества и фольклора в современности. В Мининском университете на кафедре продюсерства и музыкального образования студенты овладевают не только теоретическими знаниями по народным традициям и обычаям в рамках дисциплины «Народное творчество», но и практическими навыками, выезжая в фольклорно-этнографические экспедиции по Нижегородской области. Они записывают песенные и литературные жанры от носителей, затем расшифровывают их и публикуют в качестве методических пособий для руководителей фольклорных коллективов и педагогов дополнительного образования. В 2022 г. вышли два сборника под редакцией преподавателя кафедры музыки О. Н. Кисловой в международном издательстве «Директ-Медиа».

В процессе фиксации студенты перенимают манеру исполнения произведений от носителей традиции, а затем закрепляют полученные умения в учебном процессе и формируют навыки фольклорного регионального звукоизвлечения. Возникает межпредметная связь: народное творчество, расшифровка народной песни, ансамблевое исполнительство, гармония, сольфеджио служат инструментом освоения традиции определенной народно-певческой стилевой зоны.

Чтобы фольклор был интересен молодежи, его сценически воплощают при помощи аранжировки и синтеза современных направлений и стилей музыки. Появляется много произведений фольклорных жанров в роковых обработках, джазовых, свинге и т.д. В профессиональных конкурсах современная интерпретация фольклора вынесена в отдельную номинацию. Наблюдается увеличение сольных исполнителей, синтезирующих фольклор с зарубежными музыкальными стилями. В данном случае можно говорить о сохранении, преемственности культурного наследия и популяризации народного творчества.

В качестве примера также можно привести работу фольклорного ансамбля Санкт-Петербургской государственной консерватории. На всех этапах работы сохранен комплексный характер образовательной программы в области этномузыкологии, который определяется сочетанием научно-теоретического, исполнительского и педагогического профилей обучения, что способствует универсальной профессиональной подготовке выпускников [7].

В программу включены следующие общепрофессиональные и специальные дисциплины:

1) Общепрофессиональная подготовка (дисциплины, связанные общей историко-этнологической подготовкой): «Этнология»; «История восточных славян»; «Этнография восточных славян»; «Этнолингвистика и диалектология».

2) Специальная подготовка (дисциплины, направленные на усвоение основных теоретических положений этномузыкологии): «Основы этномузыкологии»; «История фольклористики и этномузыкологии» и так далее.

Данные примеры свидетельствуют о том, в каком именно виде и форме организована работа с фольклорным материалом в системе высшего профессионального музыкального образования.

Выводы. Таким образом, стоит отметить, что формы работы с фольклорным материалом находят отражение в различных программах освоения культурного исходного источника, что может быть как в работе ансамблей, что развивается большими темпами в современности, так и в сфере освоения образовательных программ, которые составляются для развития народного творчества и изучения фольклора.

На примере представленных выше ВУЗов можно отметить способы и формы освоения специальных дисциплин и программ фольклорного творчества. Представляется важным в регионах организовывать работу по направлению поиска исходных материалов, стилистики, традиций и фольклорного материала для того, чтобы брать его в основу на следующих этапах развития данного направления в творческой и образовательной деятельности.

Литература:

1. Бордюг, Н.Д. Детский музыкальный фольклор Нижегородской области в праздниках и обрядах / Н.Д. Бордюг. – Н. Новгород: Нижегород. обл. тип., 1993. – 81 с.
2. Бордюг, Н.Д. Русские народные игры. Игры в обрядах Нижегородской области / Н.Д. Бордюг. – Н. Новгород: ОНМЦ, 1992. – 22 с.
3. Бичева, И.Б. Формирование эстетической направленности педагога дошкольного образования / И.Б. Бичева, С.Н. Казначеева // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 3(36). – DOI 10.26795/2307-1281-2021-9-3-5. – EDN GMQNMV.
4. Кислова, О.Н. Детский музыкальный фольклор в культуре России: XVIII-XXI вв.: диссертация ... кандидата искусствоведения: 5.10.1. / Кислова Оксана Николаевна; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва»; Диссовет 24.2.338.03 (24.2.338.03)]. – Саранск, 2022. – 181 с.
5. Кислова, О.Н. Русский детский музыкальный фольклор второй половины XIX века в историческом, теоретическом и педагогическом аспектах / О.Н. Кислова // Музыкальное искусство и образование. – 2021. – Т. 9. – № 3. – С. 139-158. – DOI 10.31862/2309-1428-2021-9-3-139-158. – EDN WNHWHL.
6. Кислова, О.Н. Детский фольклор в системе современного музыкального образования / О.Н. Кислова, Е.А. Гусева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-1. – С. 158-163. – EDN RKIVJB.
7. Кислова, О.Н. Народное творчество и фольклорные традиции: учебно-методическое пособие: [12+] / О.Н. Кислова. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 61 с.: ил. – Режим доступа: по подписке. – URL: https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=594529 (дата обращения: 06.04.2023). – Библиогр. в кн. – ISBN 978-5-4499-1480-4. – DOI 10.23681/594529. – Текст. Музыка : электронные.
8. Лобкова, Г.В. Методы освоения народных певческих традиций в современных условиях (из опыта работы фольклорного ансамбля Санкт-Петербургской государственной консерватории) / Г.В. Лобкова // Фольклорное движение в современном мире: Сборник статей. – М.: Государственный республиканский центр русского фольклора, 2016. – 232 с.
9. Мехнецов, А.М. Музыкально-этнографическое отделение консерватории: программа подготовки фольклористов / А.М. Мехнецов, Е.А. Валевская // Сохранение и возрождение фольклорных традиций: Сб. науч. тр. – М., 1990. – С. 105-134
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). – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-2.
11. Путилов, Б.Н. Фольклор и народная культура / Б.Н. Путилов. – СПб.: Наука, 1994. – 433 с.

УДК 376.2

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
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Москва)

ИССЛЕДОВАНИЯ УСТНОГО ДИСКУРСА У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье обсуждается проблема становления устного дискурса у детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Анализируются основные подходы к пониманию дискурса в современной психолингвистике. Выделяются основные определения дискурса в современной отечественной науке. Рассматриваются исследования устного дискурса у нормально развивающихся детей и подростков. Обозначаются основные проблемы становления данного феномена в детском и подростковом возрастах. Анализируются научные работы, выявляющие особенности устного дискурса у детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Описываются особенности устного дискурса у дошкольников и младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами. Рассматривается специфика устного дискурса дошкольников с общим недоразвитием речи. Приводится аналитический обзор исследований устного дискурса у младших школьников и подростков с расстройствами аутистического спектра. Определяются перспективы дальнейших исследований устного дискурса в дефектологической науке.

Ключевые слова: дискурс, детская речь, развитие речи, дети с нарушениями развития речи, дети с расстройством аутистического спектра.

Annotation. The article discusses the problem of the formation of oral discourse in children and adolescents with disabilities. The main approaches to understanding discourse in modern psycholinguistics are analyzed. The main definitions of discourse in modern Russian science are highlighted. Studies of oral discourse in normally developing children and adolescents are considered. The main problems of the formation of this phenomenon in childhood and adolescence are outlined. The article analyzes scientific works that reveal the peculiarities of oral discourse in children and adolescents with disabilities. The features of oral discourse in preschoolers and younger schoolchildren with minimal dysarthric disorders are described. The specifics of the oral discourse of preschoolers with general speech underdevelopment are considered. An analytical review of oral discourse studies in primary school children and adolescents with autism spectrum disorders is given. The prospects for further research of oral discourse in defectological science are determined.

Key words: discourse, children's speech, speech development, children with speech development disorders, children with autism spectrum disorder.

Введение. Обращаясь к Федеральным государственным стандартам дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования, мы можем констатировать наличие в них требований к развитию дискурсивной компетенции обучающихся (развитие навыка формулировать суждения, выражать себя в устных и письменных текстах, вести переговоры и т.п.). Уровень развития дискурсивной компетенции во многом определяет особенности становления коммуникативно-когнитивной сферы детей и подростков, влияет на параметры их речевого онтогенеза в целом.

Особенно актуальна проблема формирования дискурса в отношении детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Уровень развития дискурса у них тесно связан с возможностью эффективного взаимодействия в социуме. Таким образом, достаточно развитый дискурс является одной из базовых компетенций для интеграции людей с ОВЗ в современное общество. В настоящее время существует достаточно большое количество исследований, посвященных отдельным сторонам развития речи у детей и подростков с нарушениями развития. Так, в работах Т.В. Лебедевой [7] представлены результаты изучения лексико-грамматических навыков у дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата, общим недоразвитием речи, фонетико-фонематическим недоразвитием, дислалией и задержкой психического развития. Феноменология фонематических нарушений у дошкольников с афазией отражена в исследовании С.В. Волковой [1]. В работе Л.Б. Халиловой [13] анализируются стратегии смыслового восприятия текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи. О.И. Криницкая [6] исследует особенности речевого развития детей со сложным зрительно-речевым дефектом и т.д. Однако, следует отметить, что исследований, направленных на изучение дискурса как целостного феномена у детей и подростков с ОВЗ, чрезвычайно мало.

Изложение основного материала статьи. Определение понятия «дискурс» в современной науке до сих пор продолжает оставаться дискуссионным. Отчасти это обусловлено тем, что многие науки рассматривают его в качестве предмета своего изучения. В числе этих наук мы можем назвать лингвистику, антропологию, литературоведение, этнографию, социологию, социолингвистику, философию, психолингвистику, когнитивную психологию и некоторые другие. Тем не менее можно говорить о том, что благодаря усилиям ученых различных областей знания теория дискурса оформляется в настоящее время как самостоятельная междисциплинарная область, отражающая общую тенденцию к интеграции в развитии современной науки.

По мнению В.И. Карасика [3], дискурс – это текст, погруженный в ситуацию общения. Этот автор выделяет ряд специфических характеристик дискурса, в числе которых конститутивные, жанрово-стилистические, содержательные, формально-структурные. Также в работах В.И. Карасика представлены социолингвистическая и прагмалингвистическая типологии дискурса. Типология социолингвистического дискурса включает в себя личностно-ориентированный (общение на основе обращения к внутреннему миру коммуникантов) и статусно-ориентированный (общение внутри той или иной социальной группы) типы дискурса. Личностно-ориентированный дискурс подразделяется на бытовой (обиходный) и бытийный (художественный и философский), а статусно-ориентированный на типы общения в сложившихся социальных институтах.

Устный дискурс – это форма речевого общения, которая первой появляется в речевом онтогенезе и позволяет человеку выразить свои эмоции, желания и мысли. Как указывает К.Ф. Седов, первые попытки создания повествовательных текстов отмечаются у детей старшего дошкольного возраста. Очевидно, именно поэтому большинство научных исследований устного дискурса затрагивают именно период дошкольного детства.

По мнению Н.М. Юрьевой [16], у детей дошкольного возраста наблюдаются разнообразные дискурсивные стратегии в повествовании. Например, повествование в форме описания окружающей действительности; повествование, основанное на

эмоциональной оценке события его участниками; включение в повествование так называемого пресобытия (некая предыстория описываемой ситуации).

В исследовании А.Н. Корнева, И. Балчюниене [5] рассматриваются особенности проявлений бытийного и бытового устного дискурса в дошкольном возрасте. Авторы делают вывод о том, что наибольшее развитие у дошкольников получает бытовой дискурс и персональный нарратив. Даже у старших дошкольников бытовой разговор и персональный нарратив являются самыми распространенными формами устного дискурса.

Н.Г. Мальцева [8] указывает, что устный дискурс дошкольников диалогичен и в большинстве случаев представляет собой спонтанную диалогическую речь. Дискурс старших дошкольников органично отражает детскую картину мира, которая характеризуется субъективно-сказочным и игровым началом. Основным источником развития устного дискурса в данном возрасте являются тексты сказок.

В диссертационной работе Л.А. Данюшиной [2] выделяются основные лексические стратегии, используемые дошкольниками и младшими школьниками в устном дискурсе. По мнению исследователя, дошкольники в основном используют симпрактическую стратегию, заключающуюся в описании предметов, действий или событий. У школьников же преобладает синсемантическая стратегия, предполагающая осмысление лексической единицы как компонента языковой системы знаков. Интересным, на наш взгляд, является утверждение автора о том, что в современном обществе источники развития детского дискурса почти полностью переместились в медиасреду, что существенно обедняет детскую языковую личность.

На основе проведенного обзора, мы можем говорить о том, что исследования устного дискурса нормально развивающихся детей дошкольного и младшего школьного возраста фактически только начинаются, а научных работ, посвященных изучению данного феномена у подростков, нами обнаружено не было.

К сожалению, в отношении исследований устного дискурса детей и подростков с ОВЗ научных работ было найдено еще меньше. В диссертации С.Г. Щербак [14, 15] рассматриваются особенности развития монологической речи у дошкольников с минимальными дизартрическими расстройствами (МДР). Характеризуя устный персональный дискурс этих детей, автор подчеркивает снижение его коммуникативной направленности у всех дошкольников с МДР. Это выражается в нарушение структурно-логического оформления речевого высказывания и недостаточном уровне развития у детей с МДР языковых средств.

Исследование уровня развития дискурсивной компетенции у дошкольников с общем недоразвитием речи (ОНР) третьего уровня представлено в работе М.М. Киселевой, В.А. Дубовской и Г.А. Кузнецовой [4]. Авторы пишут, что низкий уровень дискурсивных умений у детей с ОНР обусловлен самой структурой речевого дефекта. При изучении тактического и бытийного компонентов дискурсивной компетенции у этих дошкольников было выявлено, что текстовый компонент сформирован значительно лучше. По мнению исследователей, это зависит от несформированности у детей с ОНР навыков планирования предстоящего речевого высказывания, а также существенных проблем в подборе лексических средств для его реализации.

Особенности развития устной речи младших школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС) рассматриваются в диссертации А.А. Романовой [11]. Исследователь пишет о том, что нарушения когнитивного компонента устного дискурса у детей с РАС характеризуются как неполнотой передачи смысла, так и его искажением. Школьники затрудняются передать в речи целостный образ ситуации, часто не полностью понимают эмоциональные состояния персонажей, специфику социальных отношений между ними.

Интересные результаты исследования особенностей устного дискурса подростков с РАС представлены в работах А.В. Павлова [9, 10]. Для изучения устного дискурса исследователем были выбраны подростки 10-12 лет с так называемым высокофункциональным вариантом РАС. В эксперименте А.В. Павловым была изучена когнитивная составляющая устного дискурса подростков с РАС, а также его языковые характеристики.

Результаты изучения когнитивного компонента дискурса позволяют констатировать, что школьники с РАС испытывают затруднения в установлении неявного смысла сюжетов, предложенных исследователем для пересказа. Зачастую подростки с РАС искажают сюжет, пытаясь самостоятельно додумать заданные ситуации. Определенные трудности у подростков экспериментальной группы вызвали определения дифференциальных характеристик персонажей сюжета (пол, возраст, профессия). Весьма характерным для испытуемых стали «застревания» на привлекательных, но малозначимых деталях пересказываемой истории.

Весьма информативным показателем когнитивных характеристик дискурса школьников с РАС является «когнитивная глубина» устного нарратива, которая определяется по количеству в нем предложений дескриптивного, интерпретативного и нарративного характера. У подростков с РАС данный показатель оказался существенно ниже средних значений их сверстников с нормальным развитием, так как их нарративы состояли преимущественно из предложений дескриптивного характера. По мнению А.В. Павлова показатель «когнитивной глубины» устного нарратива может служить диагностическим маркером для дифференциальной диагностики РАС от сходных состояний.

Одной из существенных языковых характеристик устного дискурса подростков с РАС автор называет избыточное, по сравнению с нормальными сверстниками, использование дискурсивных маркеров. Данные исследования свидетельствуют о наличии в речи школьников с РАС около 44 типов дискурсивных маркеров, в то время как у их нормально развивающихся сверстников их выявлено всего 27 типов.

При выборе лексических средств устного дискурса подростки с РАС ошибочно используют гипонимы вместо гиперонимов, а также гораздо чаще, чем нормальные подростки употребляют в речи диминутивы. Для оформления речевого высказывания преимущественно используются простые предложения, в синтаксических связях (согласование и управление) допускаются многочисленные ошибки.

Выводы. Изучение научной литературы по проблеме становления устного дискурса у детей и подростков с ОВЗ позволяет сделать некоторые выводы. Степень изученности данной проблемы можно охарактеризовать как недостаточную. Исследования, проанализированные в данной статье, посвящены исключительно детям с речевыми нарушениями либо детям и подросткам с РАС. Однако, проблема нарушения развития речи является одной из центральных в практике работы специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков с разными типами нарушенного развития. Недостаток сведений о развитии дискурсивной компетенции существенно затрудняет эффективную организацию коррекционно-развивающей работы, как в коррекционных образовательных учреждениях, так и в образовательных учреждениях, поддерживающих интегрированную и инклюзивную практику.

Сведения о специфике развития дискурсивной компетенции могут оказаться чрезвычайно значимыми для специалистов, которые осуществляют скрининговую, дифференциальную и феноменологическую диагностику нарушенного развития. Перспективы данного направления исследований видятся как в расширении возрастного спектра изучения лиц с ОВЗ, так и в более масштабном охвате разных категорий дизонтогенеза.

Литература:

1. Волкова, С.В. Феноменология фонематических нарушений при афазии у детей старшего дошкольного возраста на этапе восстановительного обучения: автореферат дис. … канд. пед. наук: 13.00.03 / Волкова Светлана Валентиновна. – М., 2017. – 24 с.
2. Данюшина, Л.А. Детский дискурс как феномен формирующейся языковой личности: автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Данюшина Людмила Александровна. – Ростов-на-Дону, 2014. – 31 с.
3. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
4. Киселева, М.М. Изучение дискурсивной компетенции старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня / М.М. Киселева, В.А. Дубовская, Г.А. Кузнецова // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – №6. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/38PDMN618.pdf (дата обращения 05.03.2023)
5. Корнев, А.Н. Формирование устного дискурса у детей 4-5 лет: функционально-динамический анализ влияния жанра и регистра на грамматический частотный профиль / А.Н. Корнев, И. Балчюниене // Экспериментальная психология. – 2022. – Т. 15. – №1. – С. 160-176
6. Криницкая, О.И. Специфические особенности становления речи детей дошкольного возраста в условиях зрительной депривации / О.И. Криницкая // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – №2. – С. 138-147
7. Лебедева, Т.В. Современные подходы к исследованию речеязыкового развития детей / Т.В. Лебедева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №63(1). – С. 454-457
8. Мальцева, Н.Г. Устный дискурс русских и английских детей в возрасте 5-6 лет: диссертация … канд. филол. наук: 10.02.19 / Мальцева Наталья Геннадьевна. – Саратов, 2002. – 219 с.
9. Павлов, А.В. Дискурсивные маркеры в речи детей с аутизмом / А.В. Павлов // Вестник Московского государственного областного университета. – 2017. – №4. – https://www.evestnik-mgou.ru/jour/article/view/255 (дата обращения 05.03.2023).
10. Павлов, А.В. Особенности устного дискурса высокофункциональных детей с расстройствами аутистического спектра (психолингвистическое исследование): автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Павлов Александр Владимирович. – М., 2018. – 26 с.
11. Романова, А.А. Особенности развития речи детей с аутистическими расстройствами: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Романова Антонина Александровна. – М., 2012. – 34 с.
12. Седов, К.Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности: Психо- и социолингвистический аспекты / К.Ф. Седов. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1999. – 180 с.
13. Халилова, Л.Б. Стратегии смыслового восприятия текста младшими школьниками в условиях нормы и речевой патологии / Л.Б. Халилова, А.С. Володина // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №12. – С. 90-95
14. Щербак, С.Г. Формирование устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами: диссертация … канд. пед. наук: 13.00.03 / Щербак Светлана Геннадьевна. – М., 2011. – 168 с.
15. Щербак, Г.С. Предупреждение дислексии у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня: организационно-содержательная модель коррекционно-педагогической работы / Г.С. Щербак, Н.В. Менг // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – №4. – https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1408 (дата обращения: 05.03.2023)
16. Юрьева, Н.М. Интерактивное порождение устной истории ребенком при участии взрослого / Н.М. Юрьева // Научный диалог. – 2022. – Т. 11 – №2 – С. 159-180

Педагогика

УДК 378.2

кандидат сельскохозяйственных наук Клеймёнова Татьяна Николаевна
Калининградский филиал Аккредитованного образовательного частного учреждения высшего образования «Московский финансово-юридический университет» (г. Калининград);
кандидат географических наук, доцент Соколова Татьяна Альбиновна
ФГБОУ ВПО Государственный университет по землеустройству (г. Москва);
кандидат биологических наук, доцент Хватыш Наталья Владимировна
ФГБОУ ВПО Государственный университет по землеустройству (г. Москва)

РОЛЬ ВОЛОНТЁРСКОГО ДВИЖЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Аннотация. В данной работе показана роль волонтёрского движения в формировании ценностного отношения к природе в высшем учебном заведении. Результаты исследования могут использоваться в учебных заведениях при изучении вопросов хозяйственной деятельности человека и её воздействия на природу; принципов и правил охраны природы, в том числе при рассмотрении вопроса о воспитании высокой экологической культуры обучаемых. Предметом данной статьи является одна из форм вовлечение студентов в процесс непрерывного образования, социально-культурного творчества и рекреативно-развлекательного досуга – волонтерская деятельность. Волонтерское движение студентов предоставляет широкие возможности для самореализации личности, самовыражения в творческой деятельности. В процессе волонтёрского движения можно установить новые связи и взаимоотношения, приобрести организаторские и коммуникативные умения. Студенты должны принимать активное участие в экологических проектах . Это дает возможность приобрести уникальный опыт индивидуальной и коллективной экологической деятельности. Приобретаются навыки экологического образа жизни и чувство ответственного отношения к природе, окружающей среде и своему здоровью.

Ключевые слова: экологическая культура, экологическое образование и воспитание, волонтерское движение, волонтер (доброволец), экологическое волонтерство.

Annotation. This paper shows the role of the volunteer movement in the formation of a value attitude to nature in higher education. The results of the study can be used in educational institutions when studying the issues of human economic activity and its impact on nature; principles and rules of nature protection, including when considering the issue of fostering a high ecological culture of students. The subject of this article is one of the forms of involvement of students in the process of continuing education, socio-cultural creativity and recreational leisure – volunteer activity. The volunteer movement of students provides ample opportunities for self-realization of the individual, self-expression in creative activity. In the process of volunteering, you can establish new connections and relationships, acquire organizational and communication skills. Students should take an active part in

environmental projects . This makes it possible to gain a unique experience of individual and collective environmental activities. They acquire the skills of an ecological lifestyle and a sense of responsible attitude to nature, the environment and their health.

Key words: ecological culture, ecological education and upbringing, volunteer movement, volunteer (volunteer), ecological volunteering.

Введение. Цель статьи – анализ проблем, связанных с появлением новых экологических проектов: формирование экологического образа жизни, обучение студентов разных специальностей навыкам проектной деятельности в сфере экологии и природопользования, умению работать в команде и принятию решений. Результаты исследования могут использоваться в учебных заведениях при изучении вопросов хозяйственной деятельности человека и её воздействия на природу; принципов и правил охраны природы, в том числе при рассмотрении вопроса о воспитании высокой экологической культуры обучаемых. В России в последнее время волонтерское движение стало особенно популярным и престижным среди молодежи. Студенты участвуют в экологических проектах разного уровня.

Изложение основного материала статьи. Проблема волонтёрского движения в современных условиях заинтересовала ряд ученых. В процессе проведения исследований мы опирались на работы Назаренко А.В., Астраханцевой И В. [3, С. 3], Титаренко Л.Г. [13, С. 111], Щелиной Т.Т. [17, С. 7], Мухаметшина А.Г., Махубрахмановой В.Р., Зариповой Р.С. [9, С. 202] и других учёных. Волонтёрство связано с воспитанием экологической ответственности. Лощилова А.А., Рыжечкина Л.И. [8, С. 257] в своей работе уделяют внимание воспитанию экологической ответственности в процессе эколого-ориентированной жизнедеятельности обучающихся в культурном ландшафте. Авторы отмечают, что воспитание экологической ответственности-процесс трудоёмкий, имеющий значительную временную длительность. Значительный интерес представляет содержание программы внеурочной деятельности «Культурные ландшафты родного края – моя ответственность». На основе технологии коллективно-творческих дел И.П. Иванова авторами выделены следующие виды ответственных дел: мотивационно-стимулирующие, ценностно-смысловые,конструктивно-созидательные.

Многие исследователи отмечают, что для оценки результатов образования большое значение имеет выполнение студентами разнообразных проектов. Отмеченные проекты могут быть исследовательскими, информационными и творческими. Так, в Набережночелнинском государственном педагогическом университете студенты участвовали в рамках внеурочной деятельности в практических и санитарно-экологических акциях: «Да!» – чистоте» – экологических субботниках по очистке территории университета; «Делай добро» – ухаживали за животными в приютах; «Орнитология» – изучали биологические особенности птиц, внесённых в список редких и исчезающих видов Республики Татарстан; «Вторая жизнь отходов» – собирали макулатуру и проводили другие акции [9, С. 203].

Рассмотрим волонтерское движение, его цели, задачи и основные направления деятельности.

В России в последнее время волонтерское движение стало особенно популярным и престижным среди молодежи. В 2018 г. число волонтеров выросло с 7 до 14 миллионов. Почти 90% населения высказали желание участвовать в общественно полезной работе. 2018 год был объявлен Годом добровольца и волонтера в России. В ноябре 2017 года подписан соответствующий указ Президента РФ и был утвержден День добровольца (волонтёра) – 5 декабря. Государством признается важная роль добровольцев и волонтеров в жизни страны.

Экологическое волонтерство – волонтерская (добровольческая) деятельность в области защиты окружающей среды. Она направлена на формирование экологической культуры в обществе. Примером могут служить: помощь заповедным территориям, животным; озеленение; раздельный сбор отходов; экологическое просвещение. Так, в 2018 году (в Год волонтёра) Калининградский национальный парк «Куршская коса» вошёл в число 11 нацпарков и заповедников, признанных лучшими в стране по развитию волонтёрского движения. Волонтёры привлекаются на укрепление авандюны, сбор мусора и прочие работы.

Волонтерское движение студентов предоставляет широкие возможности для самореализации личности, самовыражения в творческой деятельности. Устанавливаются новые связи и взаимоотношения, приобретаются организаторские и коммуникативные умения. Благодаря национальному проекту «Образование» создаются условия для развития волонтёрского движения. В нём участвуют уже более 10 миллионов россиян. Уборка мусора с берегов Байкала, восстановление исторических домов в разных городах России, безвозмездная работа в заповеднике на Камчатке. Экоактивисты собрали и вывезли с берегов Байкала более 600 тонн мусора.

Студенты должны принимать активное участие в экологических проектах.

Для участия студентов в экологических проектах необходимо создание волонтерских (экологических) отрядов. Отряды можно рассматривать как одну из форм социально-значимой деятельности студентов.

Примером такой социально-значимой деятельности, в которой принимают участие и студенты, является Всероссийская акция «Сохраним лес». У Всероссийской акции «Сохраним лес» нацпроекта «Экология» важной целью является не только не допустить сокращение лесов, но и сформировать у россиян добрую семейную традицию заботы о природе [3, С. 95]. Каждый год к акции присоединяются всё больше волонтёров. Они осознают особую социальную значимость акции [1, С. 3].

Задачи экологического отряда многообразны. Масштаб мероприятий, проводимых экологическим отрядом, очень широк. Он включает наряду с уборкой территории корпуса учебного заведения участие во всероссийских экологических акциях, форумах. Например, «Партнёрство ради общих целей». Только объединившись, волонтёры смогут достичь результата в решении самых сложных и общественно-значимых проблем.

Одной из форм волонтерской деятельности студентов является работа по благоустройству природных парков г. Москвы. В настоящее время идёт процесс формирования «зелёных коридоров» (зелёного каркаса) Москвы и Московской агломерации в соответствии с современными к качеству среды города – мирового лидера. Москва располагает крупными природными массивами на северо-западе (Серебряный бор), востоке (Лосиный остров, Сокольники), юге – Битцевский лесопарк. Отмеченные массивы являются важными компонентами программы «Зелёный город». Они становятся продолжением природных территорий Московской области. Массивы создают условия для формирования устойчивого экологического развития Московской агломерации. Идёт активный процесс перехода от концепции «парки в городе» к «городу-парку». Застройка и природный комплекс должны образовывать единое целое. В данных условиях велика роль экологического волонтёрского движения.

Ниже представлен проект Дорожной карты, которая может быть реализована при участии студентов и преподавателей ФГБОУ ВО Государственный университет по землеустройству.

I. Цель проекта «Благоустройство территории парков г. Москвы»: вовлечение студентов и преподавателей в волонтерское движение с целью охраны окружающей среды ООПТ, пропаганды экологических знаний, формирования экологического сознания и культуры.

II. Задачи проекта «Благоустройство территории парков г. Москвы»: сохранение и развитие ООПТ на территории г. Москвы; обеспечение конституционного права граждан на благоприятную окружающую среду; экологическое воспитание студентов путем вовлечения их в различные исследовательские проекты; развитие у студентов творческого

интереса к практической деятельности; содействие к проявлению социальной активности и самостоятельности студентов; развитие экологической культуры и формирование экологически осознанного поведения.

III. Обоснована нормативно-правовая база проекта «Благоустройство территории парков г. Москвы».

Исполнители проекта и основных мероприятий: преподаватели и студенты ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству».В рамках проекта «Благоустройство территории парков г. Москвы» проводятся разнообразные мероприятия.

Преподаватели проводят вводную лекцию о деятельности волонтеров в природоохранной среде. Затем производитсянабор волонтеров среди студентов и преподавателей; создаются экологические отряды. Участники экологических отрядовизучают природные условия территории парков и представляютинформацию об их растительном и животном мире .Активисты далее участвуют всоздании экологических троп.Обеспечение экологической тропы информацией (информационные щиты и др) имеет большое значение в плане экологического просвещения населения. Обустройство тропы лавочками, беседками, урнами значительно повысит степень комфортности нахождения их посетителей [7, С. 38].

В этом отношении примером может служить территория Строгинской поймы. Природно-экскурсионный маршрут расположен на территории Строгинского мыса, который является составной частью природно-исторического парка (ПИП) «Москворецкий». Он состоит из 17-ти остановочных пунктов – экскурсионных точек, представляющих собой наиболее интересные места парка с природной точки зрения. Особенность процесса экологического обучения и воспитания на экотропах состоит в том, что он строится на основе не дидактического, а непринуждённого усвоения информации и норм поведения в природном окружении. Достигается это путём органического сочетания отдыха и познания во время пребывания на маршруте [7, С. 46].

Сохранение природных комплексов НП очень важно для поддержания экологической стабильности в регионе [6, С. 37].

Основной принцип современного экологического образования – переход от трансляции и передачи знаний об экологических проблемах к практико-ориентированному образовательному процессу. Воплощение в жизнь практико-ориентированного проекта «Благоустройство территории парков г. Москвы» позволит студентам освоить необходимые знания и навыки для взаимодействия в социоприродной среде.

Выводы. Привлечение студентов к волонтерским экологическим проектам является одним из способов формирования экологического образа жизни молодежи.

Организация и проведение регулярных студенческих мероприятий позволяет углубить знания в области экологии, сформировать экологическое мировоззрение, экологическое сознание, экологическое мышление, экологическую культуру и экологический образ жизни. В целом, такие мероприятия побуждают молодежь к креативному решению глобальных экологических проблем современности. Они способствуют формированию экологической информированности и экологического поведения. Участвуя в молодежных экологических волонтерских проектах, студенты приобретают уникальный опыт индивидуальной и коллективной экологической деятельности, навыки экологического образа жизни и чувство ответственного отношения к природе, окружающей среде и своему здоровью. Участвуя в экологической волонтерской деятельности, которая однозначно является социально значимой, студенты приобретают ряд практических навыков, необходимых им и в повседневной жизни. С течением времени обучающиеся все отчетливее осознают важность выполняемой ими работы, понимая, что их активная жизненная позиция получает признательность и уважение окружающих.

Литература:

1. Азизова, Л.Р. Педагогические условия формирования экологического мировоззрения студентов технических вузов: автореф. дисс. к.п.н. / Азизова Луиза Ризвановна. – Махачкала, 2013. – 21 с.

2. Безопасность и защита человека в чрезвычайных ситуациях: Учебное пособие / Святова Н.В., Мисбахов А.А., Кабыш Е.Г. [и др.] // – Казань. – ТГГПУ. – НЦ БЖД. – 2011. – 132 с.

3. Назаренко, А.В. Методологические основы формирования экологического образа жизни как условие природозащитного отношения к среде обитания / А.В. Назаренко, И.В. Астраханцева // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – Т. 11. – № 4. – 2016. – С. 94-106

4. Ильина, И. «Сохраним лес»: волонтёры спасают лесное богатство России / И. Ильина // Комсомольская правда. – 2022. – С. 10-11

5. Концепция развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 27.12.2018 N 2950-р (Собрание законодательства Российской Федерации, 2018, N 53, с. 8791)

6. Клеймёнова, Т.Н. Динамика изменения экологического состояния березняков в национальном парке «Лосиный остров»/ Т.Н. Клеймёнова, Т.А. Соколова, Р.М. Фахреев //Экология и жизнь:сборник статей XXV Международной научно-практической конференции. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2013. – С. 37-47

7. Клеймёнова, Т.Н. Природно-экскурсионный маршрут по территории природно-исторического парка «Москворецкий» / Т.Н. Клеймёнова, Т.А. Соколова // Потенциал современной науки.Сборник научных трудов издан по итогам XXX-ой Международной научной конференции «Потенциал современной науки»(Российская Федерация, г. Липецк, 20 февраля 2017 г.) / Под ред. М.Ю. Левина. – Липецк: ООО «Максимал информационные технологии», 2017. – С. 55-59

8. Лощилова, А.А. Воспитание экологической ответственности в процессе эколого-ориентированной жизнедеятельности обучающихся в культурном ландшафте / А.А. Лощилова, Л.И. Рыжечкина // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 67. – Ч. 4. – С. 254-257

9. Мухаметшин, А.Г. Подготовка студентов педагогических вузов к формированию экологической культуры обучающихся / А.Г. Мухаметшин, В.Р. Махубрахманова, Р.С. Зарипова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – Выпуск 62. – Часть 1. – С. 201-203

10. План мероприятий по реализации Концепции содействия развитию добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 27.12.2018 N 2950-р), утвержденного Заместителем Председателя Правительства Российской Федерации Т. Голиковой 20.06.2019 N 5486п-П44. – 36 с.

11. Распоряжение Минприроды России от 05.02.2020 N 5-р «Об утверждении Методических рекомендаций по ведению добровольческой (волонтерской) деятельности на особо охраняемых природных территориях федерального значения, находящихся в ведении Министерства природных ресурсов и экологии Российской Федерации».

12. Тарасова, О.Н. Экологический образ жизни: базовые принципы операционного определения понятия / О.Н. Тарасова. – [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем (Электронный научный журнал). – № 10 (54). – 2015. – С. 9-25

13. Титаренко, Л.Г. Экологический аспект образа жизни: основные ценности и типы поведения / Л.Г. Титаренко // Социологические исследования. – 2015. – №2. – С. 106-112
14. Тропа в гармонии с природой: Сборник российского и зарубежного опыта по созданию экологических троп. – М.: Р. Валент, 2007. – 176 с.
15. Федеральный закон от 14.03.1995 г. N 33-ФЗ "Об особо охраняемых природных территориях" в редакции Федеральных законов с изменениями и дополнениями.
16. Фирулина, И.И. Формирование и развитие экологоценностных ориентаций в профессиональной подготовке обучающихся. Образование в современном мире: роль вузов в социально-экономическом развитии региона: сборник научных трудов Международной научно-методической конференции (Самара, 18 марта 2014) /отв. ред. Т.И. Руднева. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2014. – С. 53-56
17. Щелина, Т.Т. Организация и содержание волонтерской деятельности студентов / Т.Т. Щелина // Вестник. – 2006. – № 7. – С. 6-9

Педагогика

УДК 376
доктор психологических наук, доцент Клыпа Ольга Викторовна
ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск);
студент Рахова Юлия Алексеевна
ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ К СОЗДАНИЮ ТВОРЧЕСКИХ ОБРАЗОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В предложенной статье представлено исследование особенностей развития воображения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством серии занятий по сюжетному рисованию. Авторами статьи, на основе использования диагностического материала Н.В. Шайдуровой, были выявлены уровни художественно-творческого развития у выбранной группы дошкольников. Результатом диагностического исследования стало определение того, что дети с задержкой психического развития встречают ряд значительных трудностей при создании рисунка как на заданную тему, так и по собственному замыслу. Было выдвинуто предположение, что данные особенности связаны с несформированностью диагностируемых показателей. Помимо того, в предложенной статье изложены результаты проведенной коррекционно-развивающей работы по заданному направлению, и выявлена её эффективность.
Ключевые слова: старший дошкольный возраст, задержка психического развития, воображение, творческие образы, сюжетное рисование, коррекционная деятельность.
Annotation. The proposed article presents a study of the features of the development of imagination in children with mental retardation of senior preschool age through a series of lessons on plot drawing. The authors of the article, based on the use of diagnostic material by N.V. Shaidurova, identified the levels of artistic and creative development in the selected group of preschoolers. The result of the diagnostic study was the determination that children with mental retardation encounter a few significant difficulties in creating a drawing both on a given topic and on their own. It was suggested that these features are associated with the lack of formation of the diagnosed indicators. In addition, the proposed article presents the results of the correctional and developmental work carried out in a given direction, and its effectiveness is revealed.
Key words: senior preschool age, mental retardation, imagination, creative images, narrative drawing, correctional activities.

Введение. Воображение является важным психическим процессом, который позволяет человеку трансформировать существующие образы памяти в нечто новое. Оно принимает непосредственное участие в процессе становления личности. При помощи воображения человек учится создавать неповторимые образы и выдвигает идеи, от которых зависят будущие научные и художественные прорывы [1].

В старшем дошкольном возрасте начинает формироваться активное или по-другому творческое воображение. Основой его успешного формирования являются развитые психические процессы, в особенности образная память. Дополнительное влияние на формирование творческого воображения оказывает мироощущение ребенка. Большое количество образов и переживаний из прошлого дошкольника позволяют успешно развивать данный вид воображения [2].

Изложение основного материала статьи. Концептуальные основы проблемы задержки психического развития (далее – ЗПР) у дошкольников изложены в работах Т.А. Власовой, М.С. Певзнера, К.С. Лебединской и других ученых. Основываясь на теоретических выкладках упомянутых учёных, более подробно остановимся на рассмотрении основных характеристик данной категории детей. Учеными было установлено, что одним из основных признаков ЗПР у ребенка является недостаточная сформированность волевой сферы и эмоциональная неустойчивость при обучении. Эти дети не обладают необходимой выносливостью для усвоения знаний, часто отвлекаются и быстро утомляются [3]. Все это сказывается на особенностях формирования воображения.

По мнению Е. А. Медведевой, процесс развития воображения у детей с ЗПР отстаёт от нормотипичных сверстников [4]. Отмечается, что такие структурные компоненты, как художественный опыт и чувственные переживания находятся у данных детей на порядок ниже. Основным сниженным показателем выступает способность к образному и целостному видению воображаемой ситуации. Старшим дошкольникам с ЗПР сложно уйти от подражания к самостоятельному творчеству. В подобном случае ребенку требуется помощь взрослого, который задаст сюжет, направит, пояснит ключевые моменты [6].

При организации изобразительной деятельности, в частности рисовании, педагоги сталкиваются с отсутствием мотивации у дошкольников с ЗПР. Такой ребенок способен испытывать интерес к творчеству, но заинтересованность повышается, если задание не сложное или оно выполняется совместно с педагогом. Как и любой ребенок, дошкольник с ЗПР чувствует острую потребность быть успешным, а неудачи лишь понижают его самооценку [5].

Основываясь на вышеизложенном, следует отметить, что процесс развития воображения у дошкольников с ЗПР имеет важное значение для становления творческих черт личности. При занятии творчеством, в частности рисованием, ребенок не только накапливает зрительные образы, но и осваивает процесс их создания.

Творчество даёт возможность ребенку взглянуть на знакомый объект под другим углом, через призму фантазии. Сюжетное рисование учит ребенка не только новым способам изображения того или иного героя, но и позволяет раскрыть их взаимоотношения, а также показать чувства самого ребенка к персонажу. Организованное нами на базе МДОУ

(«Детский сад № 117») г. Петрозаводска исследование особенностей развития воображения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР включало 3 этапа.

Первый этап – выбор материала для проведения диагностики; определение уровня художественно-творческого развития у старших дошкольников с ЗПР.

Второй этап – подбор и изучение литературы по теме; подбор материала для проведения коррекционно-развивающей деятельности; проведение серии занятий, направленных на развитие воображения у выбранной группы.

Третий этап – проведение повторной диагностики уровня художественно-творческого развития; сравнение результатов, полученных в ходе первичной и повторной диагностики; определение изменений в ЗУН.

Нами было обследовано 17 детей с ЗПР старшего дошкольного возраста.

Для определения имеющегося уровня художественно-творческого развития у старших дошкольников с ЗПР была использована методика, состоящая их четырёх заданий, которые оценивались не индивидуально, а в совокупности.

В данной статье мы ставим своей задачей осветить результаты работы по каждому этапу и сделать выводы.

Первый этап. Для диагностики использовался представленный перечень заданий:

Задание № 1: аналогично тесту креативности Торренса «Неполные фигуры». Цель: активизация деятельности воображения, выявление умения видеть целое раньше части.

Задание № 2: «Нарисуй какой хочешь узор», направлено на проверку умения придумать и изобразить узор в заданной геометрической фигуре.

Задание № 3: «Веселые картинки», направлено на проверку самостоятельности умения подобрать и изображать сюжет при наличии фрагмента изображения.

Задание № 4: «Сказочная птица», направлено на проверку умения изобразить детализированный сказочный объект.

Требуется отметить, что было учтено имеющееся нарушение. Для выполнения диагностических заданий детям предоставлялся определенный набор цветных карандашей, так как чрезмерное количество средств изобразительности могло ввести дошкольников в замешательство, рассредоточить внимание и переключить с выполнения задания на рассматривание предложенных материалов. Результаты, полученные по итогу первого этапа, наглядно представлены в таблице 1. Условные обозначения: ВУР – высокий уровень развития; СУР – средний уровень развития; НУР – низкий уровень развития.

Таблица 1

Результаты констатирующего этапа по показателям Н. В. Шайдуровой

Критерии	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1. Умение правильно передавать пространственное положение предмета и его частей.	33%	50%	17%
2.Разработанность содержания изображения.	17%	–	83%
3. Эмоциональность созданного образа, предмета, явления.	–	67%	33%
4. Самостоятельность и оригинальность замысла.	100%		–
5. Умение отразить в рисунке сюжет в соответствии с планом.	100%	–	–
6. Уровень развития воображения.	–	67%	33%

Высокий уровень по первому показателю: дети способны к верному расположению частей предмета и передаче пространственных отношений (33%); средний уровень: дети способны передавать расположение частей предмета, но с небольшим искажением (50%); низкий уровень: в работе ребенка отсутствуют ключевые детали (17%).

Второй критерий – разработанность содержания изображения – представлен следующим образом: низкий уровень (83%) – в работах отсутствует детализация объекта; высокий уровень (17%) – ребенок стремится как можно более полно представить имеющийся замысел в своем рисунке.

Третий критерий – эмоциональность созданного образа, предмета, явления: средний уровень (эмоциональная выразительность проявлялась лишь в отдельных элементах их работы) – 67%; низкий уровень (работы лишены эмоциональной выразительности) – 33%.

Четвертый критерий – самостоятельность и оригинальность образа – у всех детей находится на среднем уровне (замысел работы выбран самостоятельно, но лишён оригинальности; дети способны дополнить свою работу, но только по просьбе педагога, дошкольники не обращались за помощью).

Пятый критерий – умение отразить в рисунке сюжет в соответствии с планом – находится на высоком уровне развития у всех детей (результат работы соотносится с предварительным описанием. Необходимо отметить, что сюжет был крайне примитивен и состоял в основном из изображения одного простого объекта).

Шестой уровень – уровень развития воображения: 67% детей продемонстрировали средний уровень (ребенок испытывает трудности, рисуя на заданную тему; рисунок выполняется по образцу, при соблюдении всех этапов создания, заданных педагогом; творчество и самостоятельность проявляются в малом объёме; работа выполнена в удовлетворительном качестве). 33% детей – низкий уровень (ребенок не может или затрудняется изобразить объект с помощью педагога; работа выполнена непоследовательно и не по образцу; во время выполнения работы ребенок не действует самостоятельно, отсутствуют попытки к творчеству; работа низкого качества).

Таким образом, по результатам обследования старшие дошкольники с ЗПР имеют недостаточный уровень развития воображения и сопутствующих навыков. Их рисунки не отличаются оригинальностью, разработанностью и эмоциональной окраской.

Для проведения дальнейшей работы была разработана серия развивающих занятий продолжительностью 25-30 минут. Для побуждения к творчеству применялся ряд методов и приёмов: наглядные (показ иллюстраций), словесные (художественное слово, беседа, которая включала в себя уточняющие вопросы, пояснения и разъяснения). Занятия получились динамичными, так как предусматривали смену видов деятельности. Задания, направленные на развитие воображения, сменялись подвижными упражнениями, за счет чего дети могли переключиться и сбросить эмоциональное напряжение. На занятиях рассматривали такие темы, как времена года, быт и профессии людей, жизнь животных, птиц,

рыб, насекомых. Несколько тем были основаны на сказках, известных детям. Основой творческого процесса была следующая модель: беседа и рассматривание демонстрационного материала; совместное (схематическое) изображение нескольких объектов рисунка с педагогом; самостоятельная творческая деятельность, которая могла включать раскрашивание, детализацию, создание фона, дополнение рисунка другими объектами. По необходимости детям оказывалась помощь, и давались пояснения.

В процессе формирующего эксперимента прослеживались возникающие у детей трудности и успехи.

В качестве положительных аспектов деятельности детей можно выделить:

– выполнение предложенного рисунка (никто из детей не отказался от деятельности);
– интерес к предлагаемым темам;
– речевая активность;
– принятие помощи;
– проявление воображения и отражение его в рисунке на большей части занятий.

Трудности состояли в повышенной утомляемости детей и низком уровне их произвольности.

На последнем этапе исследования было реализовано повторное диагностическое исследование, результаты которого представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты контрольного этапа по показателям Н.В. Шайдуровой

	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1. Умение правильно передавать пространственное положение предмета и его частей.	40%	60%	–
2.Разработанность содержания изображения.	20%	60%	20%
3. Эмоциональность созданного образа, предмета, явления.	–	100%	–
4. Самостоятельность и оригинальность замысла.	20%	80%	–
5. Умение отразить в рисунке сюжет в соответствии с планом.	100%	–	–
6. Уровень развития воображения.	–	100%	–

Результаты повторной диагностики свидетельствуют об эффективности проведенных занятий: в работах детей по их инициативе стал изображаться фон или его отдельные элементы. Обогатилась цветовая палитра рисунка. Необходимо отметить, что проведенная работа оказала положительное влияние и на графические навыки дошкольников. Дети старались закрашивать рисунки равномерно и не выходить за контур.

Эффективность проделанной работы представлена в диаграмме (рис. 1). При сравнении полученных результатов мы видим, что процентное содержание низкого уровня развития по показателям уменьшилось. Это говорит о том, что у детей произошло повышение уровня развития того или иного диагностируемого показателя.

Рисунок 1

Выводы. Основываясь на вышеизложенном, мы делаем вывод, что реализованная коррекционно-развивающая деятельность была эффективной и привела к качественным и количественным изменениям в художественно-творческом аспекте и развитии воображения детей с ЗПР старшего дошкольного возраста. Следует отметить разницу между рисунками до и после проведения разработанной серии занятий. По завершении коррекционно-развивающей работы рисунки детей отличались более яркими, эмоциональными и насыщенными образами.

Литература:

1. Дудецкий, А.Я. Теоретические вопросы воображения и творчества / А.Я. Дудецкий. – Смоленск: СГПИ им. К. Маркса, 1974. – 152 с.

2. Журавлева, Ж.И. Специальное образование: Развитие детского творчества в онтогенезе и дизонтогенезе / Ж.И. Журавлева // Изучение и образование лис с ограниченными возможностями здоровья. – 2016. – № 3. – С. 22-29

3. Лебединская, К.С. Школьная пресса: Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К.С. Лебединская // Дефектология. – 2006. – № 3. – С. 15-27
4. Медведева, Е.А. Школьная пресса: Коррекционная технология формирования предпосылок и элементов творческого воображения у старших дошкольников с ЗПР в театрализованных играх / Е.А. Медведева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – №3. – С. 24-30
5. Скоробогатов, В.А. Феномен воображения: Философия для педагогики и психологии / В.А. Скоробогатов, Л.И. Коновалов. – СПб: Союз, 2002. – 182 с.
6. Шевченко, С.Г. Школьная пресса: Обучение детей с задержкой психического развития / С.Г. Шевченко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – №1. – С. 3-10

Педагогика

УДК 373.31
кандидат педагогических наук, доцент Койкова Эльзара Имдатовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
студентка Руднева Александра Вячеславовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИОННОГО ПЕРИОДА ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности адаптационного периода первоклассников. На основе теоретического анализа перехода от дошкольного к начальному школьному периоду поставлена проблема описания внутренних, эмоциональных переживаний ребенка в течение первых недель и месяцев обучения. Статья актуально поднимает проблему эмоционального благополучия детей в школе и может стать отправной точкой для широкого круга работ, изучающих особенности эмоционального состояния школьников.
Ключевые слова: адаптация, обучение, педагог, обучающийся.
Annotation. The article discusses the features of the adaptation period of first-graders. Based on the theoretical analysis of the transition from preschool to primary school period, the problem of describing the internal, emotional experiences of a child during the first weeks and months of training is posed. The article raises the problem of emotional well-being of children at school and can become a starting point for a wide range of works studying the peculiarities of the emotional state of schoolchildren.
Key words: adaptation, training, teacher, student.

Введение. Получение звания «первоклассник», это не только сложный и ответственный момент в жизни ребенка, это и новая социальная роль, которая радикально изменяет полный архетип жизни. Зачисление в первый класс – поворотная ступень в жизни детей. Невнимательность, легкомыслие, включенность в игровую деятельность, присуще дошкольникам, сменяет новая школьная жизнь, которая насыщена обязанностями и ограничениями: отныне детям нужно каждый день посещать учебное заведение, регулярно и усиленно трудиться, соблюдать распорядок дня, придерживаться различным нормам и правилам школьной жизни, соответствовать требованиям педагога, посещать занятия, установленные программой школы, тщательно выполнять задания, достигать успехов в учебной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Рассматривая термин «адаптация», необходимо обратиться к немецкому психологу А. Уберту, который первый ввел понятие «адаптация» (adaptatio) – прилаживание, приспособление, приноровление [16]. Анализируя данный термин, он обозначил его, как обычное состояние индивидуума, выражающееся в приспособлении (привыкании) к новейшим условиям жизни, новым занятиям, современным социальным взаимоотношениям, новым социальным ролям. Если рассматривать адаптацию в специально организованном месте, специфика того или иного учреждения или пространства будет требовать дополнение к характеристике понятия. Итак, адаптация к школе, может трактоваться как, модернизация познавательной, побудительной и эмоционально волевой сфер ребенка при преобразовании к постоянному построенному школьному образованию. Адаптационный период в школе – это момент, когда ребенок начинает привыкать к школьной атмосфере, знакомится с обучением и признает ответственность за этот процесс [11]. Стоит отметить, что для этого периода нет крайнего срока, так как ни один ребенок не похож на другого.

Сложность привыкания к обучению у новых школьников очень актуальна как для педагогики образования, так и для психологии [8]. Ведь от того, как пройдет социально-педагогическая адаптация первоклассника к учебному процессу, станет обуславливаться эффективность первого года обучения и эффективность общения как с педагогами, так и с одноклассниками.

Но основное – это возможность к социальному и личностному развитию. Значимость промежутка времени вступления в неизвестную для детей жизненную обстановку отражается в том, что от успешности курса зависит не только благополучие обучения, но и комфортность посещения школы, состояние здоровья ребенка, его отношение к школе и преподаванию.

Жизнь ребенка изменяется: все находится в зависимости от учебного заведения, обучения, школьных дел и хлопот. Это достаточно сложный период, т.к. он требует наибольшей мобилизации умственных и физических сил, поскольку с первых дней обучения в школе обучающие выполняют ряд задач, с которыми раньше не сталкивались [7, 8].

Ребенок не всякий раз отлично понимает свой новый статус, но испытывает и чувствует его, он гордится тем, что стал взрослым, он доволен своим новым положением.

Под «Школьной дезадапацией» понимается в самом широком смысле «несоответствие социопсихологического и психофизиологического состояния ребенка требованиям школьной ситуации, которая по разным причинам становится трудной для освоения или, в крайних случаях, невозможной» [9].

По словам М.М. Семаго, когда первоклассник трудится на грани своих умственных и физиологических способностей, всегда существует опасность дисгармонии [15]. Можно наблюдать различные формы проявления школьной дезадаптации: поведенческие (действия ребенка отличаются от нормативных требований образовательного учреждения) и воспитательные (возникают трудности с усвоением учебного материала).

Различные авторы выявили кое-какие предпосылки, которые в большинстве случаев приводят к школьной дезадаптации: социально-психологическая запущенность; неразвитые на должном уровне произвольные компоненты; мало

развита речь; непостоянность психических процессов; эмоциональные и личностные проблемы, в том числе коммуникативные.

По словам Р.В. Овчаровой, во многом дезадаптация связана с семейным воспитанием. Следующая причина обуславливается в том, что дети замечают поведенческие и обучающие нарушения в основном из-за отношения педагогов к ним, а причины возникновения дисгармонии часто связаны с их отношением к ребенку и их работой в семье [9].

Результат привыкания первоклассника к школе заключается в достижении конкретной степени развития не только физиологического, интеллектуального, эмоционального, но и социального.

Рассматривая разные виды адаптации, необходимо отметить физиологическую, психологическую и социальную адаптацию.

Физиологическая адаптация характеризуется некоторыми этапами приспособления к образовательному учреждению. В первые две, три недели происходит острая адаптация, данный период самый трудный для ребенка и требует от всех субъектов образовательного процесса внимания и сопровождения. Эмоциональное или чувственное приспособление позволяет школьнику выбрать наилучшие возможности, пути реагирования на новые, незнакомые ситуации и обстоятельства. Третий этап физиологической адаптации сравнительно размерный, организм ребенка приспосабливается откликаться на нагрузки с наименьшим стрессом [6].

Большая часть детей приспосабливаются в первые месяцы. Такие школьники достаточно быстро включаются в новый детский коллектив, интегрируются в новый социум, осваивают основную форму обучения, заводят дружбу со сверстниками; они позитивны, спокойны, доброжелательны, добросовестно и без видимого напряжения выполняют требования учителя.

Некоторому количеству детей нужно больше времени; им трудно сменить вид деятельности игровой на обучение, их поведение может характеризоваться как конфликтным, не реагировать на замечания учителя (или реагировать слезами и истериками). Учебный материал усваивается у таких обучающихся не в полном объеме. Для адаптации детей и стабилизации их поведения требуется около полу года.

И совсем небольшая часть детей может оказаться в ситуации требующей профессиональной помощи психолога. Демонстрация негативных эмоций, отрицательного поведения могут стать причинами ухудшения психического здоровья.

Однако, в адаптационный период необходимо сопроводить ребенка и родителям, и учителям. От родителей главное помощью будет соблюдение режима дня и правил распорядка, это даст возможность поддерживать эмоциональное равновесие, сохранять физическое и психическое равновесие [2].

Психологическая адаптация характеризует личностно-мотивационную, волевую, учебно-познавательную деятельность обучающегося.

Мотивационное отношение к обучению, и к готовности сотрудничать с субъектами образовательных отношений занимает важное место в адаптационном периоде. Желание или не желание учиться, слышать и слушать педагога, понимание поставленных задач, восприятие и переработки информации, контроль собственной деятельности и общий уровень развития ребенка являются важными показателями психологической готовности к обучению в образовательной организации.

Можно столкнуть с реакциями активного или пассивного протеста, тревожностью и неуверенностью. Оказывая помощь ребенку, находящемуся в ситуации стресса, основной задачей является убедить его, что он в безопасности [3]. Разговор и тон общения должен быть спокойным. Особенно важно давать понять ребенку, что ему уделяется внимание, что его слушают, помогают. Ободрение, одобрение, поощрение – важные детали.

Еще один вид адаптации социальный, характеризует умение ребенка принять на себя новую роль [11]. Специально созданные условия могут помочь выстроить отношения ребенка со взрослыми и сверстниками, научить реагировать на требования учителя, сформировать навыки слушания и анализа собственной деятельности, умения оценить поступки свои и поступки одноклассников.

Чтобы ребенок мог находиться в комфортной обстановке в школе, высвобождать личностные, интеллектуальные, физические факторы эффективного воспитания и полноценного развития, необходимо познакомиться с ребенком, выстроить педагогический и воспитательный процесс с учетом его индивидуальных особенностей, способностей и потребностей, помочь ребенку определить нужные навыки и внутренние психологические механизмы успешного обучения и общения в школьной среде [12].

Этап школьной адаптации включает в себя не только знания, связанные с образованием и построением отношений, но и обучения и развития детей. Для многих семей посещение школы означает опыт жизни в другом контексте, который раньше формировался только небольшой нуклеарной семьей и друзьями. Учитывая всю эту трансформацию, не только дети проходят через процесс адаптации. Родители также сталкиваются с эмоциями, которых раньше не испытывали [4].

Следовательно, трудности могут быть связаны с беспокойством родителей о своих детях, столкнувшихся с этой новой реальностью, или с их неуверенностью в том, как будет происходить этот процесс. Некоторым родителям может потребоваться больше поддержки, чем другим, чтобы приспособиться к переменам. В этом смысле, если вы являетесь родителем или опекуном, который переживает эту ситуацию и имеет отношение к ней, первое и главное, что нужно сделать, – это поговорить об этом предмете прежде всего. Разговор с другими родителями, которые проходят через то же самое, и понимание того, как работает школьная динамика, – это некоторые меры, которые могут заставить родителей чувствовать себя в большей безопасности и спокойнее в этот момент.

Адаптационный алгоритм действий для родителей заключается в непосредственном участии родителя при походе в школу, так как это большая перемена в распорядке дня младших школьников. Новая среда, новые правила, сильно отличающиеся от тех, к которым привыкли дети, и этот переход может быть разным для каждого ребенка.

Родителям надо иметь в виду, что ребенок, возможно, еще не полностью развил свое представление о времени. Так как дети семи лет впитывают и повторяют поведение, как социальные зеркала. Задача родителей, педагога и школы, создать ситуацию гуманизма, сотрудничества и взаимной поддержке, в том числе между родителями и школой.

Выводы. Период школьной адаптации сопряжен с трудностями, так как он чрезвычайно важен для обучения и развития детей. И родители, и школа играют основополагающую роль в этом процессе и в этом смысле должны быть согласованы друг с другом и находиться в постоянном диалоге.

В итоге, главным правилом отличной адаптации первоклассников к школе должно быть создание адаптивной системы обучения с индивидуально ориентированным подходом к обучению и обучению обучающихся в условиях психологической и педагогической поддержки в школе.

Литература:

1. Александровская, Э.М. Социально-психологические критерии адаптации к школе / Э.М. Александровская. – М., 2008. – 95 с.

2. Артемов, С.Д. Социальные проблемы адаптации / С.Д. Артемов. – М., 2000. – 177 с.

3. Артюхова, И.С. В первом классе – без проблем / И.С. Артюхова. – М.: Чистые пруды, 2008. – 29 с.
4. Битянова, М.Р. Адаптация ребенка к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка / М.Р. Битянова. – Мн., 2007. – 132 с.
5. Божович, Л.М. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.М. Божович. – М., 2008. – 255 с.
6. Бурменская, Т.В. Возрастно-психологическая консультация / Т.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс. – М., 2000. – 210 с.
7. Гуткина, И.И. Психологическая готовность к школе / И.И. Гуткина. – М.: Академический проект, 2000. – 179 с.
8. Диагностика психологической готовности ребенка к школе / под ред. Н.Я. Кушнир. – Мн., 2001. – 259 с.
9. Дорожевец, Т.В. Изучение школьной дезадаптации / Т.В. Дорожевец. – Витебск, 2005. – 178 с.
10. Зобков, В.А. Психология отношения и личности учащегося / В.А. Зобков. – Казань, 2002. – 190 с.
11. Зотова, О.И. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности / О.И. Зотова, И.К. Кряжева. – М., 2005. – 195 с.
12. Коломинский, Я.Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – М., 2008. – 256 с.
13. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб.: Питер, 2005. – 890 с.
14. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология / И.Ю. Кулагина. – М.: Изд-во УРАО, 2007. – 95 с.
15. Семаго, Н. Психолого-педагогическая оценка готовности ребенка к началу школьного обучения: Программа и методические рекомендации / Н. Семаго, М. Семаго. – М.: ООО «Чистые пруды», 2005. – 32 с.
16. Aubert, H. Physiologie der Netzhaut / A.U. Bresi, E. Morgenstern. – 1865 – 394 p.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Кокшаров Александр Анатольевич
Алтайский государственный аграрный университет (г. Барнаул);
кандидат медицинский наук, доцент Грабиненко Елена Викторовна
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);
аспирант Меннер Артем Эдуардович
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. в статье представлены теоретические и практические аспекты формирования профессионально-ценностных ориентаций будущих учителей физической культуры. Анализируются литературные источники, на основе которых раскрываются основные характеристики определений профессия, ценностные ориентации, профориентация, способности личности, раскрывающиеся в профессиональной деятельности. Рассмотрены теоретические вопросы структуры личности, выступающие в его ценностных ориентациях, потребностях, склонностях, способностях, черт характера, темперамента. Профориентация – это, с одной стороны, распространение информации о профессиональном образовании, то есть о специальности высшего образования; с другой-формирование интереса к определенной специальности. Она способствует профессиональному самоопределению человека в соответствии с его способностями и с учетом потребностей общества, а также формированию специфических профессиональных качеств личности. С целью разрешения данного противоречия перед работой поставлены следующие задачи: выявить компонентный состав педагогических способностей; определить взаимосвязь уровня развития этих способностей с успешностью педагогической деятельности будущих учителей физической культуры. В исследовании приняли участие 26 педагогов, в их состав входили учителя физической культуры и тренеры, работающие с учебно-тренировочными группами. Для выявления компонентного состава профессиональных способностей педагога проведено специальное, реферирование соответствующей научной литературы с последующим логическим анализом полученного материала. Авторская позиция заключается в том, что учет выявленных взаимосвязей будет способствовать более правильному построению учебно-практических занятий со студентами, подбору нужных игровых ситуаций, моделирующих определенные элементы предстоящей им профессиональной деятельности, что позволит активизировать процесс развития необходимых профессиональных качеств и сформировать профессионально-ценностные ориентации к будущей профессии.

Ключевые слова: профессия, ценностные ориентации, профессиональный интерес, личность, профориентация, способности, профессиональная деятельность.

Annotation. The article presents theoretical and practical aspects of the formation of professional and value orientations of future physical education teachers. Literary sources are analyzed, on the basis of which the main characteristics of the definitions of profession, value orientations, career guidance, personal abilities revealed in professional activity are revealed. The theoretical issues of personality structure are considered, appearing in its value orientations, needs, inclinations, abilities, character traits, temperament. Career guidance is, on the one hand, the dissemination of information about vocational education, that is, about the specialty of higher education; on the other hand, the formation of interest in a particular specialty. It promotes professional self-determination of a person in accordance with his abilities and taking into account the needs of society, as well as the formation of specific professional qualities of a person. In order to resolve this contradiction, the following tasks are set before the work: to identify the component composition of pedagogical abilities; to determine the relationship of the level of development of these abilities with the success of pedagogical activity of future teachers of physical culture. 26 teachers took part in the study, they included physical education teachers and trainers working with training groups. To identify the component composition of the teacher's professional abilities, a special referencing of the relevant scientific literature was carried out, followed by a logical analysis of the material obtained. The author's position is that taking into account the identified relationships will contribute to a more correct construction of educational and practical classes with students, the selection of the right game situations that simulate certain elements of their upcoming professional activity, which will activate the process of developing the necessary professional qualities and form professional value orientations for the future profession.

Key words: profession, value orientations, professional interest, personality, career guidance, abilities, professional activity.

Введение. Важную роль в структуре человека играют его ценностные ориентации, потребности, склонности, способности, черты характера, темперамент. Важнейшей характеристикой человека является интерес-отношение человека к объекту и определенным явлениям действительности. Сложный синтетический процесс, включающий сочетание

интеллектуального, эмоционального и волевого компонентов. Профессиональный интерес-избирательное и эмоциональное отношение человека к определенному виду работы, сопровождающееся желанием ее получить. Основные компоненты этого типа внимания характеризуются духовными потребностями и мотивами человека, познавательным интересом и живым интересом к той или иной профессии [1].

Одним из основных понятий профессиональной диагностики является понятие личности. Как субъект межличностных и социальных отношений и сознательной деятельности индивида, в процессе активного взаимодействия с внешним миром, основанного на деятельности [8].

Профориентация – это, с одной стороны, распространение информации о профессиональном образовании, то есть о специальности высшего образования; с другой-формирование интереса к определенной специальности. Она способствует профессиональному самоопределению человека в соответствии с его способностями и с учетом потребностей общества, а также формированию специфических профессиональных качеств личности [3].

Изложения основного материала статьи. Профессиональная деятельность будущих специалистов в конкретном виде спорта или будущих учителей физической культуры вполне правомерно считается одной из специальностей педагогической профессии. Такое утверждение обосновано в целом ряде работ различных авторов [2; 4; 7; 10] и не противоречит общепризнанным определениям понятий «профессия» и «специальность», приводимых в справочниках [6].

В литературе, посвященной деятельности педагога, говорится о том, что успешность этой деятельности зависит от специальных способностей, обобщенно называемых педагогическими [9]. Однако детальное рассмотрение работ различных авторов, исследующих проблему педагогических способностей, выявило отсутствие у них единой точки зрения на компонентный состав этих способностей.

С целью разрешения данного противоречия перед работой поставлены следующие задачи:

1. Выявить компонентный состав педагогических способностей.

2. Определить взаимосвязь уровня развития этих способностей с успешностью педагогической деятельности будущих учителей физической культуры.

В исследовании приняли участие 26 педагогов, в их состав входили учителя физической культуры и тренеры, работающие с учебно-тренировочными группами.

Для выявления компонентного состава профессиональных способностей педагога проведено специальное, реферирование соответствующей научной литературы с последующим логическим анализом [5] полученного материала. Для определения уровня развития педагогических способностей и параллельной оценки успешности выполнения необходимых профессиональных действий применялись разработанные нами опросники, прошедшие необходимую предварительную метрологическую проверку. При их составлении использовались полученные нами в ходе анализа данные о педагогических способностях, а также предварительно разработанные модельные характеристики педагогической деятельности педагогов.

С помощью проведенного аналитико-обобщающего исследования удалось упорядочить научный материал о педагогических способностях, содержащийся в специальной литературе. При этом выяснилось, что существующее разнообразие мнений относительно компонентного состава и структуры педагогических способностей – следствие нескольких причин. Во-первых, это причины терминологического характера, когда одно и то же явление разными авторами обозначается различными терминами. Во-вторых, это причины, вызванные нарушением формально-логических правил определения понятия и оперирования с ними. Третья причина, объясняющая большое многообразие мнений относительно классификации педагогических способностей, заключается в том, что по-разному понимается их сущностное содержание.

В результате решения первой задачи исследования нами выявлена структура педагогических способностей, представленная схемой. Для проверки ее правильности и установления наличия и количественной меры взаимосвязи этих способностей с успешностью осуществления педагогом своей педагогической деятельности проведен второй этап исследования, в задачу которого входило получение информации об уровне развития педагогических способностей учителей физической культуры и тренеров, а также об успешности выполнения им своих профессиональных функций, обеспечивающих управление их педагогической деятельностью. Для установления величины статистической взаимосвязи рассчитывался ранговый коэффициент корреляции Спирмена ϱ и коэффициент детерминации D. Результаты статистического анализа приведены в таблице 1.

Таблица 1

Структурная схема педагогических способностей

Конструктивные способности	Организаторские способности	Коммуникативные способности	Дидактические способности	Гностические способности
Педагогическое предвидение. Педагогическое воображение. Педагогическая интуиция. Способность к правильному композиционному построению учебного материала и будущей деятельности.	Способность к адекватной ориентации в сложившейся ситуации. Способность предъявлять требования, добиваться их выполнения. Способность к самоорганизации. Способность регулировать внутри групповые отношения занимающихся.	Способность завоевать деловой авторитет. Способность управлять своими чувствами и настроением. Педагогический такт. Коммуникативная инициативность.	Способность к логическому построению речи. Стройность и плавность речи. Эмоциональная выразительность. Способность к ясной и отчетливой артикуляции. Способность управлять темпом речи. Способность управлять громкостью речи. Способность управлять пантомимикой. Способность управлять мимикой.	Способность правильно интерпретировать перцептивную информацию. Способность к эмпатии. Педагогическая наблюдательность. Логическое мышление.

Учет выявленных статистических взаимосвязей, подкрепляемый методологическим положением о диалектической взаимосвязи способностей и деятельности человека, позволяем говорить о том, что выделенные в данном исследовании гностические, конструктивные, коммуникативные, организаторские и дидактические способности (см. Таблицу 2.)

обусловливают успешность педагогической деятельности учителями физической культуры и тренерами и могут правомерно считаться профессионально важными педагогическими его способностями.

Таблица 2

Взаимосвязь уровня развития педагогических способностей и успешности выполнения профессиональных видов работ учителями физической культуры и тренерами

Способности	Исследуемые параметры	Перспективное планирование	Оперативное планирование	Организация учебно-воспитательного процесса	Организация учебного занятия	Непосредственное педагогическое воздействие	Текущий контроль	Поэтапный контроль
Гностические	ϱ	0,492	0,517	0,412	0,392	0,447	0,698	0,778
	D, %	24,2	26,7	17,0	15,4	20,9	48,7	60,5
Конструктивные	ϱ	0,813	0,821	0,472	0,481	0,311	0,412	0,518
	D, %	66,1	67,4	22,3	23,1	9,7	16,9	26,8
Коммуникативные	ϱ	0,301	0,293	0,632	0,721	0,796	0,314	0,287
	D, %	9,1	8,6	39,9	51,9	63,4	9,9	8,2
Организаторские	ϱ	0,433	0,513	0,784	0,793	0,387	0,315	0,319
	D, %	18,7	26,3	61,5	62,9	15,0	9,9	10,1
Дидактические	ϱ	0,402	0,511	0,317	0,472	0,865	0,291	0,301
	D, %	16,1	26,1	10,0	22,2	74,8	8,0	9,0

Примечание. Значимые коэффициенты корреляции превышают величину ϱкр = 0,331 (при p <0,05 и n=26)

Правильное методологическое понимание диалектического соотношения деятельности со способностями дает нам основание для верной интерпретации результатов статистического анализа. Иными словами, высокие положительные и достоверные (p<0,05) величины корреляционной связи педагогических способностей с успешностью выполнения функциональных действий учителями физической культуры и тренерами, говорят о наличии причинно- следственной связи между этими рассматриваемыми реалиями, что в итоге подтверждает правильность выделенного нами комплекса профессионально важных педагогических способностей педагогов.

Таким образом, при упорядоченном представлении о компонентном составе профессиональных способностей учителей физической культуры и тренеров, можно целенаправленней формировать их у студентов института физической культуры – будущих специалистов в данной сфере. Также несомненно, что учет выявленных взаимосвязей будет способствовать более правильному построению учебно-практических занятий со студентами, подбору нужных игровых ситуаций, моделирующих определенные элементы предстоящей им профессиональной деятельности, что позволит активизировать процесс развития необходимых профессиональных качеств и сформировать профессионально-ценностные ориентации к будущей профессии.

Выводы:

1. В психолого-педагогической литературе отсутствует единая и общепринятая точка зрения о структурно-компонентном составе педагогических способностей учителей физической культуры и тренеров, что обусловлено несколькими причинами:

а – причинами терминологического характера;

б – нарушением формально-логических правил определения понятий;

в – различным пониманием сущностного содержания специальных (педагогических) способностей.

2. Педагогические способности – это сложное системное образование, состоящее из гностических, дидактических, организаторских, коммуникативных и конструктивных способностей. В свою очередь, каждые из этих способностей имеют собственный компонентный состав.

3. Учет выявленных статистических взаимосвязей, подкрепляемый методологическим положением о диалектической взаимосвязи способностей и деятельности человека, позволяем говорить о том, что выделенные в данном исследовании гностические, конструктивные, коммуникативные, организаторские и дидактические способности обусловливают успешность педагогической деятельности учителей физической культуры и тренеров и могут правомерно считаться профессионально важными педагогическими их способностями.

Литература:

1. Баринова, Н.Г. Теоретические и практические вопросы развития образовательного пространства высшего учебного заведения в контексте компетентностно-ориентированного обучения / Н.Г. Баринова // В сборнике: Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием "Развитие образовательного пространства региональных вузов в системе координат приоритетных проектов РФ: лучшие практики". сборник материалов. Алтайский государственный университет. – 2018. – С. 628-636
2. Баянкин, О.В. Социально-педагогические условия реализации дистанционного обручения в образовательной среде института физической культуры и спорта / О.В. Баянкин, Т.А. Киспаев // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 5 (72). – С. 256-260
3. Губарева, Н.В. Современные аспекты профессиональной подготовки учителей физической культуры / Н.В. Губарева, Е.В. Колтыгина // В сборнике: Актуальные вопросы физической культуры и спорта. материалы XXIV Всероссийской научно-практической конференции, посвящённой памяти профессора Ю.Т. Ревякина. – Томск, 2022. – С. 247-249
4. Губарева, Н.В. Реализация смешанного обучения на современном этапе развития образования в вузе / Н.В. Губарева, К.Г. Емелин, Л.М. Бартенева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-3. – С. 127-130

5. Дроздов, Д.И. Производственная физическая культура студента / Д.И. Дроздов, И.А. Золотухина // В сборнике: Новое слово в науке и практике. Сборник материалов VII-ой международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 47-48
6. Золотухина, И.А. Здоровьесберегающая роль физической культуры в образовательном процессе / И.А. Золотухина // В сборнике: Воспитательно-патриотическая и физкультурно-спортивная деятельность в вузах: инновации в решении актуальных проблем. Материалы Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 112-116
7. Казанцева, В.В. Теоретические аспекты реализации модели формирования профессиональной направленности студентов в процессе социокультурного воспитания / В.В. Казанцева // В сборнике: Модели инкультурации в образовании. Материалы международной научно-практической конференции. Под научной редакцией С.А. Ан. – 2018. – С. 138-144
8. Клименко, О.А. Профессиональное образование как источник формирования и развития личности / О.А. Клименко, Э.А. Каминская, А.А. Клименко // Тенденции развития науки и образования. – 2021. – № 75-4. – С. 73-76
9. Попова, Н.В. Компетентностная модель формирования профессиональной направленности личности педагога: практика реализации / Н.В. Попова // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – 2019. – № 1. – С. 35-45
10. Попова, Н.В. Теоретические и практические предпосылки реализации компетентностной модели формирования профессиональной направленности личности педагога / Н.В. Попова // В книге: Теоретические и практические (методические) аспекты профессиональной подготовки педагогов: компетентностный подход. – Ялта. – 2018. – С. 132-137

Педагогика

УДК 378.2.147

кандидат педагогических наук, доцент Колмакова Ольга Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Иркутский национальный исследовательский технический университет» (г. Иркутск)

ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА)

Аннотация. Иноязычное образование является одним из важных компонентов системы высшего образования. Факторами его развития считаются инновационные процессы, происходящие в различных видах деятельности (экономической, политической, технической, научной и т.д.). Общество ориентировано на личность со способностью к саморазвитию, самообразованию, к нестандартному мышлению. Формирование нового типа личности невозможно без применения инновационных подходов, в том числе, при обучении иностранному языку. В статье анализируются инновационные процессы, влияющие на процесс обучения иностранному языку. Автором обоснована необходимость ориентации на междисциплинарную интеграцию, полиподходность, диверсификацию обучения, проектное обучение, применение дистанционных форм организации учебного процесса. В статье представлен опыт работы в региональном техническом вузе. Дано описание концепции программы курса по иностранному языку. Особое внимание уделено организации итогового контроля.

Ключевые слова: компетенция, дифференциация, полиподходность, межпредметная интеграция, электронное обучение, инновационный проект.

Annotation. Foreign language education is one of the most important components of the higher education system. The factors of its development are considered to be innovative processes in various types of activities (economic, political, technical, scientific, etc.). The society is focused on a person with the ability to self-development, self-education, and non-standard thinking. The formation of a new type of personality is impossible without the use of innovative approaches, including when teaching a foreign language. The article analyzes the innovative processes that affect the process of learning a foreign language. The author substantiates the need to focus on interdisciplinary integration, polyapproach, diversification of education, project-based learning, the use of distance learning forms of organization of the educational process. The article presents the experience of working in a regional technical university. The concept of the foreign language course program is described.

Key words: competence, differentiation, polyapproach, interdisciplinary integration, e-learning, innovative project.

Введение. В статье обобщен опыт преподавания иностранных языков, накопленный институтом лингвистики и межкультурной коммуникации (далее ИЛИМК) в ФГБОУ ВО Иркутском национальном исследовательском техническом университете (далее ИРНИТУ).

В рамках деятельности кафедр ИЛИМК за последние пять лет создана и апробирована концепция преподавания иностранных языков с учетом специфики получения инженерного образования по программам бакалавриата и специалитета.

Подготовка будущего инженера определяется «не только его высокой квалификацией в профессиональной сфере, но и готовностью решать профессиональные задачи в условиях иноязычной коммуникации» [9, С. 11].

Исходя из требований Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС 3++) по вышеуказанным программам, посредством дисциплины «Иностранный язык» необходимо формирование универсальных компетенций, сформулированных следующим образом:

– на уровне бакалавриата: способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах);

– на уровне специалитета и магистратуры: способность применять современные коммуникативные технологии на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) для академического и профессионального взаимодействия.

Формирование вышеназванных компетенций происходит на фоне инновационных процессов в системе иноязычного образования, которые, безусловно, должны быть учтены в организации учебного процесса. Назовем лишь некоторые из них.

Во-первых, это полиподходность. Ученые отмечают «необходимость отказа от моноподходности … в пользу полиподходности, предполагающей продуктивное взаимодействие и взаимовлияние нескольких подходов [8, С. 277]. Взаимодействие подходов друг с другом способствуют созданию новых технологий обучения иностранному языку.

Во-вторых, это междисциплинарность, имеющая тесную связь с полиподходностью [8]. Будучи всегда активно обсуждаемой темой в лингводидактике, тема межпредметных связей трансформировалась в более широкое понятие «межпредметная/междисциплинарная интеграция». Это понятие, по мнению Е.С. Бессмельцевой, представляет собой «основополагающий методический принцип, способствующий сближению различных учебных дисциплин, объединяющий

знания, навыки и умения научно-исследовательской деятельности по различным предметам в целостную систему» [4]. Ярким примером такой интеграции могут служить разработки А.В. Анненковой, Ю.Ю. Клибановой, И.Н. Киселевой [2, 3].

Дисциплина «Иностранный язык» теперь рассматривается не как учебный предмет, в рамках которого осуществляют подготовку в области иностранного языка, а как «средство и ресурс реализации профессиональных компетентностей» и как «средство подготовки к профессиональной деятельности (средство развития компетентностного потенциала личности будущего профессионала)» [5, С. 35]. Л.В. Яроцкая также отмечает тот факт, что «из непрофильного в неязыковом вузе предмета иностранный язык превращается в системообразующий предмет профессиональной подготовки специалиста, необходимый инструмент профессионализации в любой предметной области» [10, С. 54].

В-третьих, это интенсивное внедрение проектной деятельности в обучение, что влечет за собой изменение роли преподавателя в учебном процессе. Преподаватель выступает в роли наставника, помощника, проектировщика деятельности.

В-четвертых, это диверсификация обучения, позволяющая строить индивидуальные образовательные траектории.

В-пятых, это активное использование дистанционных форм организации учебного процесса. Исследователи солидарны в мнении о том, что цифровые технологии являются значимым аспектом для повышения эффективности обучения студентов [1, 7, 11].

Изложение основного материала статьи. Учитывая современные требования к подготовке выпускников и тенденции в развитии методической науки, в ИРНИТУ была создана концепция развития межкультурной коммуникативной компетенции.

В первую очередь, для оценки степени ее сформированности в начале каждого учебного года проводится входной контроль, который носит диагностирующий характер, позволяющий определить уровень владения иностранным языком. Следует обратить внимание на то, что обучающиеся не распределяются по группам в соответствии с их уровнем владения языком. Для каждого студента преподавателем выбираются методы и приемы обучения, определяется индивидуальная траектория. Для этого преподавателями создаются электронные образовательные ресурсы, работая на которых, обучающиеся в зависимости от своей языковой подготовки могут выбирать упражнения, соответствующие их уровню владения языком. Учебные пособия также содержат языковой материал с градацией по уровню сложности. Безусловно, такой подход требует от преподавателей педагогического мастерства и большей отдачи. Однако на наш взгляд, следование принципу внутренней дифференциации учебного процесса при обучении иностранному языку в вузе способствует повышению сознательности и самостоятельности обучающихся, и, как следствие, их саморазвитию и самообразованию.

На всех образовательных программах бакалавриата и специалитета в ИРНИТУ дисциплина «Иностранный язык» реализуется в течение 6 семестров и включает 8 модулей, каждый из которых имеет свою целевую установку и задачи. Модуль 1 относится к иностранному языку для общих целей. Однако содержание ограничено тематикой студенческой жизни: обучением в России и за рубежом, рейтингом университетов, учебой в своем университете, увлечениями студентов и т.д. Усечение тем, принадлежащих языку для общих целей, было сделано намеренно в связи с тем, что обучающиеся на протяжении школьного обучения из года в год изучали циклично повторяющиеся темы (моя семья, друзья, свободное время, путешествия, экология и т.д.). В то время как тема студенческой жизни является для них новой, незнакомой и соответствующей их возрасту и интересам. Большинство заданий носит проблемный характер, ориентированы, в основном, на активное взаимодействие, работу в группах.

Модули 2 и 3 обеспечивают развитие умений письменной и устной деловой коммуникации. Темы не привязаны к определенной деловой сфере, но, вместе с тем, способствуют овладению целым спектром коммуникативных стратегий и тактик, необходимых для продуктивного сотрудничества с коллегами, партнерами, руководством. Модуль 4 относится к языку для технических целей с набором тем, подходящих для всех направлений подготовки вуза (инженерные профессии, техника и технологии и т.д.). Модули 5 и 6 относятся к языку для специальных целей. Основная задача здесь видится в обеспечении готовности и способности к эффективному иноязычному взаимодействию в конкретной профессиональной среде. Выбор тем и определение содержания учебных материалов этих модулей происходит во взаимодействии с преподавателями выпускающих кафедр. Модули 7 обеспечивает развитие умений академического общения в устной и письменной форме с учетом профессиональной области. Модули 1-7 изучаются на протяжении первых пяти семестров, в то время как Модулю 8 дисциплины «Иностранный язык» согласно учебным планам отведено место на последнем семестре. Таким образом, он является не только завершающим дисциплину, и обобщающим весь материал, но и подготавливающим обучающихся к сдаче итогового экзамена по иностранному языку.

К концу курса дисциплины «Иностранный язык» обучающиеся овладевают профессиональной лексикой, стратегиями профессионально-делового устного и письменного общения. Они способны создавать развернутые академические и профессионально-направленные высказывания, писать аннотации и готовить научные доклады на основе специализированного текстового материала.

Дисциплина «Иностранный язык» заканчивается экзаменом, состоящим из двух частей: письменной и устной. Письменная часть представляет собой компьютерное тестирование на платформе LMS Moodle и включает в себя модули: «Чтение», «Аудирование», «Письмо» и «Лексико-грамматический тест». В Модули «Чтение» и «Аудирование» включены задания на проверку понимания основной и детальной информации прочитанного текста. Модуль «Письмо» предполагает написание на иностранном языке аннотации выпускной квалификационной работы. Модуль «Лексико-грамматический тест» направлен на проверку знаний лексического и грамматического материала по программе дисциплины «Иностранный язык». Тест состоит из вопросов множественного выбора и заданий на заполнение пропусков в тексте. Устная часть экзамена представляет собой подготовленный доклад по теме выпускной квалификационной работы с последующей дискуссией на иностранном языке по содержанию выступления.

Доклад включает информацию об актуальности выбранной темы, предмете и объекте исследования, целях, задачах, методах, ходе исследования, полученных или ожидаемых результатах исследования, выводах.

Особенность экзамена заключается в том, что ему придан характер естественного научного общения благодаря присутствующим в комиссии преподавателям профильных кафедр, хорошо владеющих иностранным языком.

Создание естественной языковой среды, безусловно, побуждает обучающихся к активной речевой деятельности. Так, в ИРНИТУ в настоящее время реализуются несколько инновационных проектов. Три из них – летняя языковая школа «The English Hero», разговорный клуб «Lingua Franca» и научный дискуссионный клуб на английском языке «Cutting Edge» – являются регулярными внеаудиторными мероприятиями. Их общая цель – способствовать преодолению языкового барьера при общении на иностранном языке посредством погружения в языковую среду; развитию широкого спектра гибких навыков (креативности, умения работать в команде, критического мышления, навыков публичного выступления и др.). Вышеперечисленные форматы внеаудиторной деятельности дополняют учебный процесс, повышают мотивацию к изучению иностранных языков.

Еще один инновационный проект в ИРНИТУ осуществляется в рамках дополнительного образования и представляет собой углубленную программу «Инженерный иностранный язык». В течение пяти семестров по 6-8 часов в неделю обучающиеся, прошедшие конкурсный отбор, находятся в активном иноязычном коммуникативном взаимодействии. В учебном процессе преобладают интерактивные методы обучения. Как отмечает Е.А. Макарова «долгосрочная цель проекта заключается в создании инновационной образовательной среды с непрерывной профессиональной иноязычной подготовкой будущих инженеров, основанной на трансфере достижений современной науки и техники в учебный процесс и направленной на формирование инновационной личности обучаемых, способных проявлять самостоятельность и инициативу, принимать креативные решения, как в образовательной, так и в последующей профессиональной деятельности» [6, С. 5].

Выводы. Таким образом, внеаудиторные мероприятия и занятия по иностранному языку, проводимые в рамках дополнительного языкового образования, равно как и занятия по учебному плану, ориентированы на инновационные процессы, способствуют формированию межкультурной коммуникативной компетенции, и, в целом, усиливают образовательный потенциал дисциплины «Иностранный язык».

Можно заключить, что инновационные процессы в образовании, являясь, своего рода, вечным двигателем, служат безусловным фактором, отправной точкой и основой для создания эффективной программы языковой подготовки будущих инженеров в вузе и развития межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся.

Литература:

1. Авдосенко, Е.В. Проектирование процесса организации научно-образовательного интернет-мероприятия / Е.В. Авдосенко, Е.А. Макарова, А.А. Куйдин // Информатика и образование. – 2022. – Т. 37, № 6. – С. 52-61
2. Анненкова, А.В. Опыт обучения студентов основам делового общения посредством интеграции дисциплин базового цикла / А.В. Анненкова, И.Н. Киселева // Бизнес. Образование. Право. – 2022. – № 2(59). – С. 317-323. – DOI 10.25683/VOLBI.2022.59.251. – EDN RSDREO.
3. Анненкова, А.В. Интегрированный курс иностранного языка в вузе как реализация системного подхода к формированию общепрофессиональных компетенций / А.В. Анненкова, Ю.Ю. Клибанова // Проблемы и перспективы устойчивого развития агропромышленного комплекса: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной памяти А.А. Ежевского, п. Молодежный, 17-18 ноября 2022 года. – п. Молодежный: Иркутский государственный аграрный университет им. А.А. Ежевского, 2022. – С. 230-236
4. Бессмельцева, Е.С. Межпредметная интеграция в обучении студентов неязыковых факультетов иностранному языку / Е.С. Бессмельцева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – Т. 8, № 27. – С. 106-109
5. Кузнецов, А.Н. Как подготовка по иностранному языку в вузе способствует развитию профессиональной, социальной и учебной компетентностей студентов / А.Н. Кузнецов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2016. – № 14(753). – С. 34-44
6. Макарова, Е.А. Инновационный образовательный проект как основа формирования компетентностной среды обучения иностранным языкам / Е.А. Макарова // Непрерывное образование: XXI век. – 2022. – № 1(37). – С. 41-58
7. Проскурина, Г.А. Лингводидактический потенциал электронных образовательных ресурсов на платформе LMS Moodle в обучении студентов неязыкового вуза иностранному языку / Г.А. Проскурина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 7(170). – С. 18-24
8. Тарева, Е.Г. Полиподходность и междисциплинарность - perpetum mobile развития лингводидактики / Е.Г. Тарева, Б.В. Тарев, Е.А. Савкина // Язык и культура. – 2022. – № 57. – С. 274-291
9. Халеева, И.И. Семантика устойчивого развития как основа лингвистического образования в РФ и СНГ / И.И. Халеева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2014. – № 12(698). – С. 9-14
10. Яроцкая, Л.В. Дисциплина «Иностранный язык» и профессиональное развитие личности / Л.В. Яроцкая // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2015. – № 14(725). – С. 53-54
11. Students' Digital Competence Formation in the Context of Implementing the Requirements of the Federal State Education Standards / E. Kazantseva, O. Kolmakova, A. Kazantseva, N. Sverdlova // Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives: Proceedings of the Conference "Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives", St. Petersburg, 25–27 марта 2020 года. – St. Petersburg: Springer Nature, 2020. – P. 611-620

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Колокольникова Зульфия Ульфатовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);
студент Староверова Мария Владимировна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент Скрынник Мария Андреевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск)

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА ПО ПЕРЕПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ СТАРОЙ ФОРМАЦИИ (1921-1925 ГГ.)

Аннотация. Государственная политика РСФСР в области образования в 1920-е была направлена на выстраивание новой системы образования и обеспечение ее учительскими кадрами. Особое значение в этом направлении работы уделялось не только подготовке «новых» учительских кадров, но и привлечению «старых». Значительная роль в культурной революции отводилась школе и учителям. Школа должна была превратиться в действенный инструмент переустройства общества. Успех коренной перестройки школьного дела в решающей степени зависел от учителя, от его педагогического мастерства и идейной убежденности. Выполняя эту задачу, органы народного образования активно взаимодействовали с профсоюзом работников просвещения и партийными комитетами РКП(б). Были подготовлены и проведены различные курсы педагогической и идеологической направленности. Кроме системы курсовой подготовки были организованы конференции,

создавали марксистские кружки, проводили теоретические семинары. Наиболее распространенной формой просвещения учителей явились курсы-конференции. В систему курсовой подготовки были включены практически все педагоги. Эта работа позволила обеспечить учительскими кадрами (в том числе из числа педагогов «старой формации») потребности системы образования.

Ключевые слова: государственная политика, образовательная политика, педагогическое образование, подготовка и переподготовка учителя, курсовая подготовка, идеологическая подготовка, педагог, учитель, 1920-е годы.

Annotation. The state policy of the RSFSR in the field of education in the 1920s was aimed at building a new education system and providing it with teaching staff. Particular importance in this area of work was given not only to the training of "new" teachers, but also to the involvement of "old". Schools and teachers played a significant role in the Cultural Revolution. The school was to become an effective tool for the reorganization of society. The success of the radical restructuring of school affairs depended to a decisive extent on the teacher, on his pedagogical skill and ideological conviction. In fulfilling this task, the public education authorities actively cooperated with the trade union of educational workers and the party committees of the RCP(b). Various courses of pedagogical and ideological orientation were prepared and conducted. In addition to the system of course preparation, conferences were organized, Marxist circles were created, and theoretical seminars were held. The most common form of teacher education was conference courses. Almost all teachers were included in the system of course preparation. This work made it possible to provide teachers (including teachers from the "old formation") with the needs of the education system.

Key words: state policy, educational policy, teacher education, teacher training and retraining, coursework, ideological training, educator, teacher, 1920s.

Введение. Обращение к проблемам участия государства в сфере образования в послереволюционный период в историко-педагогической литературе встречается достаточно редко. Можно отметить диссертации (А.Р. Ахметова, В.Н. Варламенков, И.М. Корнилова, Т.И. Шукшина), посвященные исследованию образовательной политики в 1920-е годы в отдельных регионах нашей страны (Поволжье, Татарстан, Мордовия и др.). Государственная политика РСФСР в области образования в 1920-е была направлена на выстраивание новой системы образования и обеспечение ее учительскими кадрами. Особое значение в этом направлении работы уделялось не только подготовке «новых» учительских кадров, но и привлечению «старых». Хотелось бы отметить, что подобных исследований по другим регионам нами не было обнаружено, что подтверждает актуальность проведенного исследования. Внимание современного российского общества и государства к проблеме кадрового обеспечения и обращение к опыту прошлых столетий актуализируется также и тем фактом, что 2023 год объявлен Годом педагога и наставника, наличием документов, обозначающих различные «точки входа» в профессию педагога (Профессиональный стандарт педагога, Национальный проект «Образование», проект «Молодые профессионалы» и др.).

История государственной политики в области образования по обеспечению системы образования учительскими кадрами в первые поды Советской власти представляет значительный интерес. Молодому государству впервые в мировой истории пришлось определять пути решения кадровой проблемы. Наркомпрос решал ее по двум направлениям: материальное обеспечение «не ниже прожиточного минимума», подготовка педагогических кадров и повышение квалификации для понимания новых задач образования. Вопросы привлечения и перевоспитания учительской интеллигенции, формирования новых педагогических кадров из среды рабочего класса и трудового крестьянства в таких масштабах до этого момента не были реализованы ни в одной из стран мира. Следовательно, историко-педагогический опыт по переподготовке учительских масс старой формации и подготовке новых кадров из народа, накопленный в восстановительный период 1921-25 годы, является малоизученной проблемой.

Изложение основного материала статьи. Государственная политика по подготовке педагогических кадров, в том числе по переподготовке учительских кадров «старой формации» проходила в достаточно сложной социально-экономической обстановке. Экономика страны была разорена войной. Фабрики и заводы стояли. Сельское хозяйство было истощено. Население голодало. Экономические трудности страны осложнялись культурной и политической обстановкой. В 1920 году в стране на тысячу человек приходилось 319 грамотных. У некоторых народов грамотных было меньше одного процента. Многие народности не имели своей письменности. Малочисленные народы Севера были сплошь неграмотными.

В проведении культурной революции руководство страны видело основное средство вовлечения масс трудящихся в сознательное строительство новой жизни. Значительная роль в культурной революции отводилась школе и учителям. Школа должна была превратиться в действенный инструмент переустройства общества. Успех коренной перестройки школьного дела в решающей степени зависел от учителя, от его педагогического мастерства и идейной убежденности.

Учительские кадры, с которыми после революции перестраивалась система народного образования, имели следующую сословную принадлежность: более 30 процентов являлись выходцами из духовенства, 60 процентов – из зажиточного крестьянства и мелкого чиновничества. Свыше 80 процентов учителей получили образование в дореволюционное время, к тому же 13,2 процента имели низшее образование, 57,9 – среднее и только 12,4 процентов – высшее [2, С. 104]. Подавляющее большинство дореволюционного учительства имели религиозные убеждения, многие из них не понимали и не принимали революционные события, и не сразу встали на сторону Советской власти. Для того, чтобы включить учительство «старой формации» в реализацию задач государственной политики, использовать его опыт и знания, необходимо было его познакомить с «новой» идеологией, т.е. идейно перевоспитать. Учитель должен был стать проводником идей коммунизма в самых отдаленных, захолустных уголках необъятной России.

Значительный опыт работы с учительской интеллигенцией был накоплен еще в годы гражданской войны. Реакционная часть учительства выступала тогда против политики партий в области народного образования, требовала автономий школы от государства. Основным центром реакционно настроенного учительства явился Всероссийский учительский союз (ВУС), организованный в апреле 1917 года. Меньшевики и эсеры, захватившие руководство в ВУСе пытались повернуть учительство на борьбу с Советской властью. С помощью ВУСа им удалось организовать забастовки учителей в Петрограде, Москве, Екатеринбурге, Уфе и других крупных центрах страны. В Сибири забастовки прошли в Омске, Барнауле, Ачинске, Минусинске, Канске и других городах [4, С. 17].

В противоположность реакционному влиянию ВУСа в конце 1917 года при поддержке революционного учительства был создан Союз учителей-интернационалистов. В июне 1918 года состоялся I Всероссийский съезд учителей-интернационалистов, а в июле – I Всероссийский съезд учителей. На обоих съездах с программными речами выступал В.И. Ленин. Он разъяснил учителям политику Советской власти в области образования и просвещения народа. Центральное место в своих выступлениях В.И. Ленин уделил разоблачению утверждения, что школа должна быть вне политики. В декабре 1918 года ВУС был распущен декретом ВЦИКа. К концу 1918 года в настроении учительства наступило заметное изменение. Оно постепенно стало принимать революционные события и включаться в реализацию задач государственной образовательной политики.

С установлением Советской власти, начался период восстановления и строительства во всех областях жизни, направляя все усилия на экономическое восстановление страны. Была развернута активная деятельность по подготовке и переподготовке народных учителей, в первую очередь, обращая внимание, на их идеологическую подготовку. Ставка была сделана на курсовую подготовку педагогов, через систему краткосрочных педагогических курсов прошли практически все учителя 1920-х годов.

Большое значение в направлении всей идеологической работы с учительством имели принятые в 1921 году постановления ЦК РКП(б) «О работе среди работников просвещения» и «О связи партийных организаций с органами народного образования». В этих постановлениях ЦК отмечало, что дело народного образования приобрело решающее значение в подготовке сознательных и высокообразованных людей. В постановлениях ЦК был намечен ряд важнейших мероприятий по идеологическому воспитанию учителей. Рекомендовалось проведение лекций, докладов, устройство конференций, распространение политической литературы [3].

Выполняя эти решения, органами народного образования и профсоюзом работников просвещения в контакте с партийными комитетами развернули повсеместно сеть курсов, конференций, создавали марксистские кружки, проводили теоретические семинары. Наиболее распространенной формой просвещения учителей явились курсы-конференции. Они обеспечивали возможность охватить своим влиянием наибольшую массу работников народного образования.

Местные партийные комитеты проявляли творческую инициативу в деле организации и проведении курсов. Они разрабатывали программы цикловых лекций, изыскивали денежные средства на содержание курсов, обеспечивали их политической литературой, наглядными пособиями и лекторскими силами. Например, в Челябинском округе были созданы научно-методические комиссии по проведению курсов. В состав комиссий вводились секретари райкомов партии и председатели райисполкомов. Научно-методические комиссии разрабатывали программы курсов, которые утверждались агитационно-пропагандистским отделом губкома РКП(б) (ЦГА ИМД, ф. 17, д. 216, д. 315/2, л. 23.) в Ярославской губернии вся организационная работа по проведению курсовых мероприятий с учительством проводилась агитпропом губкома. План работы курсов и лекторский состав утверждался на бюро губкома РКП(б) (ЦГАОР, ф. 1575, оп. 5, д. 67, л. 241).

По содержанию курсы учителей были двух направлений: общепедагогические и политические. Независимо от профиля они давали слушателям прежде всего политические знания, знакомили учителей в той или иной степени с основами марксизма-ленинизма, с политикой Советской власти. Так, на курсах в Устюге Северо-Двинской губернии весной 1923 года из общего количества 240 часов на политические темы отводилось 160 часов (ЦГАОР, ф. 1575, оп. 5, д. 67, л. 241). Слушатель должен был изучить программу РКП(б), прослушать цикл лекций по теории исторического материализма, по истории классовой борьбы, развитию форм хозяйства, о пролетарском государстве, коммунистическом обществе и религии. А на полуторамесячных курсах в Псковской губернии из 360 часов на изучение дисциплин политического цикла отводилось 220 часов (ЦГАОР, ф. 1575, оп. 5, д. 67, л. 241).

Программа политических курсов включала дисциплины: историю партии, исторический материализм, политическую экономию. Например, месячные политические курсы в Воронеже весной 1924 года работали по следующей программе: экономическая политика – 30 час., история классовой борьбы – 20, резолюционное движение в России – 20, диктатура пролетариата – 10, коммунизм – 10, пролетариат и религия – 10, исторический материализм – 20, роль учителя в строительстве нового общественного строя 15 (там же Л.20). Помимо учебных лекций, курсанты слушали доклады о текущем моменте, о замене продразверстки продналогом, проводились беседы по вопросам политики партии.

Стремясь превратить каждого сельского учителя в активного участника политико-просветительной работы среди крестьянства, Наркомпрос включил в 1924 году в программу учительских курсов специальный цикл лекций, содержащий основные вопросы культурно-массовой работы среди взрослого населения.

Для обслуживания курсов привлекались лучшие лекторские кадры, работники совпартшкол, губкомов и укомов РКП(б), слушатели Свердловского Коммунистического университета и Института красной профессуры. По указанию ЦК партии на периферию направлялись лекторы из Москвы, Свердловска, Ленинграда и других городов. В 1924 году лекторы Москвы и Ленинграда в различных губерниях страны обслужили 140 учительских курсов, на которых присутствовало более 2,5 тыс. человек [5, С. 10].

Несмотря на тяжелые последствия хозяйственной разрухи, государство оказывало материальную помощь курсам. Только в 1924-25 годы на их содержание из госбюджета было отпущено 701.200 рублей деньгами и литературы на 170.693 рублей. Большую помощь курсам оказывали профсоюзы, кооперация, учебные заведения, особенно совпартшколы, предоставлявшие свои помещения, пособия, лаборатории, библиотеки и т.д.

Например, профсоюз работников просвещения в 1924 году разослал в уезды 1.358 библиотек, содержащих 29.440 книг, в 1925 году – 2.300 библиотек на 45.500 книг («Народное просвещение», 1925, № 2, стр. 165.) Благодаря постоянному вниманию государства к идеологическому росту учителей, курсовая система получила широкое развитие. По данным Наркомпроса с 1917 по 1922 год курсами было охвачено более 50 процентов учительского состава РСФСР [1, С. 154]. Далее представлена таблица, иллюстрирующая динамику развития курсов в РСФСР в 1922-25 годах (табл. 1).

Таблица 1

Динамика развития курсов в РСФСР в 1922-25 гг. [1, С. 153]

Годы	Охвачено губерн. и уездн. Курс. (человек) «Народное просвещение в РСФСР к 1925-26 гг., М., 1926	Охвачено централь. Курсами (человек) К. Шапошников. «Пять лет работы Дома съездов Нарком-проса», М., 1923, стр. 54.
1922-1923	43389	3704
1923-1924	42777	6656
1925	37540	Данных нет

Курсы оказали положительное влияние на мировоззрение учителей. Политические достижения курсов повсеместно отмечались государством и общественностью. В информационной записке Архангельский губком писал: «Учительство становится не только все более лояльным, но и принимает деятельное участие в культурной работе на селе. Наблюдаются стремления к изучению политграмоты, усилился интерес к марксистской литературе» (ЦПА ИМЛ, ф. 17, оп. 1, д. 693, л. 9.).

Выводы. В целом, нужно отметить, что образовательная политика молодого государства в 1920-е годы (1920-1925) была ориентирована на построение системы образования и ее кадровое обеспечение. Наркомпрос решал задачу кадрового обеспечения по двум направлениям: материальное обеспечение «не ниже прожиточного минимума», подготовка

педагогических кадров и повышение квалификации для понимания новых задач образования. Большое внимание было уделено работе по переподготовке учителей «старой формации» и привлечению их к реализации задач образовательной политики. Выполняя эту задачу, органы народного образования активно взаимодействовали с профсоюзом работников просвещения и партийными комитетами РКП(б). Были подготовлены и проведены различные курсы педагогической и идеологической направленности. Кроме системы курсовой подготовки были организованы конференции, создавали марксистские кружки, проводили теоретические семинары. Наиболее распространенной формой просвещения учителей явились курсы-конференции. В систему курсовой подготовки были включены практически все педагоги. Эта работа позволила обеспечить учительскими кадрами (в том числе из числа педагогов «старой формации») потребности системы образования.

Литература:

1. Кибис, Е.М. Мероприятия коммунистической партии по перевоспитанию учительских кадров старой формации (1921-1925 гг.) / Е.М. Кибис // Народное образование в Красноярском крае за годы Советской власти. – Красноярск, 1970. – С. 145-170

2. Королев, Ф.Ф. Советская школа в период социалистической индустриализации / Под ред. чл.-корр. Акад. пед. наук РСФСР В.З. Смирнова. – Москва: Учпедгиз, 1959. – 320 с.

3. КПСС о культуре, просвещении и науке: Сборник документов. – Москва: Политиздат, 1963. – 552 с.

4. Культурное строительство в Сибири 1917-1941: Сб. документов / Сост.: И.И. Кванская и др. – Новосибирск: Зап.-Сиб. кн. изд-во, 1979. – С 17.

5. Народное просвещение в РСФСР... / Нар. ком. просвещения РСФСР. – Москва, 1926. – 232 с.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Колокольникова Зульфия Ульфатовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);
студент Староверова Мария Владимировна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального
государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент Скрынник Мария Андреевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск)

ВОПЛОЩЕНИЕ ИДЕЙ К.Д. УШИНСКОГО ПО ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Г. КРАСНОЯРСКА КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВВ. (УЧИТЕЛЬСКАЯ СЕМИНАРИЯ, УЧИТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ)

Аннотация. Наследие К.Д. Ушинского до сих пор представляет интерес для понимания стратегии и тактики развития современного педагогического образования. Великий педагог разработал проекты и программы подготовки учителя, когда в России учреждений для подготовки педагогов не существовало. Его проекты нашли отражение в официальных документах и были реализованы в учреждениях по подготовке учителя народной школы. В статье дан анализ проекта учительской семинарии. Проведен сравнительно-сопоставительный анализ по ряду критериев проекта и его реализации в учительских семинариях и учительских институтах. Критериями анализа выступили: цель подготовки, срок обучения, содержание образования, формируемые у педагога умения и качества личности, методы воспитания и обучения. Анализ выполнен на материале Красноярской учительской семинарии (1870) и Красноярского учительского института (1916). Выделены общее ядро и вариативные составляющие подготовки педагога в учреждениях г. Красноярска. Представляет интерес усиление воспитательного компонента подготовки семинариста, во многом отвечающий замыслу К.Д. Ушинского. Красноярская учительская семинария может выступать примером творческого осмысления педагогического наследия К.Д. Ушинского.

Ключевые слова: К.Д. Ушинский, профессиональное образование, педагогическое образование, подготовка учителя, учительская семинария, учительский институт, г. Красноярск, Красноярская учительская семинария, Красноярский учительский институт.

Annotation. The legacy of K.D. Ushinsky is still of interest for understanding the strategy and tactics of the development of modern teacher education. The great teacher developed projects and programs for teacher training when there were no institutions for teacher training in Russia. His projects were reflected in official documents and were implemented in institutions for the training of public school teachers. The article provides an analysis of the teacher's seminary project. A comparative analysis was carried out according to a number of criteria for the project and its implementation in teacher's seminaries and teacher's institutes. The analysis criteria were: the purpose of training, the duration of training, the content of education, the skills and qualities of the individual formed by the teacher, the methods of education and training. The analysis is based on the material of the Krasnoyarsk Teachers' Seminary (1870) and the Krasnoyarsk Teachers' Institute (1916). The common core and variable components of teacher training in the institutions of Krasnoyarsk are singled out. It is of interest to strengthen the educational component of seminarian training, which in many respects corresponds to the plan of K.D. Ushinsky. The Krasnoyarsk Teachers' Seminary can serve as an example of creative understanding of the pedagogical heritage of K.D. Ushinsky.

Key words: K.D. Ushinsky, vocational education, teacher education, teacher training, teacher's seminary, teacher's institute, Krasnoyarsk, Krasnoyarsk teacher's seminary, Krasnoyarsk teacher's institute.

Введение. Актуальность проведенного исследования подтверждается вниманием российского общества и государства к проблеме педагогического образования: 2023 год объявлен Годом педагога и наставника, в основных документах современного педагогического образования уделяется значительное место профессиональной подготовке педагога (Профстандарт педагога, Национальный проект «Образование», проект «Молодые профессионалы» и др.). В преддверии 2024 года СМИ активно публикуют материалы, посвященные юбилею К.Д. Ушинского, педагогическое сообщество объявляет конкурсы и проводит научные конференции. С одной стороны имя К.Д. Ушинского вошло во все учебники по истории педагогики, неоднократно опубликованы собрания его сочинений, его идеям посвящено большое количество работ известных исследователей (П.П. Блонский, Н.К. Гончаров, С.В. Егоров, К.К. Ельницкий, П.Ф. Каптерев, Н.А. Константинов, Д.О. Лордкипанидзе, Е.Н. Медынский, А.П. Пинкевич, А.И. Пискунов, В.Я. Струминский, М.Ф. Шабаева и др.). Нужно

отметить работу В.М. Меньшикова и Л.И. Мищенко, опубликованную в сборнике «К.Д. Ушинский и русская школа» (1994) к юбилею великого педагога. В этой статье, дан развернутый анализ идей К.Д. Ушинского о подготовке народного учителя [1, С. 151-152]. В библиотеке диссертаций мы нашли более 500 упоминаний имени К.Д. Ушинского по различным областям наук от философии и педагогики до психологии и филологии. Существуют и современные научные публикации, обращающие внимание на педагогическое наследие К.Д. Ушинского, но по заявленной проблеме (подготовка педагога) мы нашли всего несколько статей 2020-2022 годов (М.Н. Кожевникова, С.Н. Кипурова, А.В. Сергеева) и диссертаций (Е.В. Оганесян, 2005; О.Н. Федиско, 2005). Все вышесказанное, подтверждает актуальность проведенного нами исследования наследия К.Д. Ушинского по подготовке педагога и реализации его идей в педагогических учебных заведениях г. Красноярска (учительская семинария, учительский институт).

Изложение основного материала статьи. Во второй половине XIX века в отечественной педагогике появляется уникальная педагогическая теория К.Д. Ушинского (1823(24)-1870), центральной идеей которой, стало воспитание человечности на основе народности как главной цели воспитания. Он считал, что российский (русский) народ должен идти вперед самобытным путем: «Чувство народности настолько сильно в каждом, что при общей гибели всего святого и благородного, оно гибнет последнее» [7, С. 253]. Развивая идею народности, К.Д. Ушинский естественно подошел к вопросу о существовании многих народностей. В поисках начала, объединяющего их он приходит к религии (христианству, православию), как к идее стоящей над идеей народности. Подготовка педагога, который опираясь на идеи народности мог бы решать задачи воспитания детей, является важной составляющей всей его педагогической концепции. Эта идея получила свое продолжение в «Проекте учительской семинарии» (1861) [6]. К.Д. Ушинский внимательно изучал образовательные системы Европы и обращал внимание общественности и МНП на наличие учительских семинарий в странах Европы (Англия, Германия, Франция). На момент написания им статьи аналогичных профессиональных учебных заведений, подготавливающих учителей для народной школы, в России не было. Существовавшая курсовая подготовка, по его мнению, не могла справиться с подобной масштабной задачей, с учетом огромных территорий России. Прошло менее 10 лет с момента опубликования «Проекта …» и в России было утверждено «Положение об учительских семинариях» (1870) и в этом же году открыты первые учительские семинарии. Спустя два года вышло «Положение об учительских институтах» (1872).

Уже с самых первых строк работы [6] К.Д. Ушинский обращает внимание на роль педагога: «самый существенный недостаток в деле русского народного просвещения есть недостаток хороших наставников, специально подготовленных к исполнению своих обязанностей». Он высказывает важную мысль о важности профессионального образования для учителя и чем младше дети, с которыми работает педагог («глубже идет в детство человека»), тем важнее иметь педагогические знания и умения, «действовать своим преподаванием не на одно обогащение ума познаниями, но на развитие всех умственных и нравственных сил воспитанника». Кроме знаний и педагогических умений для наставника важны «характер, нравственность и убеждения», т.к. на детей бо́льшее влияние оказывает «личность учителя, чем наука» [6, С. 81].

Рассмотрим, насколько отличался замысел К.Д. Ушинского от его воплощения и для этого сравним опубликованный проект учительской семинарии и открытые в г. Красноярске педагогические учебные заведения. Красноярскую учительскую семинарию (1873) (далее – КУС), директором которой 20 лет был И.Т. Савенков. Красноярский учительский институт (1916) (далее- КУИ), И.О. директора которого был А.С. Богданов, а с 1917 года директором стал А.П. Медведков. Сравнение проведем по таким позициям как цель подготовки, срок обучения, содержание образования, формируемые у педагога умения и качества личности, методы воспитания и обучения. Результаты этой работы отразим в таблице (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ обучения в учительской семинарии по проекту К.Д. Ушинского и в педагогических учреждениях г. Красноярска конца XIX – начала XX вв.

Основания для сравнения	Учительская семинария по проекту К.Д. Ушинского (1861 г.) цитирование по источнику [6]	Учительская семинария г. Красноярска (конец XIX века) цитирование по источникам [2, 4, 5]	Учительский институт г. Красноярска (начало XX века) цитирование по источнику [3, 8]
Ведомство, статус учреждения	МНП, закрытые	МНП, закрытые Не имели статуса среднего учебного заведения (между начальной и средней школой).	МНП, закрытые Не имели статуса среднего учебного заведения.
Поступление	Юноши «после предварительного приготовления и по строгому выбору» [6, С. 86].	«Юноши всех сословий, хорошей нравственности, православные, от 16 до 18,5 лет, имеющие знания, согласно «приемной программе» [2, С. 120].	«молодые люди всех званий и состояний, не моложе 16-ти лет, здорового телосложения и хорошей нравственности», выдержавшие испытания, согласно программе» [3].
цель подготовки	«Подготовка учителя для народной школы»	Подготовка учителя для начальных народных училищ: «Подготовка учителя для народной школы, развитие самодеятельности и стремления к личностному развитию» [5].	Общеобразовательная и педагогическая подготовка учителя для городских училищ: «обеспечить твердое знание учебного материала в объеме городского училища и воспитать верноподданические

			чувства» [9, С. 111].
Срок обучения, количество обучающихся	Не отражено	3 года +приготовительный класс, до 60 (около 40) чел.	3 года 60-75 чел.
Содержание образования	Закон Божий, грамматика, арифметика, география, история, естественные науки, медицина, сельское хозяйство.	Закон Божий, русский язык, славянский язык, главные основания педагогики и методики, арифметика, география, история, естествознание, геометрия, землемерие, линейное черчение, пение, чистописание, ремесла (переплетное, столярное, токарное), гимнастика [5].	Закон Божий, русский язык и словесность, педагогика и дидактика, арифметика с начали алгебры, геометрия, география, история, естествоведение, черчение, рисование и чистописание пение, гимнастика ручной труд [9, С. 118].
Формируемые педагогические умения	«Хорошо писать, рисовать, чертить, читать ясно, громко и выразительно, по возможности петь» [6, С. 88].	«Хорошо писать, чертить, читать выразительно, по возможности петь» [5].	Данные не найдены
Формируемые качества личности педагога	«Пример для детей и их родителей, честность, аккуратность, скромность, «жизнь простая и деятельная без развлечений», нравственные качества и убеждения на идеях христианства» [6].	«Любовь к детям, религиозность, патриотизм (долг по отношению к Отечеству), ответственность (долг по отношению к ученикам и школе, «самому себе как к учителю и как к человеку» [4, С. 2-7].	Данные не найдены
Методы воспитания и обучения	«Изучение книг, словесные методы, активная и длительная практика, посещение образцовых уроков, помощь учителю, проведение урока и его обсуждение, упражнения и педагогические беседы, взаимная критика и взаимное подражание» [6].	«Изучение книг и статей, упражнения в написании изложений и несложных сочинений, словесные методы, беседы, педагогическая практика (проведения и обсуждение пробных уроков), экскурсии, участие в археологических экспедициях (раскопках), отказ от наказания, благоприятная гигиеническая среда» [5].	Устные и письменные упражнения, сочинения, конспектирование и беседы, экскурсии, лабораторные занятия, практические занятия в образцовой школе (наблюдение, проведение и обсуждение пробных и экзаменационных уроков), педагогические конференции, экзамены [9].

Из таблицы 1 видно, что Красноярская учительская семинария (КУС) стала площадкой для реализации идей К.Д. Ушинского на сибирской земле. Все целевые и содержательные позиции, требования к педагогическим умениям и качествам личности педагога, закрытость и организация приема в семинарию и методы воспитания и обучения, внимание к педагогической практике достаточно схематично обрисованное К.Д. Ушинским было уточнено, детализировано и воплощено в жизнь. Большая заслуга в этом принадлежит И.Т. Савенкову, который реализовывал замысел великого педагога, при этом вносил разумные дополнения и изменения, используя условия сибирской жизни, включая семинаристов в исследовательскую деятельность во время экскурсий и археологических раскопок [5]. И.Т. Савенков был последователем идей К.Д. Ушинского в деле подготовки педагога, о чем неоднократно писал [4, 8]. Многие наставления И.Т. Савенкова для выпускников звучать как афоризмы, в них присутствуют отголоски работ А. Дистервега. В учебный план КУС были включены предметы, которых нет в проекте К.Д. Ушинского, но они в неявном виде заданы в формате описания таких результатов как педагогические умения и качества личности. Именно поэтому содержание образование было усилено в части геометрии, черчения и гимнастики, введен курс по педагогике и методике [5]. Рассматривая Учительский институт г. Красноярска (КУИ), мы видим, что в нем также присутствуют идеи К.Д. Ушинского в части закрытости, целевых ориентиров, срока обучения, содержания образования, методов работы (особенно при организации практики). Однако, в КУИ меньше внимания уделялось формированию качеств личности и как результат в целом воспитанию. Даже при обозначении методов работы, приоритет отдается дидактическим методам и формам работы с воспитанниками.

Выводы. В завершении описания нашего проекта, подчеркнем что К.Д. Ушинский выделяет несколько важных, заключительных положений: необходимость открытия и существование учреждения как закрытого, строгий предварительный отбор при поступлении, простота и строгость жизни, «Учение не обширное, но энциклопедическое, и особенно приноровленное к назначению воспитанников», при нем должна быть школа для прохождения практики, они не должны открываться в больших городах, «но вместе с тем должны быть неподалеку от центров образования» [6, с. 86]. КУС в полной мере отвечала всем этим требованиям. Она была закрытым заведением и имела общежитие (ученические квартиры) для воспитанников. Вступительные испытания объявлялись и печаталась «Приемная программа» по таким предметам как Закон Божий, естественная история, арифметика, география. Мы не нашли в публикуемой «Программе» указаний на собеседование по выявлению нравственных качеств, как это замыслил К.Д. Ушинский [5]. Достаточно разностороннее содержание образование, позволяло в будущем выпускнику сочетать педагогический труд с исследовательской и общественной деятельностью. Среди учеников И.Т. Савенкова (археолога и исследователя) были

известные исследователи Сибири (Н.Ф. Катанов, П.Е. Островских, А.П. Мостиц, М.И. Райков и др.) [5]. Не случайно «стремления к личностному развитию» включены И.Т. Савенковым в целевой ориентир. При КУС была образцовая школа, в которой они могли практиковаться. Большое внимание уделял И.Т. Савенков педагогическому составу своего учебного заведения, все педагоги имели высшее образование, научные интересы и хобби. К.Д. Ушинский требований к кадровому составу семинарии в своей статье не обозначил.

КУИ также как и КУС был создан как закрытое заведение. Пансиона, интерната или общежития при Красноярском учительском институте не было. Все воспитанники жили дома, у родственников или на квартирах. Присутствовали вступительные испытания, но прием в институт носил достаточно формальный характер и в 1916 году испытания проводились по программе Иркутского учительского института. «Приемная программа» включала больше предметов и кроме Закона Божьего, арифметики и географии (КУС) поступающие в КУИ проходили устно или письменно испытания по русскому языку и словесности алгебре, геометрии истории, естествоведению и физике. При институте также была школа (городское училище). Из 9 человек, служащих в КУИ, двое было штатных и семеро-совместите. Штатные педагоги имели университетское образование. Воплощении идей Ушинского в КУИ также присутствует, но скорее по формальным признакам (отраженным в Положении), чем через внимательное прочтение и понимание замысла педагога. Мы уже отмечали, что в КУС больше внимания уделялось воспитанию и формированию важных для учителя качеств личности, что в меньшей степени получило отражение в программах КУИ. В какой-то мере это может быть объяснено малым сроком существования института. Отдельно отметим, что Красноярск конца XIX-начала XX вв. идеально подходил под требование «небольшого города, неподалеку от центров образования» [5, С. 86].

В связи с событиями 1917-19 гг. прежний уклад КУС и КУИ был нарушен и только а 1920 году по распоряжению СибОНО (Сибирского отдела народного образования), три педагогических учебных заведения г. Красноярска: КУИ (Красноярский учительский институт, с марта 1920 года – педагогический), КУС (Красноярская учительская семинария) и трехгодичные педагогические курсы были объединены в ИНО (Красноярский институт народного образования), который получил статус высшего учебного заведения.

Таким образом, сравнительный анализ проекта учительской семинарии и сибирского варианта его реализации в КУС и КУИ показал, насколько приближена к замыслу К.Д. Ушинского КУС, но при этом ее директор и единомышленники не копируя, смогли использовать ресурс сибирской природы, сохранить интерес педагогов семинарии в активном исследовании Сибири, и привлечь к участию воспитанников, обратить внимание к религиозно-нравственным ценностям российского сибиряка. Такое внимательное, аккуратное прочтение и реализация идей К.Д. Ушинского дает нам образец творческого осмысления педагогического наследия прошлого.

Литература:

1. Меньшиков, В.М. Ушинский о подготовке учителя / В.М. Меньшиков, Л.И. Мищенко // К.Д. Ушинский и русская школа: Беседы о великом педагоге. Под ред. Е.П. Белозерцева. – М.: Роман-газета, 1994. – 192 с. – С.151-160

2. Объявление от Красноярской учительской семинарии. Приемная программа // Енисейские епархиальные ведомости. – 1884. – № 8. – С. 120-128

3. Положение о городских училищах и учительских институтах (1872) // М.А. Гончаров. – URL: Государственно-общественное управление педагогическим образованием в России в XVIII – начале XX века М.А. Гончарова: онлайн чтение – страница 19 (iknigi.net) (дата обращения 10.03.2023)

4. Савенков, И.Т. Опыт наставления выпускным воспитанникам учительских семинарий и народным учителям. О главнейших обязанностях сельского учителя» / И.Т. Савенков. – Красноярск, тип Жилина, 1892. – 51 с.

5. Савенков, И.Т.: педагог-новатор. Проект Красноярского краеведческого музея и Минусинского краеведческого музея [www document]. – URL: Выпуск 2. Педагог-новатор (kkkm.ru) (дата обращения 20.02.2023)

6. Ушинский, К.Д. Проект учительской семинарии / К.Д. Ушинский. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 2. Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – 496 с. – С. 81-88

7. Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании / К.Д. Ушинский. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 1. Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с. – С. 194-256

8. Учитель русской народной школы и его обязанности. Дидактический сборник / Сост.: Ив. Т. Савенков». – Варшава: Типография Варшавского учебного округа, 1900. – 526 с.

9. Шилов, А.И. Общее и профессиональное образование в г. Красноярске в конце XIX – начале XX вв. / А.И. Шилов, А.А. Григорян, П.С. Филиппова, Н.В. Шилова. – Красноярск: КГПУ, 2013. – 236 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогических технологий и менеджмента в образовании Королькова Юлия Васильевна
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования Шалыгина Ольга Николаевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ И ТЕХНИК В РАЗВИТИИ ИННОВАЦИОННОГО ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье на основании анализа существующих категорий предложена характеристика инновационного воспитательного потенциала педагога, нормативные основания для детализации его структурных компонентов и способы развития посредством реализации программ повышения квалификации специалистов в области воспитания с акцентом на интерактивных и рефлексивных техниках работы.

Ключевые слова: инновационный потенциал педагога, воспитательный потенциал, инновация, новшество, совокупность характеристик и компетенций, готовность, развитие инновационного воспитательного потенциала педагога.

Annotation. Based on the analysis of existing categories, the article offers a characteristic of the innovative educational potential of a teacher, normative grounds for detailing its structural components and ways of development through the implementation of

professional development programs for specialists in the field of education with an emphasis on interactive and reflexive techniques of work.

Key words: innovative potential of a teacher, educational potential, innovation, innovation, a set of characteristics and competencies, readiness, development of innovative educational potential of a teacher.

Введение. Образовательная парадигма двадцать первого века задаёт весьма непростой, комплексный вектор требований не только к результатам освоения школьных программ и соответствия стандартам, отражающийся в «портрете» выпускника, но и к непрерывной подготовке педагога. Инновационный стиль педагогической и, в частности, воспитательной деятельности в детских коллективах школ продиктован необходимостью формирования ключевых компетенций, функциональной грамотности, ответственной гражданской позиции, развития навыков самоконтроля и закономерным стремлением быть интересным и авторитетным наставником на этапах взросления личности современной гаджетовой эпохи, подверженной динамичной информационно-культурной трансформации. С этих позиций закономерно, что психосоциальные факторы, методические основы и пути развития инновационного воспитательного потенциала педагогических работников являются весомым звеном в вопросах изучения подходов к повышению качества воспитания российских школьников.

Изложение основного материала статьи. Определения и признаки инновационного потенциала педагога, предлагаемые научно-педагогическими источниками, сводятся к рассмотрению его как совокупности определённых характеристик личности педагога (преподавателя) – социокультурных, творческих и т.п., позволяющих ему совершенствовать свою профессиональную деятельность. Ключевым в этих подходах является выраженная готовность субъекта к такому совершенствованию, то есть некая открытость для проявления инициативы и как условие, и как следствие его профессионального роста. При этом важен внутренний ресурс, который обеспечит нестандартные решения, творческую переработку, поиск средств и методов [2], [11].

Князева М.М. примеряет параметры инновационного потенциала и к отдельной личности педагога, и к педагогическому коллективу, говоря о его способности воплощать инновационные образовательные подходы, технологии и т.п. или же об отсутствии таковой. В число параметров, свидетельствующих об инновационном потенциале, автор включает способность генерировать, проектировать, моделировать новые представления и идеи в практической деятельности; «культурно-эстетическую развитость и образованность», связанную с миром культуры и эмоций; принятие нового, даже отличного от собственных установок, основанное на гибкости мышления, толерантности и т.п. [7]. При этом выделены два принципа, на базисе которых складывается определение инновационного педагогического потенциала, указывающие на признание ценности педагогом себя как личности (первый) и воспитанника, с ориентацией на творческие интересы для сотрудничества (второй).

Инновационный потенциал педагогического работника априори связан с категориями инноваций, новаций, новшеств, нововведений, новизны, однако в терминологии они нередко взаимозаменяемы, и «новое» в сфере образования также нередко носит условный характер. Даже в словаре Ожегова С.И. это прилагательное имеет ряд значений, в том числе – созданный впервые, ранее не существовавший; относящийся к недавнему прошлому; малоизвестный, досконально не изученный.

Борисова Н.Г., Бугрин В.П. рассматривают инновацию как новшество в образовательной технологии, радикально или частично меняющее образовательный процесс [1].

Лебедева Л.Д. считает, что инновация как понятие объединяет новации и нововведения, и советует исследовать его в качестве предмета, процесса и результата учебно-воспитательной работы [6].

Кларин М.В., дифференцируя инновации в образовании на «инновации-модернизации» и «инновации-трансформации», очерчивает возможности обновления педагогического процесса с разной степенью педагогического и ученического творчества, посредством улучшения качества за счёт изменения подходов в рамках традиционной (репродуктивной) системы или же за счёт перестройки самой сущности обучения и придания ему исследовательских черт [5], [4].

При всей многочисленности и многоаспектности материалов, связанных с инновационным ресурсом системы образования и личности учителя, наблюдается недостаточное внимание к воспитательному конструкту инновационного потенциала педагога. Каким содержанием можно представить его инновационный воспитательный потенциал?

Словосочетание «воспитательный потенциал» как термин имеет место в научной литературе, но трактуется неоднозначно. Чаще его анализируют применительно к функционированию какого-либо социального института. Например, Белошапка И.Г., называя его социально-психологическим фактором для личностного развития, указывает на воспитательный потенциал образовательного процесса, который влияет на создание воспитательной системы и взаимоотношения участников воспитательного процесса. Герлах И.В. также рассуждает о воспитательном потенциале образовательного процесса, но как форме способности к творческой деятельности. По мнению Дмитриенко Е.А., воспитательный потенциал включает ценности, инициативы, эксперименты, призван удовлетворять потребности, преобразовывать среду, модернизировать стереотипы [3].

Ещё основатель педагогики как науки, новатор-гуманист Ушинский К.Д. (200-летие со дня рождения которого ознаменовало 2023 год, объявленный в России Годом педагога и наставника) был противником разделения учения и воспитания на самостоятельные направления, подчёркивал единство этих двух начал и понятию «учитель-предметник» присуждал невысокий уровень педагогической подготовки. Каждый не только работающий учитель, но и студент педвуза или колледжа знает, что учить, не воспитывая – невозможно. Знает и то, что воспитательная функция возложена на всех работников школы, однако превалирующей среди всех она является для классного руководителя и сегодня – для советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями.

В Методических рекомендациях по осуществлению классного руководства в общеобразовательных организациях (2020 год) зафиксированы правовые основы, цели, принципы деятельности классного руководителя, а также уточнена инвариантная её часть. Обобщённо обозначим шесть её направлений: воспитание и социализация личности школьника; воспитание коллектива класса; воспитание через взаимодействие с родителями школьников; воспитание через взаимодействие с педколлективом; воспитание через сотрудничество с социальными партнёрами; ведение требуемой документации (классный журнал, план работы). В этом же документе названы приоритетные задачи по организации классного руководства – это обеспечение комфортных условий в классе, гуманизация межличностных отношений, высокий уровень духовно-нравственного развития и готовность следования традиционным ценностям, формирование твёрдых убеждений относительно негативных и приносящих вред социальных явлений, активная гражданская позиция, чувство сопричастности и единения с народом России, реализация детьми своего потенциала, в том числе лидерского, и другие [8].

С текущего учебного года уже сорок пять субъектов России ввели в свои школы должность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями в целях реализации проекта «Патриотическое воспитание», а с 2023-2024 учебного года это произойдёт во всех регионах. Воспитательное значение этой должности для

системы образования и подрастающего поколения сложно переоценить, учитывая, что советник призван выполнять административную, просветительскую, педагогическую, консультативную, профилактическую нагрузку в отношении участников образовательных отношений школы, а его должность с 2022 года включена в номенклатуру должностей педагогических работников.

Определению и методологическому наполнению инновационного воспитательного потенциала педагогов могут также помочь профессиональные стандарты «Специалист в области воспитания» (утверждён в 2017 году) и «Специалист по работе с молодёжью» (утверждён в 2020 году). Такие трудовые действия, как «вовлечение обучающихся в творческую деятельность по основным направлениям воспитания», «организационно-методическое сопровождение досуговых мероприятий», «проведение коллективных творческих, массовых мероприятий» [9] сопряжены с реализацией инновационных воспитательных подходов.

Таким образом, инновационный воспитательный потенциал педагога попытаемся определить как комплекс его личностных характеристик и компетенций, отражающий: 1) нацеленность на обновление и совершенствование подходов к собственной воспитательной деятельности; 2) способность к непрерывному саморазвитию в области воспитательных систем и технологий; 3) стремление к творческому преобразованию воспитательного пространства образовательной организации через применение новых современных форм и методов воспитательной деятельности с детьми по основным направлениям воспитания, соответствующих возрастным, ценностным, полоролевым, этнокультурным особенностям и ориентациям, на основе базовых национальных ценностей России.

Три обозначенные компонента сфокусированы на формировании российской гражданской идентичности, патриотизма и социальной солидарности, воспитании чувства ответственности, долга, неравнодушия к происходящим социокультурным процессам; на становлении и поддержке детского коллектива, ученического самоуправления, детско-юношеских общественных объединений; на организации досуговой, игровой, проектной деятельности детей и подростков и т.д.

Заданный нашим определением перечень свойств можно считать довольно статичным, но содержание воспитания, в которое он обращён, способно видоизменяться ввиду интенсивной динамики событий повседневной жизни, общественно-политических и правовых норм, культурно-мировоззренческих тенденций. Возможно ли, с учётом этого, качественное развитие инновационного воспитательного потенциала педагога, осуществляемое и стимулируемое извне? Или же прогрессом способен управлять исключительно сам субъект воспитательной деятельности – носитель своего инновационного воспитательного потенциала?

С одной стороны, внутренняя мотивация педагога служит мощнейшим фактором и непременным условием такого (как и любого другого) развития. С другой – если инновационный воспитательный потенциал есть комплекс, включающий, наряду с прочим, некий набор компетенций, то их можно развивать, совершенствовать! В этой связи рассмотрим возможные организационные подходы к развитию инновационного воспитательного потенциала педагогов современной школы.

В Ставропольском крае для специалистов в области воспитания, работников системы дополнительного образования и педагогов, осуществляющих классное руководство, советников директоров по воспитанию подготовлены и реализуются программы повышения квалификации (краевой институт развития образования, краевой педагогический институт): «Технологии деятельностного типа в современном воспитательном процессе», «Деятельность советника директора школы по воспитанию и взаимодействию с общественными объединениями», «Патриотическое воспитание школьников: проектирование, реализация, контроль» и ряд других.

Актуальность программ подтверждается усилившейся потребностью современных детей и подростков в непосредственной включённости в воспитательные процессы выбора, проектирования, корректировки и принятия решений, формирования ценностных ориентаций и субъектной жизненной (социальной) позиции, а также существующим отрывом ряда школьных воспитательных систем, с преобладающими традиционными механизмами воспитания и социализации, от современных социокультурных реалий и практик, основанных на интерактивном взаимодействии и конструктивном творческом подходе. Включённые в учебно-тематическое планирование темы курсовой подготовки в очно-дистанционном режиме занятий позволяют слушателям раскрывать инновационный воспитательный потенциал при выполнении индивидуальных и групповых заданий, а также развивать его, в том числе в имитационном моделировании:

– «Коммуникативные навыки как условие реализации деятельностного подхода в воспитании»;

– «Воспитание ученического коллектива средствами активной и интерактивной образовательных стратегий»;

– «Игра и её воспитательные ресурсы»;

– «Технология развития критического мышления»;

– «Теоретико-методические основы использования кейс-технологий в воспитательном процессе»;

– «Квест-технология как исследовательская альтернатива традиционным подходам к обучению и воспитанию»;

– «Ресурсы технологий деятельностного типа в развитии функциональной грамотности субъектов воспитательного процесса»;

– «Деятельностные технологии воспитания как здоровьесберегающий феномен современной школы»;

– «Возможности кросс-культурных техник в поликультурном воспитательном пространстве ОО. Культурный ассимилятор»;

– «Активные формы организации досуга детей и молодёжи. Современные творческие инициативы: флешмоб, фотокросс, челлендж».

Остановимся также на некоторых современных формах и техниках, которые, решая крупный спектр методических задач, способны оказывать влияние и на повышение уровня инновационного воспитательного потенциала педагогических кадров в период курсовых мероприятий, семинарских встреч, мастер-классов, стажировок. При этом, называя их, наверное, следует принимать во внимание новый федеральный закон, направленный на защиту русского языка, принятый Государственной Думой 16 февраля 2023 года, который ограничивает возможности использования в официальных источниках иностранных слов, имеющих общеупотребительные аналоги в русском языке. Вместе с тем, наименования многих форм, техник, методов воспринимаются как уже устоявшиеся, и замена их на одно-два поясняющих русских слова бывает затруднительна.

Например, «SWOT-анализ», являющийся в первоисточниках методом стратегического планирования для работы бизнес-компаний. Он служит оценке факторов, влияющих на текущее состояние и развитие чего-либо, высвечивает сильные и слабые стороны процессов, помогает делать выводы и строить перспективы (название – от первых букв английских слов: сильные стороны, слабые стороны, возможности, угрозы). Так, педагогу, занимающемуся воспитательной работой, можно предложить проанализировать устно или заполнить таблицу по указанным четырём пунктам при реализации какого-то из направлений воспитания по ФГОС, или при составлении рабочей программы воспитания, или при апробации инновационной формы культурно-досуговой деятельности. Очевиден рефлексивный характер метода, и неожиданно обнаруженные риски могут стать мотивационным толчком и подвести к новым вариантам выполнения задуманного.

«Форсайт-сессии» – позволяют прогнозировать и моделировать желаемую картину будущего (период оговаривается в зависимости от цели, объекта, процесса). Здесь усилен мотивационный аспект, поскольку участники проектируют собственную текущую деятельность: каждый педагог словно приобретает для себя индивидуальную дорожную карту, следуя которой, будет добиваться воспитательного результата. Примерная последовательность форсайт-сессии сложена этапами создания образа (к чему идём), создание маршрута для перехода «из сейчас в завтра» (как идём) и создание конкретного механизма достижения, включающего проекты, договорённости, события (что предпринимаем, чтобы прийти). Участие в форсайт-сессии приводит к пониманию того, что будущий результат напрямую связан с затраченными усилиями, креативностью и продуктивностью мышления, что он вариативен, но иногда непредсказуем. Поэтому важно наметить узловые точки, чтобы скорректировать воспитательные решения в случае необходимости.

Например, группе классных руководителей можно предложить форсайт-сессию «Мой пятый «В» уже седьмой», «От классного часа – к классной неделе», а советникам директора по воспитанию, педагогам-организаторам – «Олимпиадная панорама: невозможно пропустить», «Движение первых в нашей школе» и т.п. Генерация образов и выработка совместных решений положительно влияют на инновационный воспитательный ресурс педагогов-участников.

Несмотря на то, что объективно измерить уровень инновационного воспитательного педагогических кадров не представляется возможным, методы анкетирования, интервьюирования, праксиметрические методы, а также диагностика креативности в динамике, адаптированная для профессиональной деятельности в области воспитания, позволяют свидетельствовать, что инновационный потенциал педагога не является раз и навсегда заданным параметром. Он пребывает в движении, обусловленном внешними и внутренними стимулами, и нуждается в развитии.

Выводы. Анализ понятий «инновационный потенциал» и «воспитательный потенциал» в сфере современного образования приводит к возможности рассматривать специфику «инновационного воспитательного потенциала педагога», содержательные аспекты которого должны базироваться, на наш взгляд, не только на психологическом портрете педагога (характерологические, типологические и др. признаки), но и на соответствующих нормативных основаниях и стандартах. Условиями его развития служат компетентностный подход, непрерывность инновационной практики, долгосрочность инициатив, корректный подбор организационных подходов и интерактивных техник с обязательной рефлексивной составляющей.

Литература:

1. Борисова, Н.Г. Терминологическое пространство образовательных технологий / Н.Г. Борисова, В.П. Бугрин. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 52 с.

2. Глоссарий современного образования / [В.И. Астахова и др.]; под ред. Е.Ю. Усик. – Харьков: НУА, 2014. – 532с.

3. Дьяков, И.А. Содержание категории «воспитательный потенциал» в современных исследованиях / И.А.Дьяков // Современное педагогическое образование. – 2021. – №5. – С. 271-273

4. Кларин, М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели / М.В.Кларин. – Москва: Наука, 1997. – 223 с.

5. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – Москва: Арена, 1994. – 222 с.

6. Лебедева, Л.Д. Арт-терапия как педагогическая инновация / Л.Д. Лебедева // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 21-25

7. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / [Н.Б. Крылова и др.]; под ред. Н.Б. Крыловой. – Москва: Институт педагогических инноваций РАО, 1995. – 110 с.

8. Письмо Минпросвещения России от 12 мая 2020 г. № ВБ-1011/08 «О методических рекомендациях» (вместе с «Методическими рекомендациями органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере образования, по организации работы педагогических работников, осуществляющих классное руководство в общеобразовательных организациях»)

9. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 года № 10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания»»

10. Российская Федерация. Законы. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся: Федеральный закон №304-ФЗ: [принят Государственной Думой 22 июля 2020 г.: одобрен Советом Федерации 24 июля 2020 г.]

11. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / Сост. М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. – Москва: Компания Спутник+, 2006. – 189 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат биологических наук, доцент кафедры основ безопасности жизнедеятельности и методики обучения биологии Корчагина Татьяна Александровна
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск);
кандидат биологических наук, доцент кафедры основ безопасности жизнедеятельности и методики обучения биологии Москалец Юлия Васильевна
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

ШКОЛЬНЫЙ БУЛЛИНГ – СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ

Аннотация. Данная статья включала в себя обсуждение проблемы буллинга в школах. Были рассмотрены основные характеристики детей, которые могут стать жертвами травли, а также причины появления буллинга. Особое внимание уделено необходимости профилактики данной проблемы в школьной среде, в том числе различными методами, которые можно использовать для создания безопасной и дружественной атмосферы в классе и школе в целом. В заключении подчеркивается важность повышения осведомленности о проблеме буллинга и реализации эффективных мер для ее решения в образовательной среде.

Ключевые слова: школьный буллинг, травля, образовательное учреждение, профилактика буллинга.

Annotation. This conversation covered the issue of bullying in schools. The main characteristics of children who may become victims of bullying were discussed, as well as the reasons for the emergence of bullying. Special attention was paid to the need for prevention of this problem in the school environment, including various methods that can be used to create a safe and friendly atmosphere in the classroom and school as a whole. In conclusion, the importance of raising awareness about the problem of bullying and implementing effective measures to solve it in the educational environment is emphasized.

Key words: school bullying, bullying, educational institution, bullying prevention.

Введение. Буллинг (англ. bullying) – это форма агрессии, при которой один человек или группа людей устойчиво и целенаправленно оказывает негативное воздействие на другого человека или группу людей, причиняя им физический, эмоциональный или психологический вред.

Буллинг может проявляться в разных ситуациях, например, в школе, на работе, в общественных местах и даже в семье. Он может иметь различные формы и проявляться через словесные оскорбления, насмешки, физическое насилие, шантаж, изоляцию и другие действия.

Буллинг может привести к серьезным последствиям для жертвы, включая психологические проблемы, депрессию, тревогу, снижение самооценки, а в некоторых случаях даже к суициду. Поэтому важно брать буллинг на серьезную критику и принимать меры для предотвращения его появления и пресечения его в случае возникновения.

Формы буллинга могут различаться в зависимости от конкретной ситуации и контекста, однако обычно можно выделить следующие формы:

1) Физический буллинг: нападение на жертву, физическая агрессия, избиение, удары, пинки, подталкивания и т.д.

2) Вербальный буллинг: оскорбления, насмешки, унижения, угрозы, пренебрежительное отношение, использование неприличных слов и т.д.

3) Психологический (эмоциональный) буллинг: изоляция, игнорирование, шантаж, подавление личности, навязывание своей воли, унижение и т.д.

4) Кибербуллинг: использование интернета и социальных сетей для оскорблений, угроз, унижений, критики и т.д.

5) Сексуальный буллинг: навязывание сексуальных отношений, использование слов и жестов сексуального характера, непристойные шутки и комментарии, сексуальное домогательство и т.д.

Это не полный список форм буллинга, но это наиболее распространенные из них.

Важно определить формы буллинга, которые имеют место в школе. Это поможет оценить ситуацию и определить, какие меры необходимо предпринять. Также, знание форм школьного буллинга дает возможность специалистам оценить масштаб буллинга и проанализировать его причины.

Ученики могут проявлять буллинг через физическую агрессию, словесное насилие, запугивание, изоляцию, вымогательство и повреждение имущества. Взрослые могут унижать учеников, которые не успевают в учёбе или являются уязвимыми в других отношениях, делая негативные или саркастические высказывания по поводу их внешности или происхождения. Они также могут использовать устрашающие жесты и выражения.

Буллинг можно разделить на две группы. Косвенный буллинг, когда агрессор действует исподтишка через игнорирование, бойкот, исключение из отношений, манипуляции или распускание негативных слухов. Прямой буллинг, когда агрессор напрямую высказывает жертве свое отношение через физическую агрессию, психологическое или сексуальное насилие.

Важно помнить, что буллинг может нанести серьезный вред жертве, включая психологические проблемы, депрессию, тревогу, снижение самооценки и даже суицид. Поэтому необходимо брать эту проблему на серьезную критику и предпринимать меры для предотвращения ее возникновения, а также для ее пресечения, если она уже происходит.

Агрессивное поведение учеников в школе является серьезной проблемой, которая требует внимательного внимания и решения. Поведение, такое как буллинг, физическая или вербальная агрессия, насилие или угрозы, могут приводить к негативным последствиям как для жертв, так и для агрессоров.

Проблема агрессивного поведения может быть вызвана различными факторами, такими как домашняя среда, социальные условия, психические заболевания, проблемы в школе и т.д. Поэтому для решения этой проблемы необходимо подходить комплексно, учитывая все возможные факторы и причины.

Предупреждение буллинга - это важная задача для всех, кто заботится о благополучии детей в школе и за ее пределами.

Программа Дана Ольвеуса является одной из самых распространенных и эффективных антибуллинговых программ в мире. Она была разработана в Швеции в 1980-х годах и с тех пор была адаптирована для использования в разных странах мира.

Программа Дана Ольвеуса основана на комплексном подходе, который включает в себя меры на уровне школы, класса и индивидуального уровня. Она направлена на профилактику буллинга, а также на поддержку жертв и агрессоров.

Программа включает в себя следующие этапы:

1) Обучение педагогов и родителей навыкам распознавания и противодействия буллингу.

2) Создание безопасной и дружественной атмосферы в школе, которая способствует проявлению доброты и уважения между учениками.

3) Работа с учениками на уровне класса, направленная на профилактику буллинга и на развитие социальных навыков.

4) Индивидуальная работа с учениками, которые стали жертвами буллинга, и с теми, кто проявляет агрессивное поведение.

Программа Дана Ольвеуса показала хорошие результаты во многих странах мира. Она помогает создать безопасную и дружественную атмосферу в школе, уменьшает количество случаев буллинга и помогает жертвам и агрессорам справиться с проблемами.

Многолетние исследования показывают положительный эффект от применения программы Д. Ольвеуса. Согласно исследованиям, применение программы приводит к снижению количества учащихся, подвергавшихся буллингу, а также к уменьшению таких показателей антисоциального поведения, как вандализм, воровство, пьянство и прогуливание уроков.

Кроме того, социальный климат в школьном классе улучшается, появляются более положительные социальные взаимоотношения между учениками, а также улучшается их отношение к школьной жизни в целом. Все эти показатели говорят о том, что программа Д. Ольвеуса действительно может быть эффективным средством борьбы с буллингом и улучшения социальной среды в школе.

Родители играют важную роль в решении проблемы буллинга, так как семейные факторы могут влиять на возникновение этой проблемы. Некоторые из этих факторов включают недостаток внимания и участия родителей в жизни ребенка, недостаток контроля и наблюдения, попустительство и жесткие методы воспитания, которые могут включать физическое насилие. Родители должны защищать своих детей, не только от того, чтобы стать жертвой буллинга, но и от того, чтобы не стать агрессором. Чтобы эффективно бороться с проблемой буллинга, необходимо объединить усилия родителей, учителей и других социальных институтов, уделить больше внимания этой проблеме и принимать меры для ее решения.

Изложение основного материала статьи. В ходе работы с использованием литературных источников изучались понятие, формы и спсообы проявления буллинга среди школьников. При проведении исследования на основании данных статистических источников (ВЦИОМ) оценивался количественный состав россиян, подвергавшихся буллингу в разные возрастные периоды, этапы жизни.

В настоящее время, в социальном плане произошли изменения, которые сказались на функциях семьи. Экономические трудности, связанные с увеличением рабочего времени родителей, ослабили внутрисемейные связи, а школы стали уделять меньше внимания воспитанию, сосредоточившись на обучении и сокращая финансирование дополнительных занятий. Подростки остались без содержательной занятости после школы, что привело к тому, что функцию социализации приняли на себя СМИ. В результате, агрессивное поведение стало рекламироваться как признак успеха в жизни. Культурные ценности также изменились, перейдя от советских к обществу потребления. Девиантное поведение – это проявление деформации ценностей и норм, которые определяют способы изменения социальных норм и ожиданий через демонстрацию своего отношения к ним.

Данные опроса, проведенного Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) 26 июля 2021 года, свидетельствуют о том, что 78% опрошенных россиян не имели неприятных ощущений при общении с другими людьми, тогда как 22% респондентов сообщили об обратном опыте. 18% признались, что были объектами травли, еще 16 % не были жертвами, однако могли наблюдать травлю близких, около 3% не побоялись признаться в том, что сами были агрессорами и устраивали травлю, однако, подавляющее большинство (63%) вообще не имели ничего общего с таким явлением как буллинг (рис. 1).

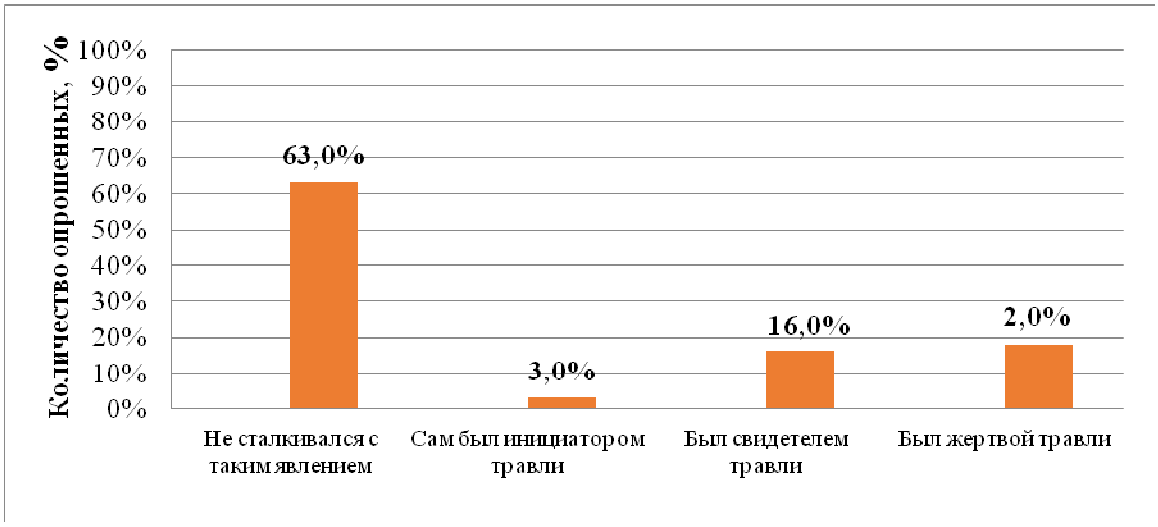


Рисунок 1. Результаты опроса ВЦИОМ по вопросам буллинга (2021 г.)

Возрастные категории респондентов были представлены следующим образом: всего 2% сталкивались с травлей в раннем детстве (3-6 лет), 10% имели подобный опыт в 7-10 лет, около 26% могли быть жертвами в 11-14 лет, 20% были участниками травли в старших классах в 15-17 лет, половина (53%) были подвержены травле уже будучи взрослыми людьми, и только 8% имели подобный опыт неоднократно (рис. 2).

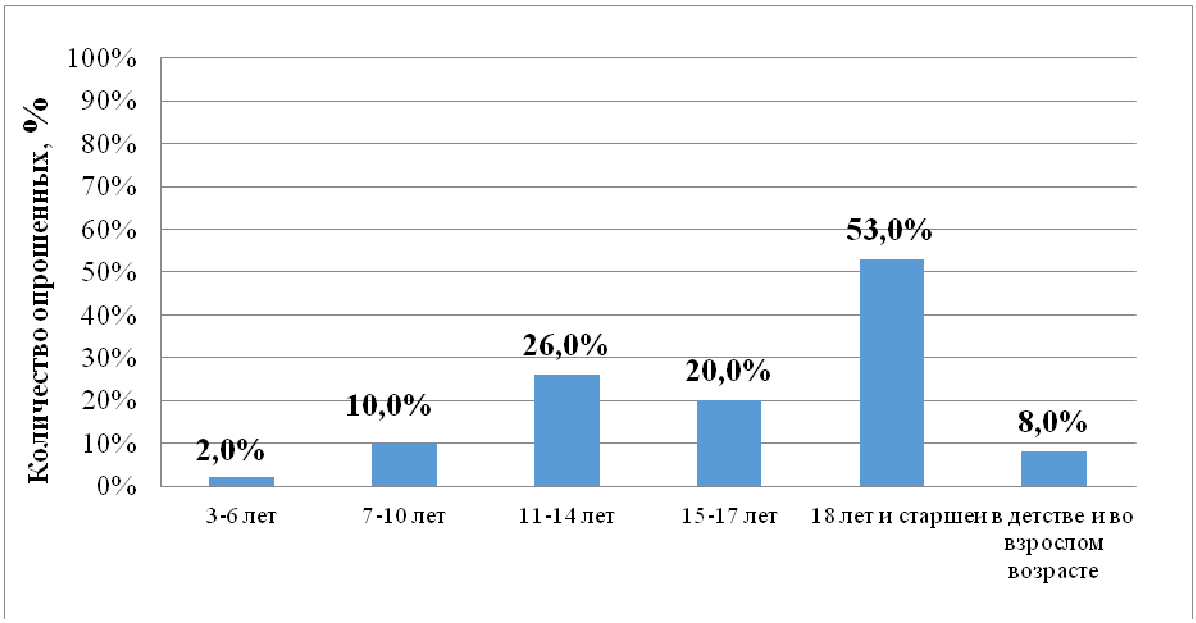


Рисунок 2. Количество опрошенных россиян, столкнувшихся с травлей в разном возрасте (%)

Если смотреть на характер места происшествия травли, то результаты исследования дают следующие данные: чаще всего травля происходит в школе (подтвердили почти 40%), чуть менее (32%) имели такой опыт уже на работе, 15% опрошенных могли иметь такой опыт в семье или при общении с близкими, 13% также сталкивались с травлей, но в вузах, 11% признались о травле во время службы в армии, и 7% указали интернет как место травли. (рис. 3).

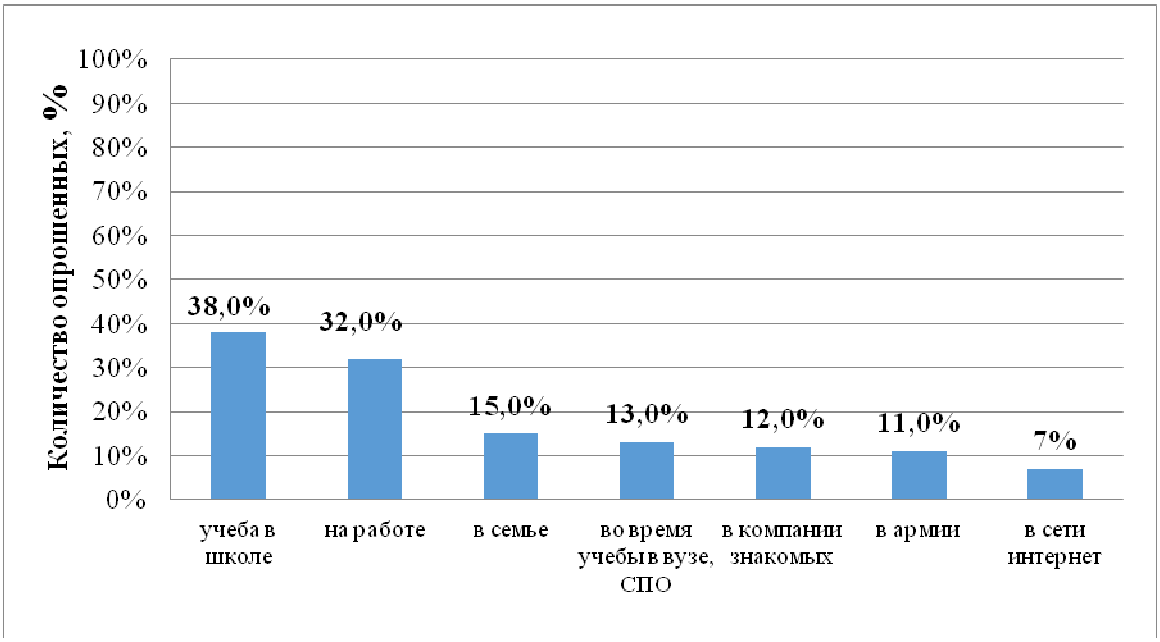


Рисунок 3. Количество опрошенных россиян, столкнувшихся с травлей в разные этапы жизни

Из результатов исследования можно сделать вывод, что большинство респондентов (78%) не сталкивались с травлей и не испытывали неприятных ощущений при общении с другими людьми. Однако, 22% респондентов сообщили о негативном опыте, причем 18% признались, что были жертвами травли. Интересно, что наибольшее количество случаев травли происходит в школе (почти 40%) и на работе (32%). Также 15% опрошенных могли иметь такой опыт в семье или при общении с близкими, что указывает на то, что буллинг может происходить в разных сферах жизни. Возрастные категории респондентов также важны для понимания распространенности травли: чаще всего она происходит в возрасте от 11 до 14 лет (26%), а уже будучи взрослыми ей подвергаются 53% опрошенных. Также стоит отметить, что 3% респондентов признались в том, что сами были агрессорами и устраивали травлю. Это указывает на то, что буллинг может быть двусторонним и требует мер по противодействию не только для защиты жертв, но и для работы с агрессорами.

Хотя каждый ребенок уникален, некоторые характеристики могут увеличивать вероятность того, что он может стать объектом травли. Вот некоторые из этих характеристик:

1) Отличие от стандартов социальной нормы: дети, которые выделяются из-за своих внешних особенностей, культурных или религиозных принадлежностей, могут стать объектами травли из-за этого.

2) Низкая самооценка и уверенность в себе: дети, которые чувствуют себя неуверенно и имеют низкую самооценку, могут стать более уязвимыми для травли.

3) Отсутствие друзей или социальной поддержки: дети, которые не имеют друзей или не могут найти социальную поддержку, могут стать объектами травли.

4) Особенности поведения: дети, которые имеют особенности поведения, такие как стеснительность, агрессивность, эмоциональность, неспособность контролировать свои эмоции или социальные навыки, могут стать объектами травли.

5) Отсутствие навыков социального взаимодействия: дети, которые не знают, как правильно взаимодействовать со сверстниками, могут стать более уязвимыми для травли.

6) Наличие ограниченных интересов: дети, которые имеют узкие интересы и не могут находить общий язык со сверстниками, могут стать объектами травли.

Противодействие буллингу в школе – это процесс, направленный на предотвращение и уменьшение случаев жестокого поведения в отношении учеников. Вот несколько действий, которые школы и педагоги могут предпринять, чтобы противодействовать буллингу в школе:

1) Создание безопасной и дружелюбной школьной среды – создание культуры, которая поддерживает уважение, толерантность и включение, может помочь предотвратить случаи буллинга. Школы могут проводить тренинги для учителей и учеников, чтобы помочь им понять, как быть более включающими и уважительными к различным культурам и людям с различными потребностями.

2) Обучение учеников здоровым коммуникационным навыкам – обучение учеников тому, как правильно общаться друг с другом и как уважительно выражать свои мысли и чувства, может помочь предотвратить конфликты, которые могут привести к буллингу.

3) Развитие навыков эмоционального интеллекта – помощь ученикам в понимании и управлении своими эмоциями может помочь им предотвратить конфликты и научиться более конструктивно решать проблемы.

4) Разработка и реализация политик и процедур противодействия буллингу – школы могут разработать и реализовать строгие правила противодействия буллингу, которые могут включать в себя наказания за нарушения и систему отчетности для учеников, которые стали свидетелями или жертвами буллинга.

5) Проведение обучающих мероприятий для учителей и родителей – учителям и родителям нужно обучаться, как определять и реагировать на буллинг в школе. Они также могут научиться, как помочь ученикам, которые стали жертвами буллинга.

6) Поддержка жертв буллинга – школы могут предоставить жертвам буллинга поддержку и защиту.

Выводы. С помощью теоретического анализа мы определили, что буллинг – это форма агрессивного поведения, которая характеризуется намеренным и систематическим причинением вреда, страдания или ущерба другому человеку или группе людей. Это может включать в себя физическое насилие, устные оскорбления, угрозы, гонения, изоляцию, шантаж, клевету, разрушение имущества и другие формы насилия. Буллинг, как правило, является длительным процессом, который может продолжаться многие годы и привести к серьезным психологическим, эмоциональным и физическим проблемам для жертвы.

Основные причины буллинга в школьном возрасте можно разделить на несколько категорий: низкая самооценка, стремление к доминированию, неудовлетворенность собственной жизнью, внешность, меньшая физическая или социальная сила, инвалидность и т.д.

Проблема буллинга особенно актуальна в школьном возрасте. В этот период ребенок находится в процессе формирования своей личности и социальных навыков, а также стремится найти свое место в обществе сверстников. Негативный опыт взаимодействия с другими детьми может оказать серьезное влияние на развитие личности и психологическое здоровье ребенка.

Для того, чтобы школа могла взять проблему буллинга под контроль, необходимо реализовать несколько мероприятий и стратегий: обучение учителей и персонала школы, создание безопасной школьной среды, тренинги и программы для учеников, открытый диалог и коммуникация, сотрудничество с родителями и с общественностью.

Итак, мы рассмотрели проблему буллинга в школах и выяснили, что это серьезная социальная проблема, которая может нанести значительный вред психическому и физическому здоровью детей и подростков.

Мы также выяснили, что буллинг может иметь различные формы и проявляться в разных ситуациях, но наиболее распространенными местами происхождения являются школа и интернет.

Были рассмотрены факторы, которые могут повышать вероятность стать объектом травли, и факторы, которые могут влиять на появление агрессивного поведения.

Мы обсудили несколько подходов к предотвращению буллинга в школах, включая образовательные программы, участие родителей и сообщества, а также внедрение соответствующих политик и процедур в школьную жизнь.

Литература:

1. Белеева, И.Д. Буллинг как социальная проблема в образовательном учреждении / И.Д. Белеева, Л.Э. Панкратова, Н.Б. Титова // Педагогическое образование в России. – 2019. – №8. – (Электронный ресурс). – Режим доступа: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/bulling-kak-sotsialnaya-problema-v-obrazova telnom-uchrezhdenii (дата обращения: 14.11.2022)
2. Воронцов, Д.Б. Особенности буллинга в школе / Д.Б. Воронцов // Вестник ЧГУ. – 2020. – №2 (95). – (Электронный ресурс). – Режим доступа: URL: https://cyberleninka.ru/ article/n/osobennosti-bullinga-v-shkole (дата обращения: 29.12.2022)
3. Гришаева, Н.А. Буллинг в школе / Н.А. Гришаева. – Текст: непосредственный // Психологические науки: теория и практика: материалы III Междунар. науч. конф. – Москва: Буки-Веди, 2015. – С. 66-68. – (Электронный ресурс). – Режим доступа: URL: https://moluch.ru/conf/ psy/archive/158/8175/ (дата обращения:19.12.2022)
4. Матвиенко, С.В. Буллинг как социально-педагогическая проблема / С.В. Матвиенко // Вестник науки и образования. – 2018. – №3 (39). – (Электронный ресурс). – Режим доступа: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/bulling-kak-sotsialno-pedago gicheskaya-problema (дата обращения: 16.11.2022)
5. Мосина, О.А. Проблема буллинга в образовательной среде / О.А. Мосина, В.С. Устенко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 29. – С. 144-148
6. Сластихина, О.А. Буллинг в школьной среде и его профилактика / О.А. Сластихина, Ю.Н. Желонкина, И.О. Южакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №64-1. – (Электронный ресурс). – Режим доступа: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/bulling-v-shkolnoy-srede-i-ego-profilaktika (дата обращения: 26.12.2022)

Педагогика

УДК 378

кандидат философских наук, доцент Корякина Анжелина Анатольевна
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск);
студентка Гоголева Нарыйаана Михайловна
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

БАРЬЕРЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В центре внимания этой статьи находится проблема препятствий и недопонимания – так называемых барьеров – в межкультурной коммуникации. Авторами проанализировано понятие «межкультурная коммуникация» сквозь призму культуры и коммуникации, рассмотрены барьеры межкультурной коммуникации. В результате выявлено несколько барьеров в межкультурной коммуникации, - тревога, предположение о сходстве вместо различия, этноцентризм, стереотипы и предубеждения, язык и неверная невербальная интерпретация – которые необходимо преодолеть каждому в процессе межкультурной коммуникации для улучшения ее эффективности.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, культура, барьеры межкультурной коммуникации.

Annotation. The focus of this article is the problem of obstacles and misunderstandings – the so – called barriers – in intercultural communication. The authors analyzed the concept of "intercultural communication" through the prism of culture and communication, considered the barriers of intercultural communication. As a result, several barriers in intercultural communication were identified – anxiety, the assumption of similarity instead of difference, ethnocentrism, stereotypes and prejudices, language and incorrect non-verbal interpretation – that everyone should overcome in the process of intercultural communication in order to improve its effectiveness.

Key words: intercultural communication, culture, barriers of intercultural communication

Введение. В мире сильно возросла потребность в коммуникации между людьми из разных культур. Язык, безусловно, является препятствием для межкультурной коммуникации, но еще большее препятствие заключается в том, как ориентироваться в культурных различиях. Подсчитано, что от двух третей до трех четвертей нашего общения составляют невербальные действия и поведение [7]. Таким образом, недопонимание, вызванное неправильным восприятием и неправильным толкованием, всегда сопутствуют межкультурной коммуникации. Цель этой статьи – изучить проблему препятствий и недопонимания – так называемых барьеров – в межкультурной коммуникации между представителями разных культур.

Изложение основного материала статьи. Коммуникация и культура являются важными частями межкультурной коммуникации. Вот почему для четкого понимания термина «межкультурная коммуникация» важно также понимать значение терминов «коммуникация» и «культура».

Коммуникация – это процесс передачи сообщений от одного человека к другому. Исследователи определили, что процесс коммуникации представляет собой цепочку, состоящую из идентифицируемых звеньев. Звенья в этом процессе включают в себя отправителя, кодирование, носителя, декодирование, получателя и обратную связь [5].

В процессе коммуникации – 8 этапов. На первом этапе отправитель разрабатывает идею для отправки. Этот шаг также известен как этап планирования, когда отправитель планирует тему для сообщения. Следующим шагом является кодирование, что означает преобразование идеи в воспринимаемую форму, например, форму отчета, форму письма и т.д. После завершения кодирования сообщение может быть представлено различными способами, например, устно, письменно или невербально. После этого отправитель выбирает носитель или канал для передачи сообщения получателю. Следующим шагом является передача сообщения, и на этом этапе обязанности отправителя заканчиваются. Далее получатель получает сообщение и начинает его декодирование. На этом уровне, чтобы общение было эффективным, очень важно, чтобы и отправитель, и получатель имели общее понимание или интерес. И последний шаг – обратная связь. Этот шаг важен для коммуникации, поскольку он гарантирует, что получатель правильно понял сообщение.

Коммуникация включает в себя как вербальное, так и невербальное общение. Вербальное общение - это использование слов для создания сообщения. При этом слова могут быть либо написаны, либо произнесены. Таким образом, вербальное общение включает в себя как письменную, так и устную речь. Для эффективного общения важно уметь в достаточной степени использовать язык как в письменной, так и в устной форме.

Невербальное общение и вербальное общение на самом деле тесно связаны друг с другом. Если вербальное общение означает письменный и разговорный языки, то невербальное общение считается «молчаливым языком». Значения невербальной коммуникации тонкие и менее точные, по сравнению с вербальной коммуникацией. Не существует особых правил или стандартов для невербального общения, поскольку оно варьируется от культуры к культуре. Функция невербальной коммуникации состоит в том, чтобы способствовать смыслу вербальной коммуникации. Его можно использовать по-разному: акцентировать, дополнять, противоречить, регулировать или заменять устное сообщение.

В 1952 г. было уже известно 156 определений слова «культура». Одно из них: «система значений и информации, которая передается из поколения в поколение» [8]. Согласно Хофстеде, культура определяется как «коллективное программирование разума», которое помогает отличать одну группу от другой [3]. Барнетт определяет культуру как «систему общих коллективных значений группы, посредством которой понимаются коллективные ценности, отношения, убеждения, обычаи и мысли группы» [1]. Во всех этих определениях культура в основном рассматривается как система убеждений, ценностей и практик, которые позволяют людям из одной культуры решать общие проблемы. И если бы люди общались вне своей культурной группы столько же, сколько и внутри нее, «культуры» вообще не было бы.

Для более глубокого понимания культуры рассмотрим «луковичную диаграмму» Хофстеде, который рассматривает культуру в разных аспектах. Согласно диаграмме, культура проявляется несколькими способами: символами, героями, ритуалами и ценностями [3].

Символы состоят из языка, жестов, изображений или объектов, несущих определенное значение, которые распознаются людьми из одной и той же культуры. Дресс-код, сленговые слова также относятся к этой категории. Новые символы можно разрабатываются регулярно.

Героями могут быть реальные или воображаемые личности, пользующиеся большим уважением в культуре, поэтому они могут служить эталоном социального поведения. Ритуалы – это действия, которые в обществе считаются необходимыми. Это такие действия как приветствия, уважение к другим или религиозная деятельность. Так как эти действия необходимы, следовательно, они осуществляются по доброй воле.

Ядром «культуры» являются ценности. Они отражают глубочайший уровень культуры. Ценности – это предпочтения или тенденции чувств людей по отношению к определенным вопросам. Ценности – это первое, чему люди учатся в раннем возрасте. Поскольку они приобретаются рано, люди не всегда осознают их. Согласно Ротлауфу, ценности представляют собой «широко распространенные эмоции, о которых человек часто не подозревает» [9]. Эдвард Т. Холл также заявил, что «… культура постоянно контролирует поведение, вне сознательного контроля человека» [2].

В настоящее время существуют культуры внутри культур, которые создают большое разнообразие в культурной группе. Таким образом, разнообразие внутри культуры может превосходить различия между культурными группами. Культуры внутри культур можно разделить на субкультуры.

Субкультура считается культурой, так как формируется группой людей с самобытными ценностями, нормами и правилами поведения. Однако субкультура существует внутри доминирующей культуры. Ученые утверждают, что социальный класс может быть основой для субкультуры. Люди из разных социальных классов обычно имеют разные стандарты и ценности. Например, родители из рабочего класса и родители из среднего класса будут утверждать разные ценности при воспитании ребенка. Еще одной основой субкультуры является этническая принадлежность. Согласно исследователям, термин «этническая принадлежность» может быть определен как «группа людей одного происхождения, которые разделяют общую и самобытную культуру, передаваемую из поколения в поколение» [4, С. 12].

У каждого из нас может быть одна или несколько субкультурных идентичностей, основанных на социальном классе и этнической принадлежности.

Ученые определили, что «межкультурная коммуникация – это символический, интерпретативный, транзакционный, контекстуальный процесс, в котором люди из разных культур создают общие значения» [6, С. 46]. Однако в каждой культуре есть свой способ интерпретации сообщения или информации. Способ общения также отличается от одной культуры к другой. Различия в общении между культурами в основном связаны с культурными моделями, вербальными и невербальными кодами, стандартами и ролями отношений, а также социальным восприятием. Когда степень различий между культурами становится относительно большой, это может привести к неправильному толкованию и разным ожиданиям в отношении того, как грамотно общаться. Поэтому процесс обмена информацией намного сложнее в межкультурной коммуникации. Другими словами, межкультурная коммуникация – это процесс, в котором люди из разных культур пытаются взаимодействовать и создавать общее понимание для достижения своих личных целей, а также для установления отношений с другими.

В каждой культуре есть свой набор правил и стандартов поведения. Коммуникация между культурами, вероятно, будет менее эффективной из-за нарушения культурных норм. Существует множество барьеров для общения в разных культурах, которые мешают эффективной коммуникации. Согласно исследователям, существует шесть барьеров в межкультурной коммуникации: тревога, предположение о сходстве вместо различия, этноцентризм, стереотипы и предубеждения, язык и неверная невербальная интерпретация [4].

Первое препятствие, с которым сталкивается каждый, – это тревога. Тревога – это чувство, которое большинство людей испытывает в совершенно новой среде. Они нервничают из-за того, что не знают, что от них ожидается во время коммуникационной транзакции. Поскольку люди нервничают, они могут не полностью сосредоточиться на процессе общения.

Помимо первого барьера, предположение о сходстве вместо различия также является барьером при общении в разных культурах. В новой культуре для людей естественно предположить, что для них нормально вести себя так же, как в их родной культуре. Однако это предположение заставляет людей забыть о важных различиях, и в результате это может

привести к недопониманию. Более того, ситуация будет такой же, если люди будут предполагать только различие, а не сходство. Это может привести к тому, что люди перестанут осознавать общие черты культур.

Этноцентризм является третьим барьером, влияющим на межкультурную коммуникацию. Он означает «негативное суждение об аспектах другой культуры по стандартам своей собственной культуры» [4, С. 83]. В каждой культуре есть свои правила и стандарты. Вот почему невозможно применять стандарты своей культуры к другим. Этот барьер оказывает негативное влияние на межкультурную коммуникацию и ведет к ограничению получения знаний о других культурах.

Стереотипы и предубеждения – это вызовы для межкультурной коммуникации. Оба термина относятся к суждениям о человеке на основе общих ценностей группы. Стереотипы – это широкий термин, который может использоваться как для отрицательного, так и для положительного суждения о людях. Между тем предубеждение обычно относится к несправедливому поведению и враждебности по отношению к группе, расе, религии или сексуальной ориентации.

«То, что мы видим, – это то, что мы ожидаем увидеть», – заявил Джандт [4, С. 86]. Стереотипы – это ожидания человека относительно кого-либо или чего-либо, основанные на базовых знаниях о нем. Большинство людей получают информацию о стереотипах из СМИ, от других людей. Эта информация заставляет людей предполагать, что широко распространенное мнение верно, тогда как информация может быть ложной. Однако не все стереотипы являются негативными суждениями.

Предубеждение обычно относится к иррациональной неприязни, основанной исключительно на вере человека. Люди с предвзятой оценкой – это авторитарные личности. Они склонны чрезмерно обобщать вещи и вряд ли изменят свое отношение, даже столкнувшись с новой противоречивой информацией. Предубеждения существуют во всех культурах мира. Они препятствуют эффективному общению, поскольку коммуникант может полностью отвергнуть новую информацию, которая не соответствует его стандартам или убеждениям.

«Язык – это набор символов, используемых сообществом для передачи смысла и опыта» [4, С. 161]. Ожидается, что люди с одинаковым культурным прошлым и одним родным языком будут лучше понимать значения, поскольку их образ мышления схож. Однако в межкультурной коммуникации люди из разных культурных групп склонны неправильно интерпретировать язык друг друга. Поэтому язык является очевидным препятствием для межкультурной коммуникации. Даже когда в разных культурах используется один и тот же язык, все равно существуют различия, например, различия в словарном запасе.

Невозможно идеально перевести языковые конструкции. Выделяют пять возможных проблем перевода: отсутствие словарной эквивалентности, идиоматическая эквивалентность, грамматическая синтаксическая эквивалентность, эмпирическая эквивалентность и концептуальная эквивалентность [4].

Первая проблема заключается в отсутствии словарного эквивалента. В языках разных культур часто не хватает слов, которые можно было бы перевести слово за словом. Следующая проблема – идиомы в языке. Есть много идиом, которые легко понять неправильно. В переводе идиома может быть понята или переведена совершенно по-разному. Третья проблема – грамматическая эквивалентность. Чтобы понять предложение или значение слов, важно изучить грамматику языка. Четвертая проблема – эмпирическая эквивалентность, означающая, что определенное слово имеет значение в этом языке, но не в других языках. Пятая проблема – концептуальная эквивалентность. Эта проблема возникает, когда одно слово может быть переведено непосредственно на другой язык, но восприятие значений может быть другим.

Помимо проблем перевода, еще одной проблемой является распространение языка, также известное как неравное общение. Поскольку мир глобализируется, необходим универсальный язык. Однако все более широкое использование второго языка можно рассматривать как культурное вторжение. Считается, что распространение языка в повседневном использовании также означает распространение влияния культурных норм этого языка.

Эффективная межкультурная коммуникация представляет собой сочетание вербальной и невербальной коммуникации. Большинство людей знают, что языки отличаются друг от друга, но они с меньшей вероятностью осознают, что невербальная коммуникация также различна и уникальна. Следовательно, значение невербальной коммуникации также различается в разных культурах. И именно эти различия создают путаницу и непонимание в межкультурной коммуникации. В результате неверная невербальная интерпретация может привести к досадному непониманию, особенно когда значения невербального поведения не соответствуют вербальному поведению. Таким образом, неверная невербальная интерпретация – еще один огромный барьер, который необходимо преодолеть в межкультурной коммуникации.

Выводы. Таким образом, выявлено шесть барьеров в межкультурной коммуникации, – тревога, предположение о сходстве вместо различия, этноцентризм, стереотипы и предубеждения, язык и неверная невербальная интерпретация – которые необходимо преодолеть каждому в процессе межкультурной коммуникации для улучшения ее эффективности.

Литература:

1. Barnett, G.A. Issues in Intercultural Communication Research / G.A. Barnett. – Thousand Oaks, CA: Sage, 2002. – 300 p.
2. Hall, T.E. The Silent Language / T.E. Hall. – Doubleday: Anchor Books, 1973. – 217 p.
3. Hofstede, G. Cultures And Organizations: Software of the Mind / G. Hofstede. – New York: McGraw Hill, 2010 – 576 p.
4. Jandt, E.F. An Introduction to Intercultural Communication: Identities in a Global Community / E.F. Jandt. – Thousand Oaks, CA: Sage, 2013. – 440 p.
5. Kreitner, B. Supervision: Setting People Up for Success / B. Kreitner. – Boston: Cengage Learning, 2010. – 480 p.
6. Lustig, W.M. Intercultural Competence: Interpersonal communication across cultures / W.M. Lustig. – 2006. – New York: Pearson. – 400 p.
7. Novinger, T. Intercultural Communication / T. Novinger. – Austin, US: University of Texas Press, 2001. – 224 p.
8. Piller, I. Intercultural Communication: A critical introduction / I. Piller. – Edinburgh: Edinburgh University Press, 2011. – 224 p.
9. Rothlauf, J.A Global View on Intercultural Management: Challenges in a Globalized World / J. Rothlauf. – Berlin: De Gruyter Oldenbourg, 2014. – 354 p.

УДК 378

кандидат философских наук, доцент Корякина Анжелина Анатольевна
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск);
студентка Шестакова Раиса Сергеевна
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. Целью данной статьи является изучение межкультурной коммуникации с точки зрения различных подходов к данной теме. Авторами проанализировано понятие «межкультурная коммуникация» сквозь призму культуры и межкультурной коммуникативной компетентности. В статье рассмотрены основные подходы к межкультурной коммуникации (функционалистский, интерпретативный, критический и диалектический подходы), а также системы первичных сообщений и культурный шок как теоретические вопросы концептуализации культурного контекста и решения межкультурных проблем. Подчеркнуто, что такие концептуальное межкультурные исследования имеют многообещающее будущее в поликультурную эпоху.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, культура, межкультурная коммуникативная компетентность.

Annotation. The purpose of this article is to study intercultural communication from the point of view of various approaches to this topic. The authors analyzed the concept of "intercultural communication" through the prism of culture and intercultural communicative competence. The article considers the main approaches to intercultural communication (functionalist, interpretative, critical and dialectical approaches), as well as systems of primary messages and culture shock as theoretical issues of conceptualizing the cultural context and solving intercultural problems. It is emphasized that such conceptual intercultural studies have a promising future in a multicultural era.

Key words: intercultural communication, culture, intercultural communicative competence.

Введение. На всем протяжении 20 века и начала 21 века с технологическим развитием коммуникационных возможностей во всем мире возникла мобильность рабочей силы. Не только потребность в информации и знаниях, но и взаимодействие людей из разных слоев общества привлекли внимание к обсуждению культуры. Таким образом ученые исследовали значения опыта в различных культурных контекстах для понимания жизни. Как заметил Холл, понять культуру непросто, поскольку она «скрывает гораздо больше, чем показывает» [3, С. 39]. По большому счету культуру можно понять только по контрасту, так как многие люди осознают свою собственную культуру при контакте с человеком другой культуры. Поэтому всякого рода контакты, широкое общение между людьми порождают не только культуру в целом, но и особое межкультурное явление. С этой точки зрения, цель данной статьи – изучить межкультурную коммуникацию как межкультурное явление с точки зрения различных подходов к данной теме.

Изложение основного материала статьи. Культура упоминается в разных контекстах в повседневной жизни. В основном это способ различия между разными социальными группами. Согласно антропологическому взгляду, культура может быть определена как ряд идей, верований, обычаев, ритуалов, одежды, музыки и т. д. Это определение ведет к более статичному пониманию культуры. Например, согласно Брислин, культура связана с общим историческим фоном [1]. Для Хофстеде это ментальная программа, которая дифференцирует человеческие группы [4]. Несмотря на то, что этот термин широко используется в аналогичных значениях, его определение всегда вызывало споры [6].

Холл впервые применил новый подход к культурологическим исследованиям с позиции динамики, рассматривая «культуру в целом как форму коммуникации». Коммуникативный подход Холла привел к пониманию культуры в контекстах, лежащих в основе существующих коммуникативных процессов [3].

Тем не менее, статичное использование этого термина имеет право на существование. Определение культуры согласно культурным различиям в большинстве случаев верно, поскольку люди со схожими идентичностями имеют одну и ту же культурную общность. Но также это определение связано с общими экологическим, историческим или биологическим прошлым и настоящим опытом, самовоспроизводящимся при различных обстоятельствах.

В среде многих определений культуры ученые склоняются к трем основным атрибутам. Когда культура понимается как программа или руководство, показывающее, как что-то делать, культура представляет собой образовательный феномен, при помощи которого человек может справиться с проблемами различий в межкультурной коммуникации путем обновления этой программы [4]. С другой точки зрения, культура – это вопрос групповой принадлежности и идентичности [1]. Культура чаще всего воспринимается в национальном ключе, тем самым межкультурные проблемы являются предметом познания и подготовки к новым ситуациям «с другими» в этом плане. Эти два близких понятия культуры являются более прямыми и представленными в образовательном ключе. Третья точка зрения относится к динамическому пониманию культуры. Она гласит о том, что культура периодически конструируется в разных контекстах разными людьми, которые имеют различия в групповой принадлежности и идентичности. Эта точка зрения интерпретирует культуру как нестатическое явление, пробуждающее межкультурную коммуникативную компетенцию и общий взгляд на преодоление культурных различий, которым подвержен индивид [3; 7].

Тут лучше пояснить, что «межкультурное» означает культурную диверсификацию, столкновение конкретных культурных установок именуется «кросс-культурным», а способность индивидуума приспосабливаться к чужой культуре и окружающей среде именуется «межкультурной коммуникативной компетентностью». Эта компетенция объясняется в терминах семиотического восприятия, тогда как человек может интерпретировать коды сообщений только в соответствии со своим культурным фоном. То, как воспринимается и кодируется сообщение, основано на культурных нормах и, следовательно, напрямую связано со структурой культуры [3].

Каждое взаимодействие между людьми является межкультурным взаимодействием. Например, различия между социальными классами в колледже вызывают культурный шок. Несмотря на то, что эта тема тесно связана со встречей двух разных культур (например, когда люди уезжают в другую страну, чтобы работать и жить), межкультурная коммуникативная компетентность представляет собой гораздо более широкое понятие [10].

Поскольку каждый человек хоть немного отличается от других членов своей культурной группы, и поскольку работа в культурно смешанной среде уже является встречей нескольких культур, то изучение этих культур и подготовка к культурным различиям приобретают все большее значение. Ранние исследователи культуры знали об этой ситуации, и в большинстве случаев преподавание культурных кодов считалось нужным. В сегодняшнем глобальном мире признаются в большем масштабе не только культурно-национальные различия, но и смешанная культурная среда. Поэтому концептуализация решения проблем культурных различий, а также способность решать такие проблемы обсуждаются с другой точки зрения [7]. Согласно ученым, эта дискуссия также является культурной проблемой в междисциплинарном

ключе [2]. Использование двух разных терминов «межкультурный» и «кросс-культурный» кажется сложной темой, по крайней мере, в неанглоязычной литературе. Коммуникацию следует называть кросс-культурной, когда контекст возникает из отношений различных, но конкретных культурных структур, тогда как межкультурная коммуникация является более дискретным и концептуальным термином универсальной ситуации.

Определение концептуальной основы является необходимым, особенно когда речь идет о компетентности. Рубен объясняет межкультурную коммуникативную компетентность с точки зрения взаимодействия, потока информации и адаптации [10]. Другие исследователи заявляют, что она «приравнивается к пониманию (например, точности, ясности, сориентации, совпадению значений), развитию отношений (например, влечению, близости), удовлетворению (например, удовлетворенности общением, удовлетворенности в отношениях, качеству отношений), эффективности (например, достижению цели, эффективности, институциональному успеху), уместности (например, легитимности, принятию, ассимиляции и адаптации)» [11, С. 6]. В этом смысле, как ценность, содержащаяся и, возможно, подразумеваемая в CV, межкультурная коммуникативная компетентность является универсальным достоянием [11]. Это не действие или представление, а социальное впечатление, означающее, что оно воспринимается с результатами эффективности, адекватности и удовлетворения. Следовательно, это относительное и диалектическое явление следует воспринимать как потенциальное преимущество. С другой стороны, кросс-культурные способности, такие как изучение языка или обычаев принимающей культуры, обусловленные знаниями, полученными о иностранной культуре, предполагают более прямой, но менее глубокий актив, а не межкультурную компетентнтность [5].

Академический интерес к межкультурной коммуникации обусловлен вескими причинами. Во второй половине 20 века стали расширяться межгосударственные связи, многие люди стали отправляться в заграничные командировки в разные страны мира. Чтобы помочь им адаптироваться к культурным различиям, был даже основан Институт дипломатической службы. С самого начала цель института описывалась как повышение способностей к адаптации стажеров в различных культурных средах [7]. Рут Бенедикт была первой, кто использовал термин «межкультурный», однако Эдвард Т. Холл связал термин с коммуникацией и сформировал концепцию межкультурной коммуникации, породив широкую область исследований [3].

Исследователи классифицировали три основных подхода в исследованиях межкультурной коммуникации. Функционалистский подход подчеркивает определяющую роль культуры в коммуникации с психологической точки зрения. Интерпретативный подход, основанный на субъективных антропологических и социолингвистических объяснениях, подчеркивает контекст в исследованиях межкультурной коммуникации. А критический подход учитывает, что культура и коммуникация не связаны с властью, тем самым признавая влияние экономики в межкультурной коммуникации. В-четвертых, они предлагают диалектический подход к исследованиям межкультурной коммуникации, который подчеркивает процессуальность коммуникации, а также реляционные аспекты [7]. Черты этих подходов одновременно можно обнаружить во многих исследованиях межкультурной коммуникации, но конструкции, предлагаемые учеными, в основном прямые и открытые. С этой точки зрения рассмотрим основные подходы к межкультурной коммуникации, чтобы обозначить их различия в методах и целях.

Эдвард Т. Холл предлагает системы первичных сообщений для раскрытия целостной картины в культурологических исследованиях, когда речь идет о конкретном явлении. Системы сообщений являются общепризнанными средствами поддержания жизни людей, и некоторые из них описываются как «первичные»: взаимодействие, ассоциация, существование, территориальность, темпоральность, обучение и приобретение, защита и эксплуатация. Культурный контекст как накопленный образец ценностей, убеждений и поведения формируется путем использования вербальных или невербальных символов. С этой точки зрения особенности культурного набора понятны, когда они связаны с системами сообщений, поскольку они являются элементами культуры, коммуницируя через них. Например, специфическая и неизбежная разница в жилье между солнечным, теплым, приморским районом и холодной, снежной и горной местностью и то, что люди из этих областей строят для укрытия, естественно отличается и считается культурным отличием. С точки зрения Холла, соотнесение культуры с географией и потребностями выживания естественно и точно [3].

Социальный порядок выстраивается во времени в силу биологических, экологических и экономических причин. Чтобы поддерживать жизнь, человек поддерживает социальный порядок. Поскольку различия в условиях местоположения создают различия в социальном порядке, изучение того, как что-то должно быть сделано, неизбежно будет разным. Как утверждалось во многих последующих исследованиях, культурные различия в социальной жизни, а именно «дистанция власти» как значимость, придаваемая социальным ролям, заметны по способу формирования такой черты в ее системах сообщений.

Как резюмировано выше, системы первичных сообщений – это широкая теория концептуализации культурного контекста. Основное значение теории заключается в том, что она направлена на всецелое объяснение вопросов культуры, а также тем межкультурной коммуникации.

Культурный шок определяется Обергом как трудности, с которыми человек сталкивается в интерпретации того, что происходит вокруг, как вести себя в новой ситуации и в целом испытывает тревогу, когда привычные символы в мозгу заменяются другими символами в повседневной жизни [9]. Этот термин популярен в исследованиях, посвященных экспатриантам, поскольку очевидно, что ситуация культурного шока возникает, когда человек переезжает в совершенно иное место жительства. Неудивительно, что Институт дипломатической службы был основан сразу после второй мировой войны, в то время, когда границы многих стран распахнулись для вновь прибывающих. Несмотря на то, что мир сильно отличается от того, что было более 70 лет назад, тема по-прежнему привлекает внимание.

Теории стадий культурного шока и адаптации были предложены многими учеными в соответствии с определениями Оберга, в основном с использованием гипотезы U-образной кривой [2]. Теория U-образной кривой обычно подразумевает, что человек начинает свое пребывание за границей с большой радостью и развлечениями, но, преодолевая множество различий, сталкивается со многими трудностями и, наконец, находит способы адаптироваться к новой среде. Маркс сравнивает «фазы адаптации» с медовым месяцем, культурным шоком, выздоровлением и адаптацией. По ее словам, этап медового месяца проходит с открытостью, любопытством и радостью новых ощущений. Культурный шок сам по себе является фазой, в которой возникают проблемы, делающие эту тему важной для ученых. На этом этапе наблюдается дезориентация и даже более «негативные симптомы, такие как стресс (неспособность спать или есть), раздражительность, негативное отношение к работе, стране и коллегам» [8, С. 8].

Кросс-культурные исследования часто связаны с адаптацией; с культурным шоком, различиями, связанными с работой, изоляцией; с эффективностью в другой культуре; с социальными и культурными отношениями экспатриантов; с негативным влиянием иностранной рабочей среды [10; 2; 7; 8; 9]. В соответствии с психологическими, поведенческими и организационными теориями научная литература уделяет особое внимание организационной культуре и стрессу на работе как фактору продуктивности. Таким образом, управление такими проблемами, как культурный шок, приводит к проверке личных качеств, стилей руководства и организационной культуры, подходящих для решения таких проблем. В качестве

отдельной темы, связанной с эффективностью экспатриантов, объяснения культурного шока указывают на важную роль открытости и гибкости для благополучия человека в социальном контексте, а также на методы смягчения определенных контекстов.

Выводы. С поведенческой точки зрения культурное разнообразие на протяжении всей истории было проблемой, позволяющей признать саму культуру как самодостаточную единицу. Социальные группы обозначали свои различия как культурные в основном по национальному признаку. Исследования межкультурной коммуникации дали представление о феномене от зарождения культурных особенностей до полноценного функционирования культуры в жизни. Таким образом, можно сказать, что теории межкультурной коммуникации обеспечили более пристальный взгляд на взаимодействие социальных групп в обществе.

Литература:

1. Brislin, R.W. Cross-Cutural Encounters / R.W. Brislin. – New York: Pergamon, 1981. – 373 p.
2. Furnham, A. Culture Shock: Literature Review, Personal Statement and Relevance for the South Pacific / A. Furnham // Journal of Pacific Rim Psychology, Special Section: Cultural Diversity Across The Pacific. – 2010. – Volume 4, Issue 2. – P. 87-94
3. Hall, E.T. The Silent Language / E.T. Hall. – Greenwich, Conn.: Fawcett, 1961. – 350 p.
4. Hofstede, G. Interkulturelle Zusammenarbeit, Kulturen – Organisationen – Management / G. Hofstede. – Wiesbaden: Gabler, 1993. – 332 p.
5. Koester, J. Intercultural communication competence: Theory, measurement, and application / J. Koester // International Journal of Intercultural Relations. – 2015. – № 48. – P. 20-21
6. Kroeber, A. Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions / A. Kroeber. – Harvard University: Peabody Museum Press, 1952. – 247 p.
7. Martin, J.N. Reconsidering intercultural (communication) competence in the workplace: a dialectical approach / J.N. Martin // Language and Intercultural Communication. – 2015. – № 15 (1). – P. 13-28.
8. Marx, E. Breaking Through Culture Shock: What you need to succeed in international business / E. Marx. – Nicholas Brealey Publishing Limited, London, UK, 2001. – 228 p.
9. Oberg, K. Culture shock: adjustment to new cultural environments / K. Oberg // Practical Anthropology. – 1960. – № 7. – P. 177-182
10. Ruben, B.D. The Study of Cross-Cultural Competence: Traditions and Contemporary Issues / B.D. Ruben // International Journal of Intercultural Relations. – 1989. – Vol 13. – P. 229-240
11. Spitzberg, B.H. Conceptualizing Intercultural Competence / B.H. Spitzberg // Intercultural Competence. – Thousand Oaks, CA: Sage, 2009. – P. 2-52

Педагогика

УДК 372.851

кандидат педагогических наук, доцент Костюченко Роман Юрьевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

СТРАТЕГИЯ ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. Тема единого государственного экзамена (ЕГЭ) дискуссионная. В практике и публикациях в научно-методической литературе существует двойственное отношение к экзамену. Критиков больше, чем сторонников. Однако в современных социально-экономических условиях, достижениях научно-технического прогресса сложно предложить ему альтернативу. ЕГЭ был введен в начале XXI века, в настоящее время существует и в ближайшее время будет основной формой государственной итоговой аттестации. К данному экзамену школьнику необходимо готовиться. В статье указываются три направления подготовки: психологический аспект, методическая составляющая, предметная подготовка. На учителя предметника в основном ложится ответственность за предметную математическую подготовку. Наиболее целесообразной формой организации процесса подготовки представляется смешанное обучение. Как результат исследования описывается в соответствие моделям смешанного обучения содержание предметной подготовки по трём направлениям: отработка навыка решения задач с кратким ответом, обобщение и систематизация методов задач с развернутым ответом, решение целостных вариантов ЕГЭ по математике.

Ключевые слова: обучение математике, математическое образование, государственная итоговая аттестация, единый государственный экзамен, ЕГЭ, ЕГЭ по математике, подготовка к ЕГЭ, смешанное обучение.

Annotation. The topic of the unified state exam (USE) is debatable. In practice and publications in the scientific and methodological literature, there is an ambivalent attitude towards the exam. There are more critics than supporters. However, in modern socio-economic conditions, the achievements of scientific and technological progress, it is difficult to offer an alternative to it. The USE was introduced at the beginning of the 21st century, currently exists and will soon be the main form of state final certification. Students need to prepare for this exam. The article indicates three areas of training: the psychological aspect, the methodological component, subject training. The subject teacher is mainly responsible for the subject mathematical preparation. Blended learning seems to be the most expedient form of organization of the training process. As a result of the study, the content of subject training is described in accordance with blended learning models in three areas: developing the skill of solving problems with a short answer, generalizing and systematizing the methods of problems with a detailed answer, and solving integral variants of the USE in mathematics.

Key words: teaching mathematics, mathematical education, state final certification, unified state exam, USE, USE in mathematics, preparation for the USE, blended learning.

Статья подготовлена в рамках реализации государственного задания на выполнение прикладной НИР по теме «Методика преподавания математики в общеобразовательной организации с учетом реализации моделей смешанного обучения» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России и ФГБОУ ВО «ОмГПУ» №073-03-2023-018/2 от 15.02.2023)

Введение. Единый государственный экзамен (ЕГЭ), заявленный в начале XXI века в качестве эксперимента, теперь утвердился в качестве основной формы государственной итоговой аттестации (ГИА). Понятно, что столь масштабный эксперимент вызывает много споров и критики. Отрицательным высказываниям подвергаются как сами задания, их структура, методика оценки, так и концепция в целом. Так, авторы А.С. Котюргина, Е.И. Федорова, В.Б. Николаев,

Ю.Б. Никитин отмечают, «несмотря на непрерывное совершенствование контрольно-измерительных материалов, … показатели математической подготовки школьников не меняются в лучшую сторону; главную причину этого большинство педагогов-математиков … усматривают в концепции ЕГЭ» [16, С. 14]. За что же так «не любят» данный экзамен?

Анализ научно-методической литературы показывает, основная причина – это ухудшение уровня математической подготовки школьников. Но! ЕГЭ лишь отражает эти результаты, так сказать, «поднимает на поверхность». Причем заметим, что результаты ЕГЭ согласуются с уровнем остаточных знаний учащихся по математике. Авторы Е.А. Власова, Н.М. Меженная, В.С. Попов в своём исследовании утверждают, «отмечается положительная ранговая корреляция между результатами ЕГЭ и теста остаточных знаний» [3, С. 2]. Так, может быть, не ЕГЭ виноват, а есть другие причины? Здесь ответ не однозначен. Экзамен во много определяет судьбу выпускника, поэтому в подготовке к нему школьники решают большое количество однотипных заданий прошлых лет. «Проблема в том, что, решая экзаменационные задачи предыдущих лет, школьник готовится к прошлогоднему экзамену, а не к предстоящему. Полноценно подготовиться к экзамену можно, лишь изучая математику во всём разнообразии её методов» [17, С. 64]. Таким образом, умения у школьника хоть и формируются, но это умения специфические, в малой степени определяющие уровень общей реальной математической подготовки. С другой стороны, снижение этого уровня обуславливается причинами внешними социально-экономическими, не связанными непосредственно с ЕГЭ. Поэтому даже при наличии значимой корреляции между результатами ЕГЭ по математике и уровнем математической подготовки, неоправданно говорить о причинно-следственной связи.

Однако на данный момент ЕГЭ есть и в перспективе будет формой аттестации учащихся. Поддержку ЕГЭ высказал Президент России В.В. Путин в выступлении на съезде Российского союза промышленников и предпринимателей 16 марта 2023 г., назвав спорным мнение о том, что полная отмена ЕГЭ поможет улучшить качество образования. Ранее, 7 марта 2023 г., глава Рособрнадзора А.А. Музаев также сообщил о том, что вопрос об отмене ЕГЭ не обсуждается. Поэтому остановимся на уровне реального учебного процесса и ограничим предмет нашего исследования методикой подготовки к ЕГЭ по математике в условиях смешанного обучения.

Смешанное обучение в звучании темы нашего исследования появилось не случайно. Современное общество пронизано информационно-коммуникационными технологиями, и с каждым днём зависимость от компьютеров становится все сильнее. «В настоящее время, информация стала ресурсом, а информационные технологии – средством повышения производительности и эффективности труда. В таких условиях общество выдвигает принципиально новые требования к системе образования» [18, С. 128], – отмечается в исследовании В.В. Моисеева, О.А. Комаровой, Ю.И. Селиверстова, Т.А. Шеферд. Понятно, что школа, выполняющая функцию социализации подрастающего поколения, не может не учитывать новые технологии и быть прежней. Как отмечает во вступлении к книге «Шаг школы в смешанное обучение» академик РАН и РАО А.Л. Семёнов, «все составляющие нашей жизни – и быт, и развлечения, и познавательная активность – давно и прочно связаны с новыми информационными технологиями. Игнорировать этот факт неразумно, да и невозможно. Поэтому чтобы выжить и быть эффективной, школа должна стать другой» [2, С. 4]. И заметим, школа уже была готова к применению дистанционных форм обучения. И постепенный переход состоялся бы. Однако всемирная пандемия в 2020 г., вызванная коронавирусной инфекцией, внесла свои коррективы – школы вынуждены были поменять аудиторную форму обучения на дистанционную. Это обусловило много новых проблем, но шаг преобразований, пусть и вынужденный, был сделан.

Дальнейшее развитие событий общеизвестно, образовательные учреждения постепенно возвращаются к прежнему формату работы. Но за короткий промежуток времени был накоплен колоссальный опыт новой формы обучения, причём не только отрицательный, как, вероятно, хотелось бы консерваторам, но и положительный. «К сильным сторонам электронно-дистанционного обучения можно отнести: гибкость, индивидуальность, доступность, мобильность, технологичность, массовость, творчество, интерактивность, социальное равноправие» [9, С. 55-56]. Однако при такой форме теряются субъект-субъектные отношения, нарушается коммуникация между учениками, преподавателями, теряется личностный аспект, который всегда был важен. Логичен выход из создавшейся ситуации – смешанное обучение, в котором «сочетаются очное и электронное обучение с возможностью самостоятельного выбора учеником времени, места, темпа и траектории обучения» [14, С. 11].

Изложение основного материала статьи. Подготовка к единому государственному экзамену должна осуществляется комплексно. На наш взгляд, здесь необходимо единение трёх направлений: психологический аспект, методическая составляющая, предметная подготовка.

В психологических исследованиях отмечается, что «ЕГЭ – это стрессовый период для школьника, от него зависит социальное будущее» [13, С. 286]. «Большая часть выпускников (72%) имеет повышенный и высокий уровни тревожности, преимущественно связанной со страхом не соответствовать ожиданиям окружающих, а также с потребностью в достижении успеха» [10, С. 292]. В работе В.А. Крошиной и О.В. Лапшиной говорится, что «психолого-педагогическая деятельность по сопровождению адаптации школьников к итоговому экзамену должна носить системный характер и включать работу психолога, социального педагога, классного руководителя, учителей-предметников» [8, С. 190]. Роль учителя-предметника, как показано в исследовании Т.С. Мамонтовой и О.В. Дружковой [10], заключается в содействии педагогу-психологу, проведении диагностических мероприятий предметной и процессуальной готовности, организации соответствующих внеурочных занятий. В рамках смешанного обучения это могут быть онлайн консультации, составление и решение тестов, тестовых заданий с использованием соответствующих электронных ресурсов. В исследовании К.С. Шалагиновой и Е.В. Декиной говорится, что в качестве основных направлений социально-педагогической поддержки старшеклассников должны рассматриваться: «формирование адекватной установки относительно процедуры проведения ЕГЭ; обучение методам совладания со стрессом, снятия напряжения; формирование стрессоустойчивости; формирование нового поведения во время подготовки к экзаменам» [15, С. 439]. В этом же исследовании говорится о соответствующей программе, которая «может быть реализована в формате видеоконференцсвязи» [15, С. 442].

Методическая составляющая может быть представлена следующими направлениями: знакомство со структурой самого теста, обобщение и систематизация типов заданий, знакомство с методикой проверки, методика заполнения бланка ответов, методика выполнения теста, методика решения отдельных видов задач. Данные направления, на наш взгляд, должны реализовываться в процессе предметной подготовки.

За результаты предметной подготовки в большей мере ответственен учитель математики. Именно он намечает целевые и содержательные установки в изучении математики, основываясь на требованиях Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), требованиях, предъявляемых к итоговому экзаменационному тесту, и уровне математической подготовки школьников. Здесь направления подготовки можно условно разбить на три составляющие, которые названы нами следующим образом: 1) отработка навыка решения задач с кратким ответом; 2) обобщение и систематизация при подготовке к выполнению заданий с развернутым ответом; 3) решение целостных вариантов контрольно-измерительных материалов (КИМ) на завершающем этапе подготовки к итоговой аттестации.

Подробное содержание названных этапов раскрыто нами в монографии «Организация смешанного обучения математике в условиях реализации ФГОС» [12], здесь же укажем кратко их характеристику.

Первая часть в КИМах ЕГЭ – это задачи с кратким ответом. Их решение не приводится, в бланк вписывается только ответ, он же и проверяется. Совокупность данных задач представлена в открытом доступе. Мы рекомендуем воспользоваться двумя ресурсами. Первый – это открытый банк заданий ЕГЭ (https://fipi.ru/ege/otkrytyy-bank-zadaniy-ege) от официального разработчика Федерального института педагогических измерений (ФИПИ). Второй – это открытый банк задач ЕГЭ по математике (https://mathege.ru) от проекта «Открытый банк ЕГЭ по математике», содержание которого соответствует первой части КИМов. Эти задачи следует тренироваться решать до устойчивого результата в правильных ответах. И здесь, когда от ученика в основном требуется самостоятельная работа по решению прототипов задач, на помощь придут такие модели смешанного обучения как «Смена рабочих зон», «Ротация», «Личный выбор». Основной критерий выбора – возможность самостоятельного решения учащимся достаточно большого количества задач с целью преобразования умений в навыки. Роль учителя здесь прослеживается в контроле результатов (если этот контроль не осуществляется в электронном виде, что заметим, очень часто предлагается на различных ресурсах), а также и в контроле корректности используемых методов решения. Сторонники проблемного обучения могут заметить, что обучение математике не должно сопровождаться решением большого количества однотипных упражнений. Однако, представляется, такое мнение неверно, так как формирование умения решать сложные задачи строится на навыках решения задач относительно несложных, простых, стандартных. А получение устойчивого верного результата в решении стандартизированных задач невозможно без неоднократной отработки их решения.

Заметим также и то, что отрицательно описывается критиками ЕГЭ: «Для получения положительной оценки … на ЕГЭ, как обнаружилось, можно вообще не выполнять ни одного задания с полным и развернутым решением» [16, С. 15]. Так, в 2022 году, выполнив верно все 11 заданий с кратким ответом и набрав 11 из 31 первичных балла, итоговый балл в 100-балльной системе оценивания будет равен 64, что достаточно для прохождения по конкурсу во многие профильные вузы. А учитывая то, что это для учащихся относительно «легкие» баллы, следует отработке навыка решения задач с кратким ответом уделить особое внимание. Нам представляется, если изучение математике на предыдущих этапах организовано на должном уровне, то особых проблем с решением заданий с кратким ответом у учащихся не должно возникнуть. Учитель же здесь может помочь организовать учебно-познавательную деятельность учащихся по поиску новых, нестандартных методов решения прототипов задач с кратким ответом. Это могут быть метод подбора, угадывания (да, именно разумного угадывания – если ученик не может решить задачу, то оставлять соответствующее поле пустым нецелесообразно), специальные метода решения отдельных типов задач, метод конкретизации и другие. Последний названный нами метод, называемый также методом рассмотрения предельного случая, подробно рассматривается нами в статье «Метод конкретизации в решении тестовых заданий при смешанном обучении математике» [6].

Вторая часть в КИМах ЕГЭ – это задачи, предполагающие развернутое решение, которое учащийся представляет на бланке, имеющем элементы заголовка, а в остальном – это лист с клетчатой основой. Решение ученика проверяется экспертами и оценивается баллами по известным критериям. Для ученика деятельность по решению и оформлению задачи во многом схожа той, что он выполнял в классе при решении большинства математических задач. В плане подготовки к решению этих задач, удобно то, что их количество и тематика заранее определены. Это даёт возможность и необходимость обобщения и систематизации методов решения определенных классов задач.

К заданиям этого типа приступают хотя и большинство, но не все учащиеся, выбравшие профильный уровень. Более того, многие учащиеся целенаправленно готовятся лишь к определенном задачам. Чаще всего их выбор падает на решение тригонометрического уравнения, показательного или логарифмического неравенства, задачи с экономическим содержанием. Значительно реже учащиеся приступают к решению планиметрической и стереометрической задачам, задаче с параметрами, задаче на свойства чисел. Как мы уже отметили, основное, на что следует уделить внимание, – это обобщение и систематизация задач определенного класса. Отсюда следует и выбор моделей смешанного обучения, позволяющих ученику разобраться, освоить все многообразие методов решений той или иной задачи.

На наш взгляд, здесь удобно использование модели смешанного обучения «перевёрнутый класс». Выбор такой модели обуславливается тем, что «учащиеся самостоятельно изучают теорию через доступ к электронным образовательным ресурсам, а затем на аудиторных занятиях уточняют изученное и выполняют практические задания» [7, С. 60]. В процитированной выше статье мы подробно рассматриваем обучение школьников решению тригонометрических уравнений в условиях смешанного обучения математике. Заметим, что описанная в ней деятельность учителя и учащихся легко переносится на другие классы задач с развернутым ответом. Так, этап первый из трёх будет связан с изучением простейших типов задач и освоением методов их решений на уровне навыка. Под навыком, в отличие от умения, мы понимаем выполнение действия без активного контроля со стороны сознания. Умение же предполагает осознанное обращение к ориентировочной основе действия. Второй этап связан с выделением и изучением основных типов задач и методов их решения. Желательно, чтобы и здесь ученик, не задумываясь, решал основные типы задач, однако достаточным будет освоение методов их решения на уровне умения. Третий итоговый этап связан применением полученных знаний в решении разнообразных задач, в том числе и из вариантов прошлых лет, специализированных учебно-методических пособий по подготовке к ЕГЭ. Учитель и учащиеся здесь могут ориентироваться на образцы и критерии ответов заданий с развернутым ответом вариантов последних лет, представленные на сайте А. Ларина (https://alexlarin.net/ege23.html) а также на задания и решения к ним, представленные на портале «Решу ЕГЭ» (https://ege.sdamgia.ru). В печатном варианте удобен для использования комплект «Рабочих тетрадей» для подготовки к ЕГЭ издательства Московского центра непрерывного математического образования, а также «Методические указания» по подготовке к ЕГЭ по математике этого же издательства.

Решение целостных вариантов КИМ на завершающем этапе подготовки к итоговой аттестации необходимо. Здесь ученик, уже знакомый со структурой КИМов, учится укладываться во временные рамки, тренируется грамотно распределять время на решение тех или иных заданий, практикуется верно заполнять бланки кратких ответов, описывать развернутые решения. Для отработки навыков решения целостных тестов достаточно выполнения нескольких вариантов в год. Здесь удобно обратиться к тестам от системы СтатГрад. Здесь целесообразно использование таких моделей смешанного обучения, которые дают возможность индивидуальной работы ученику с тестом в достаточно большой промежуток времени 3 часа 55 минут, индивидуальную проверку решений заданий с кратким ответом и коллективное обсуждение решения заданий с развернутым ответом. Также нами в целях организации исследовательской деятельности учащихся разработан вариант пробного теста, в котором все задачи имеют избыточные данные в условии. Данный вариант опубликован на страницах журнала «Математика в школе» [5].

Выводы. Подводя итоги, отметим некоторые дискуссионные вопросы и приведём полученные результаты.

1. Существует двойственное отношение к экзамену. «Противников ЕГЭ значительно больше, чем сторонников» [4, С. 164]. Как заключают И.А. Алехин, Н.А. Чесноков «ни одна из целей ЕГЭ в полной мере не достигнута; коррупцию в

школах и вузах не искоренили, … эффективной проверка знаний выпускников не стала; более того, ЕГЭ практически исключает воспитание на уровне среднего общего образования РФ» [1, С. 22]. Однако критика не резюмируется возможными предложениями. Возврат к «хвалебной» прежней системе невозможен по ряду социально-экономических условий и достижений научно-технического прогресса.

2. Надо ли специально готовиться к ЕГЭ? Да, подготовка необходима. С одной стороны, базовых знаний по математике, определяемых ФГОС, достаточно для решения большинства типов задач КИМов ЕГЭ. С другой стороны, некоторые задания ЕГЭ являются заданиями высокого уровня сложности, для решения которых необходима специальная подготовка. В тоже время ученик должен не только знать математический материал, но и должен быть готов как морально-психологически, так и методически к решению теста. Что опять же обуславливает необходимость специальной подготовки, которую мы рассматриваем в трех направлениях: психологический аспект, методическая составляющая, предметная подготовка.

3. Кто должен заниматься предметной подготовкой? Ответственность за предметную подготовку в основном несёт школьный учитель. Однако наблюдения показывают, что «для подготовки к единому экзамену, по разным оценкам, к индивидуальным урокам с педагогами-предметниками прибегают от четверти до половины выпускников школ» [11, С. 148]. И эти занятия, по мнению авторов Л.М. Нуриевой и С.Г. Киселева [11] эффективны. Но экзамен то сдает ученик, результат зависит во многом от него самого. За плечами ученика субъектный опыт решения задач, который, несомненно, надо учитывать, и который является латентной скрытой характеристикой для преподавателя. Преподаватель же обладает знаниями по решению задач, знаниями о дальнейшем развитии темы. Поэтому для достижения количественного результата преподаватель берет на себя функцию планирования. Но именно в планировании, пусть и ошибочном, происходит развитие ученика, поэтому не следует категорично лишать школьника в самостоятельном построении индивидуальной образовательной траектории.

4. Каково содержание предметной подготовки? Учитывая, что рассматриваемый экзамен – это всего лишь форма контроля, заключительный этап обучения в школе, то следует уделить внимание тем задачам, которые решаются на уроках. С другой стороны, задания на экзамене структурированы, их тематика определена, поэтому следует: отрабатывать навыки решения задач с кратким ответом, обобщать и систематизировать методы решения задач с развернутым ответом, решать целостные варианты КИМов ЕГЭ.

5. Какова должна быть форма обучения при подготовке к экзамену? Здесь ответ уже содержит тема статьи – смешанное обучение. Обоснование этому – размышления, представленные в тексте статьи. Каждому этапу предметной подготовки должны соответствовать определенные модели смешанного обучения.

Литература:

1. Алехин, И.А. Единый государственный экзамен: закономерность или ошибка? / И.А. Алехин, Н.А. Чесноков // Мир образования – образование в мире. – 2018. – № 2(70). – С. 17-22
2. Андреева, Н.В. Шаг школы в смешанное обучение / Н.В. Андреева, Л.В. Рождественская, Б.Б. Ярмахов. – М.: Буки Веди, 2016. – 280 с.
3. Власова, Е.А. Сравнительный анализ результатов ЕГЭ, теста по проверке остаточных знаний и успеваемости первокурсников по математике / Е.А. Власова, Н.М. Меженная, В.С. Попов // Мир науки. – 2018. – Т. 6, № 5. – С. 11.
4. Единый государственный экзамен и морально-психологическое состояние: мнение первокурсников / С.М. Мальцева, Е.В. Рыжакова, Д.А. Строганов, Е.А. Рябкова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2022. – Т. 13, № 6. – С. 152-167
5. Костюченко, Р.Ю. Задачи с избыточными данными в подготовке учащихся к основному государственному экзамену по математике / Р.Ю. Костюченко // Математика в школе. – 2022. – № 7. – С. 7-18
6. Костюченко, Р.Ю. Метод конкретизации в решении тестовых заданий при смешанном обучении математике / Р.Ю. Костюченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-3. – С. 224-227
7. Костюченко, Р.Ю. Обучение школьников решению тригонометрических уравнений в условиях смешанного обучения математике / Р.Ю. Костюченко // Нижегородское образование. – 2022. – № 5. – С. 56-65
8. Крошина, В.А. Адаптация обучающихся выпускных классов общеобразовательных школ к Единому государственному экзамену / В.А. Крошина, О.В. Лапшина // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 4. – С. 190-194
9. Лученкова, Е.Б. Смешанное обучение математике: практика опередила теорию / Е.Б. Лученкова, М.В. Носков, В.А. Шершнева // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2015. – № 1(31). – С. 54-59
10. Мамонтова, Т.С. Психолого-педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе подготовки к итоговому экзамену по информатике / Т.С. Мамонтова, О.В. Дружкова // Научный диалог. – 2017. – № 1. – С. 292-306
11. Нуриева, Л.М. О бедном репетиторе замолвите слово (еще раз об эффективности репетиторства для подготовки к ЕГЭ) / Л.М. Нуриева, С.Г. Киселев // Образование и наука. – 2018. – Т. 20. – № 8. – С. 148-163
12. Организация смешанного обучения математике в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта: монография / В.А. Далингер, М.В. Дербуш, Р.Ю. Костюченко [и др.]. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2022. – 336 с.
13. Степанов, Э.П. Проблемы современного ЕГЭ / Э.П. Степанов, Т.Ю. Ковтун // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 26. – С. 286-287
14. «Точка кипения»: смешанное обучение – технология XXI века / авт.-сост.: Л.Н. Нугуманова, Т.В. Яковенко, Е.Г. Скобельцына. – Казань, ИРО РТ. – 2019. – 72 с.
15. Шалагинова, К.С. Социально-педагогическая поддержка старшеклассников при подготовке к ЕГЭ в период пандемии / К.С. Шалагинова, Е.В. Декина // Бизнес. Образование. Право. – 2022. – № 4(61). – С. 439-442
16. Эволюция ЕГЭ и ее влияние на математическую подготовку школьников / А.С. Котюргина, Е.И. Федорова, В.Б. Николаев, Ю.Б. Никитин // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 5. – С. 9-36
17. Ященко, И.В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2022 года по математике / И.В. Ященко, И.Р. Высоцкий, А.В. Семенов // Педагогические измерения. – 2022. – № 4. – С. 61-83
18. Priority Areas of Education Development in the Conditions of Digital Transformation and the Information Society / V.V. Moiseev, O.A. Komarova, Yu.I. Seliverstov, T.A. Shepherd // Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference "Modern Management Trends and the Digital Economy: from Regional Development to Global Economic Growth" (MTDE 2020), Yekaterinburg, April 16-17, 2020. Vol. 138. – Yekaterinburg: Atlantis Press, 2020. – P. 127-132

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Кот Тамара Алексеевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
магистрант Бондаренко Елена Юрьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ ЦЕЛОСТНОГО ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В исследовании актуализируется проблематика всестороннего применения средств народной культуры в учебно-воспитательном процессе дошкольных образовательных учреждений. Обосновывается, что именно этнокультурные, этнопедагогические инструменты несут существенный потенциал интегративного единения учебно-воспитательной среды. Это, в свою очередь, способствует формированию условий целостного личностного развития дошкольников, которые получают объединяющую основу для восприятия современных знаний, ценностей, социализирующих нарративов в более простой и понятной форме. Средства народной культуры в образовательной среде дошкольных образовательных учреждений позволяют максимально раскрыть потенциал ее ключевых субъектов – воспитанников, родителей, педагогов-воспитателей. Подчеркивается и философско-педагогическое, феноменологическое значение средств народной культуры как проверенных столетиями смысло-ценностных нарративов, противостоящих дезинтегрированному аксиологическому пространству информационной цивилизации.

Ключевые слова: народная культура, воспитание, развивающая предметно-пространственная среда, дошкольное образование, этнографическая культура.

Annotation. The study actualizes the problems of the comprehensive use of folk culture in the educational process of preschool educational institutions. It is proved that it is ethno-cultural, ethno-pedagogical tools that carry a significant potential for integrative unity of the educational environment. This, in turn, contributes to the formation of conditions for the holistic personal development of preschoolers, who receive a unifying basis for the perception of modern knowledge, values, socializing narratives in a simpler and more understandable form. The means of folk culture in the educational environment of preschool educational institutions make it possible to maximize the potential of its key subjects – pupils, parents, educators. The philosophical-pedagogical, phenomenological significance of the means of folk culture as centuries-proven semantic-value narratives opposing the disintegrated axiological space of information civilization is also emphasized.

Key words: folk culture, upbringing, developing subject-spatial environment, preschool education, ethnographic culture.

Введение. Современные реалии информационной цивилизации способствуют формированию новых условий воспитания детей. Существенно усложняется задача формирования целостной личности, готовой делать персональный выбор и действовать на основе устоявшейся системы ценностей. В этом плане актуализируется проблематика поиска педагогических методик и воспитательных стратегий, которые создавали бы подходящие условия для целостного личностного развития детей.

В исследовании ставится цель выявить актуальность и обосновать перспективы задействования средств этнокультуры в создании обучающе-воспитательной среды для дошкольников как методологической основы для формирования целостного индивидуального развития каждого ребенка.

Изложение основного материала статьи. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста – сложный и комплексный процесс, в котором необходимо учитывать возрастные, социально-бытовые, этнические, религиозные, индивидуально-психологические особенности жизни каждого субъекта. При этом важно опираться на единую воспитательную стратегию, в основе которой должны лежать общечеловеческие ценности гуманизма и человекоцентризма. «Каждому историческому этапу развития социума характерно свое отношение к воспитанию. Современный кризис общества привел к духовному обнищанию, когда наблюдается трансформация ментальности, смена ценностей и аксиологических ориентаций индивида, особенно актуализируется проблематика воспитания подрастающего поколения на духовной и нравственной базе народной культуры как особой системы психологически устоявшихся норм, связей, отношений и педагогических феноменов, которые складывались веками, естественно-историческим путем. Именно через процесс компетентного внедрения в воспитании и обучении педагогического потенциала этнокультуры, ее уникальных инструментов в формировании личности ребенка, можно достаточно результативно осуществить целостное развитие его личностных качеств, что обеспечит успешную адаптацию к условиям общественных трансформаций. Сегодня темпы повышения эффективности воспитания мало соответствуют темпам повышения эффективности обучения, и ключ к разрешению данной проблемы, по нашему мнению, находится в сфере психологии, этики и традиций народа» [6]. Именно воспитательно-обучающий, морально-психологический, личностно-экзистенциальный потенциал традиционной народной культуры может стать фундаментальной опорой при формировании современных персонально-ориентированных технологий инновационно-педагогического характера.

В методологическом плане, для целостного развития ребенка дошкольного возраста важна гармоничная развивающая предметно-пространственная среда, представляющая собой систему материальных объектов деятельности дошкольника, функционально формирующая смыслы его нравственного, эстетического и физического развития. Через содержательные и формальные элементы, она создает условия для творческого развития каждого ребенка, способствует физическому, психическому личностному прогрессу и совершенствованию, предлагая зону ближайшего развития и его перспективу [4]. Очевидно, что такая среда не может состоять исключительно из элементов, основанных на средствах народной культуры. Но, с нашей точки зрения, последние могут быть эффективным связующим, интегративным элементом, который сможет заинтересовывать детей, вовлечь в общую учебно-воспитательную активность, создать пространство ярких и понятных эстетических образов и этических нарративов.

«Народная культура – феноменологический конструкт, создаваемый тысячелетиями путем естественного отбора, неавторскими творцами – людьми повседневного труда, представителями этноса, не имеющими специально-профессионального образования. Эта культура формализуется в фольклоре, этнобытовых ремеслах, проявляется в обычаях

и жизненном укладе, в обстановке жилища, в танце, сказке, песенном творчестве, и даже в особенностях питания и воспитания детей» [7]. Безусловно, традиционные формы воспитания и обучения во многом устарели и часто носят даже отрицательный характер. Но никто не говорит о необходимости их непосредственного применения. Средства народной культуры необходимо, по нашему мнению, гармонично интегрировать в инновационные методики личностно-ориентированного воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Важно компетентно, на качественном профессионально педагогическом уровне внедрять народно-культурные форматы, образы, нарративы в структуру современного образования. Это возможно, ведь «традиционная этнокультура – это духовно-материальные артефакты и ценности, созданные народом, т.е. межпоколенчески транслируемые народно-педагогические, семейно-обрядовые, культурно-бытовые традиционные коммуникативные форматы. Это источник народных знаний, накопленного столетиями опыта. Воспитывать ребенка в народно-этнических традициях – значит доносить до него в понятной форме, что он представляет собой непосредственного носителя и хранителя народно-культурных ценностей. Достигается это исключительно при условии, если народная культура превращается в неотъемлемый элемент повседневной жизни. Важно и необходимо пользоваться существующим богатейшим материалом, который наработан в отечественной этнопедагогике» [8]. При этом крайне важно начинать с подготовки компетентного и профессионального педагога-воспитателя. Именно данный субъект образовательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях разных форм обучения, с нашей точки зрения, является ключевым проводником и реализатором интегративного потенциала средств народной культуры в воспитании. «Определяющими факторами образования этнически культурной личности детей дошкольного возраста является воспитатель. Каждое занятие способно дать детям информацию о традициях в народной культуре, что способствует образованию чувств общности поколений, целостной картины национальных корней. Воспитатель является тем проводником в мир знаний, который находится рядом с формирующейся личностью на протяжении всего периода ее становления» [1]. Но не только профессиональные педагоги-воспитатели должны активно участвовать в создании образовательной среды, в которой интегративным элементов будут средства народного искусства и творчества. Одно из важных учебно-воспитательных условий создания этнокультурной компетентности дошкольников состоит в регулярном подключении родителей в данный процесс. Наиболее эффективными формами взаимодействия в теории и практике дошкольной педагогики в аспекте использования инструментов этнокультуры исследователи называют следующие:

- неформальные родительские собрания, на которых взрослые вместе с детьми вовлекаются во взаимодействие с этнокультурным наполнением;
- совместное творчество дошкольников, родителей и воспитателей в этно-мастерских, мастер-классах;
- непосредственное участие взрослых в мероприятиях и развлекательных событиях с этнокультурной тематикой;
- работа над семейными творческими проектами.

Все это способствует вовлечению родителей в этнокультурный образовательный процесс, включающий духовно-нравственное, физическое, эмоциональное воспитание детей на основе традиций народной культуры [2].

К базовой триаде «дошкольник-воспитатель-родители», безусловно, добавляются и другие субъекты, в зависимости от используемых форм – хореографы, музейные работники, этнографы и т.д. Дело в том, что народная культура очень разнообразна в формальном проявлении. При этом значительная часть ее эстетических, этических, обучающих и воспитательных форм рассчитаны именно на детскую аудиторию. «Малые фольклорные формы: частушки, сказки, песни, потешки, пословицы, поговорки, загадки – это кладезь, несущий познавательный и воспитательный потенциал. Они сохраняют особенные черты, присущие конкретной этнической группе – характер, менталитет, нравственные ценности, представления о красоте, доброте, храбрости, трудолюбии, правде, верности» [8]. При этом этнокультурный воспитательный потенциал не противоречит в большинстве случаев общечеловеческим ценностям гуманизма и добра.

Серьезная проблема современного воспитания детей состоит в сложности вовлечения ребенка в определенную аксиологическую среду. Народно-культурные же форматы увлекательны сами по себе, так как обязательно включают развлекательный компонент. «Действенная методика приобщения дошкольников к народно-культурным традициям состоит в применении элементов этно-бытовой активности и искусства (народные празднования, обряды, игры, фольклорные проявления, прикладное искусство), которые вобрали в себя как обыденный опыт народа, так и сформированные на его основе воспитательные средства. Применение инструментов этнографической культуры в учебном пространстве дает возможность не только познакомить детей с сущностью народных традиций, но и воспитывать чувство гордости за собственный народ, общину, уважение к традиционным ценностям, приобщить дошкольников к общечеловеческим аксиологическим приоритетам» [4]. При этом воспитательные мероприятия носят не принудительный, а праздничный, увлекательный характер, нередко включают элементы физической активности, что полезно и привлекательно для детей-дошкольников.

Ориентируясь на развлекательно-досуговые формы, важно не забывать и о познавательно-воспитательных. К последним следует отнести посещение этнографических музеев, изучение истории родного края, обычаев народов и этнических групп, представленных в том или ином регионе. «Процесс освоения художественной культуры, традиций своего народа – сложный и длительный, осуществляющийся на протяжении всей жизни, и чем раньше начинается приобщение ребенка к традиционной народной культуре и ее ценностям, тем лучше. Посещение этнографических музеев – важный этап такого приобщения и мощный воспитательный инструмент целостной личности. Средства музейной педагогики делают знакомство с народной культурой, ее ценностями, этическими и эстетическими измерениями, социально-бытовыми особенностями ярким, радостным, формируют у ребенка восприятие искусства и красоты окружающего мира, воспитывают бережное отношение к ценностям художественного и культурного наследия своего народа» [5]. Выделим и другой положительный момент музейной педагогики: посещение музеев, уроки с этнографами выводят обучение на более высокий, серьезный уровень. Ребенок ощущает потребность интеллектуального роста, начинает интересоваться изучением истории родного края, выходит за рамки обыденных когнитивных потребностей.

Другая особенность средств этнокультуры в современном воспитании и обучении – их эмоциональная наполненность. Восприятие знаний и аксиологических установок для ребенка проходит намного проще, если сопровождается мощным эмоционально-мотивационным импульсом. «Целостное личностное воспитание обязательно ориентировано на эмоциональное развитие, на осознание ребенком феноменов общественной жизни, на прививание стремления с эмпатией относиться к чужому горю, проявление удовлетворения и благодарности за успехи других людей, формирование гуманистических, правильных представлений о зле и добре, а также соответствующих поведенческих паттернов, например, доверительного и уважительного отношения к родителям. Решение задач подобного направления воспитания эффективно происходит именно в результате приобщения детей к сфере народной культуры» [8]. Здесь тоже многое зависит от педагогов-воспитателей, на которых возложена ответственность за создание образовательной среды дошкольного образовательного учреждения, в которой гармонично бы сочетались элементы обучающего, воспитательного, эмоционального, развлекательного, социализирующего и культурно-бытового воздействия.

В плане такого комплексного влияния на познавательную сферу и психику ребенка отметим также существенный потенциал непрямых методов учебно-воспитательного воздействия, характерных для традиционных средств народной культуры. Например, «наиболее популярным методом на ранних этапах воспитания детей является внушение, которое наиболее ярко представлено в народных песнях, потешках и сказках. К примеру, в потешке «Сорока-ворона» ребенку внушается мысль, что если ты ничего не делал: воду не носил, дрова не рубил, кашу не варил – то и есть ее и не будешь. Такие же мысли мы видим в колыбельных песнях, когда ребенок еще не совсем понимает смысл слов, но ему уже внушается, «что такое хорошо, и что такое плохо». Таким образом, с самого рождения младенец попадает в атмосферу объяснений и доказательств со стороны взрослых, способствующей в дальнейшем проявлению детской любознательности» [3]. Компетентный же педагог-воспитатель способен ситуативно и методологически трансформировать, приспосабливать такие форматы внушения, убеждения, объяснения и трактовок к задачам целостного развития личности дошкольника. Именно интеграция разнообразных форматов и средств народной культуры в педагогический процесс и образовательную среду дошкольного учреждения – важнейшая задача современной инновационной педагогики в контексте нашего исследования.

Дальнейшие перспективы изучения данной проблематики, с нашей точки зрения, лежат в сфере разработки конкретных форматов и методик всестороннего использования средств народной культуры в выстраивании гармоничной воспитательной среды, способствующей целостному развитию дошкольников.

Выводы. Рассмотрев концептуально-теоретическую основу проблематики использования средств народной культуры в качестве инструмента для создания условий целостного личностного развития дошкольников, сделаем ряд взаимосвязанных выводов. Во-первых, потенциал этнокультурных форм искусства и культурно-бытовых проявлений может эффективно использоваться как интегративный элемент построения целостной образовательной среды дошкольного образовательного учреждения. Во-вторых, народно-культурные форматы обучения, воспитания позволяют максимально задействовать разных субъектов учебно-воспитательного процесса – детей, педагогов, родителей, этнографов, музейных работников, хореографов и т.д. В-третьих, с помощью средств народной культуры в воспитательный процесс гармонично привносится мощный эмоциональный импульс. Последний позволяет придать внушению, убеждению, обучению, которые идут со стороны взрослых, более актуальный и воспринимаемый для детей формат. Учебно-воспитательный процесс становится «ближе» и понятнее ребенку, тем самым способствуя более целостному восприятию передаваемых знаний и ценностей.

Литература:

1. Ажиев, А.В. Воспитание национальной культуры у детей дошкольного возраста на примере Чеченской Республики / А.В. Ажиев, З.И. Гадаборшева // Искусство – диалог культур. Сборник материалов VI Международной научн.-практич. конф. Грозный, 29 сентября 2020. – Грозный: ЧГПУ, 2020. – С. 18.

2. Васильева, М.Н. Приобщение дошкольников к культурно-историческому наследию России. Образовательный проект / М.Н. Васильева, Е.И. Птушка. – М., 2018. – 21 с.

3. Комарова, И.А. Семейные обычаи и традиции, их роль в укреплении семьи / И.А. Комарова, Н.Ю. Ясева // Формирование семейных ценностей студенческой молодежи: методические указания. – Могилев, 2009. – С. 18.

4. Лавреньтьева, И.А. Особенности развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении на основе традиций русской народной культуры / И.А. Лавреньтьева // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2020. Сборник материалов Всероссийской научн.-практич. конф. Чебоксары, 19-21 августа 2020 г. – Чебоксары: «Издательский дом «Среда», 2020. – С. 109.

5. Лагутина, Н.Ф. Приобщение детей дошкольного возраста к ценностям традиционной народной культуры средствами музейной педагогики / Н.Ф. Лагутина // Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – № 3 (34). – С. 125-126

6. Лебедева, И.Б. Формирование личности ребенка дошкольного возраста средствами народной культуры в учреждении дополнительного образования детей: дис. кандидат педагогических наук: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования / И.Б. Лебедева. – Нижний Новгород, 2006. – С. 4.

7. Методика обучения и воспитания в области дошкольного образования: учебник и практикум для среднего профессионального образования. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 450 с.

8. Сабодаш, О.А. Традиционная народная культура как средство нравственного воспитания дошкольников / О.А. Сабодаш // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина Научный журнал – 2017. – № 2. – С. 225-226

Педагогика

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Красильникова Лариса Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Вялова Наталья Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация. Статья посвящена проблемам психолого-педагогического сопровождения дошкольников с особыми образовательными потребностями. Авторы статьи анализируют актуальность и степень востребованности решения проблем в сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья. В статье содержится анализ современных требований федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и федеральной образовательной программы к реализации особых образовательных потребностей дошкольников в детском саду. Статья содержит критический анализ трудностей, с которыми сталкиваются дошкольные образовательные организации при организации сопровождения. Авторы предлагают анализ исследований по проблеме статьи, который нацелен на выделение основных работ по организации психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. В статье рассматривается понятие: «психолого-педагогическое сопровождение», исходя из требований стандарта дошкольного образования. В статью включены цели и задачи психолого-педагогического сопровождения в детском саду. Статья содержит описание этапов психолого-педагогического сопровождения дошкольников с особыми образовательными потребностями: диагностический, поисково-вариативный, практико-действенный и аналитический. Авторы представляют основную целевую направленность, содержание и результаты каждого этапа сопровождения. В статье приводятся

возможные критерии оценки эффективности психолого-педагогического сопровождения дошкольников с особыми образовательными потребностями в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: дошкольное образование, федеральная образовательная программа дошкольного образования, дошкольная образовательная организация, психолого-педагогическое сопровождение, особые образовательные потребности.

Annotation. The article is devoted to the problems of psychological and pedagogical support of preschoolers with special educational needs. The authors of the article analyze the relevance and the degree of demand for solving problems accompanied by children with disabilities. The article contains an analysis of the modern requirements of the federal state educational standard of preschool education and the federal educational program for the implementation of special educational needs of preschoolers in kindergarten. The article contains a critical analysis of the difficulties faced by preschool educational organizations in organizing support. The authors propose an analysis of research on the problem of the article, which is aimed at highlighting the main works on the organization of psychological and pedagogical support for children with special educational needs. The article discusses the concept of "psychological and pedagogical support", based on the requirements of the standard of preschool education. The article includes the goals and objectives of psychological and pedagogical support in kindergarten. The article contains a description of the stages of psychological and pedagogical support for preschoolers with special educational needs: diagnostic, search and variation, practical and effective and analytical. The authors present the main target orientation, content and results of each stage of maintenance. The article presents possible criteria for evaluating the effectiveness of psychological and pedagogical support of preschoolers with special educational needs in a preschool educational organization.

Key words: preschool education, federal educational program of preschool education, preschool educational organization, psychological and pedagogical support, special educational needs.

Введение. Система дошкольного образования модернизируется в соответствии с требованиями нового нормативного правового акта: Федеральной образовательной программой дошкольного образования (далее по тексту ФОП ДО).Одним из центральных направлений работы дошкольной образовательной организации (далее по тексту ДОО), предусмотренных в данном документе, выступает коррекционно-развивающая работа с детьми дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями (далее по тексту ООП). Коррекционно-развивающая работа трактуется как комплекс мер, создаваемых на базе ДОО, сутью которых становится психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ООП [10]. Это подтверждает неизменную востребованность дальнейшего углубленного и расширенного исследования проблемы сопровождения, которая остается в разряде актуальных вопросов в последние десятилетия.

Для ДОО комплексное психолого-педагогическое сопровождение детей с ООП также продолжает оставаться одной из самых значимых и основополагающих проблем в организации образовательного процесса. Данная система работы должна иметь четкий практикоориентированный характер и включать в себя все приоритетные направления деятельности детского сада: создание материально-технических условий и развивающей предметно-пространственной среды, работа с детьми, работа с педагогическими кадрами, работа с семьями и социальными партнерами. Актуальность такой разработки подчеркивается рядом факторов.

1. Недостаточная степень разработанности научно-теоретического обоснования модели психолого-педагогического сопровождения.
2. Небольшое количество разработок по программно-методическому обеспечению сопровождения.
3. Востребованность методических рекомендаций.
4. Необходимость практической апробации вариативных форм воспитания и обучения детей с ООП.
5. Неподготовленность педагогических кадров ДОО к работе с дошкольниками с ООП.
6. Педагогическая безграмотность родителей по проблемам воспитания и обучения детей с ООП.

Изложение основного материала статьи. Необходимость и значимость психолого-педагогического сопровождения детей с ООП разрабатывается в основном относительно школьного возраста в трудах С.В. Алехиной [1], Е.Д. Божковой [11], И.В. Дубровиной [2], С.В. Дудчик [3], С.И. Карповой [4], А.А. Кацеро [7], И.А. Коневой [11], Л.В. Красильниковой [5], О.А. Любченко [4], Н. В. Менг [13], М.М. Семаго [12], Л.Э. Семеновой [11], С.Г. Щербак [13] и др.

ФГОС дошкольного образования определяет основные цели работы ДОО как создание условий воспитания, обучения и развития ребенка дошкольного возраста. Другими словами, центральными направлениями в сопровождении также становится создание самых разнообразных условий для обучающихся с ООП, под «психолого-педагогическим сопровождением» мы пониманием: «Систему психолого-педагогических условий, обеспечивающих реализацию ООП воспитанников, успешную социализацию в процессе воспитания, обучения, коррекции и развития» [5].

Согласно ФГОС ДО, в ДОО должны быть созданы, как общие психолого-педагогические условия, так и условия для образования детей с ООП, включающие проведение диагностики, коррекционно-развивающей работы, создание комплексных условий, социальную адаптацию. Таким образом, можно выделить систему диагностических, консультативных, пропедевтических, адаптационных, коррекционно-развивающих, программно-методических, кадровых условий.

Исходя из нормативных требований и характерных черт сопровождения, можно выделить его базовые задачи.

1. Обеспечить комплексное обследование развития ребенка всеми специалистами ДОО (воспитателями, педагогом-психологом, учителем-дефектологом, учителем-логопедом и др.) с целью выявления его ООП и дальнейшей разработки индивидуального образовательного маршрута.
2. Реализовать комплексное сопровождение ребенка на всем протяжении его пребывания в ДОО, в ходе которого будет осуществляться регулярная диагностика, позволяющая выявлять изменения в его развитии, приобретаемые им представления, умения и навыки, трудности и проблемы. Таким образом, будут изучаться изменения в его ООП и соответственным образом вносится корректировки в индивидуальный образовательный маршрут.
3. Создать систему ранней пропедевтической и коррекционной помощи детям с ООП, направленной на своевременную абилитацию вторичных нарушений, благоприятную адаптацию в социуме детского сада.
4. Реализовать консультативный компонент работы с родителями (законными представителями) детей с ООП, по многоаспектному кругу вопросов, затрагивающих нормативно-правовое консультирование, аспекты образовательного и коррекционного сопровождения, дальнейшую социализацию ребенка на разных этапах его взросления и т.п.
5. Способствовать становлению педагогической грамотности родителей (законных представителей) с целью преемственности, систематичности, последовательности и постоянности коррекционно-развивающего воздействия на ребенка с ООП.
6. Проводить систематическое повышение профессиональной компетентности педагогов ДОО, включающее методические, дидактические, организационные аспекты сопровождения ребенка с целью реализации его ООП.

7. Обеспечить решение задач воспитания, обучения, развития и коррекции либо при освоении образовательной программы ДОО (в том случае, если наблюдаются некоторые парциальные трудности в психофизическом развитии), либо при освоении адаптированной образовательной программы, в том случае, если наблюдаются системные полиморфные трудности, (далее по тексту АОП ДО).

8. Создать комплекс программно-методического обеспечения коррекционно-развивающей работы в ДОО.

9. Способствовать успешной социальной адаптации, реабилитации и абилитации детей с ООП в среде сверстников и общества.

Мы, вслед за С.В. Алехиной и М.М. Семаго, также придерживаемся следующих последовательных этапов в сопровождении.

Этапы психолого-педагогического сопровождения:

1 этап – диагностический.

Цель этапа: первичный анализ качества компонентов психолого-педагогического сопровождения, имеющихся в ДОО.

Анализ проводится по следующим компонентам:

– материально-технические условия инклюзивного образования («доступная среда», наличие помещение и их оборудование для кабинетов дефектологов, педагогов-психологов, учителей-логопедов, развивающая предметно-пространственная среда групп, музыкальных, спортивных залов, оборудование территории прогулочных веранд);

– кадровые условия (количественная обеспеченность кадровым составом, наличие в детском саду дефектологов, учителей-логопедов, педагогов-психологов, сурдологов, тифлопедагогов, качественные характеристики кадрового состава: уровень профессиональной компетентности, образования, знания о воспитании детей с ООП);

– программно-методические условия (наличие адаптированных программ, методик и технологий для воспитания детей с ООП);

– социально-педагогические условия (взаимодействие детского сада с учреждениями образования, здравоохранения, физкультуры, культуры, общественными организациями для объединения усилий по реализации задач психолого-педагогического сопровождения).

2 этап – поисково-вариативный.

Цель этапа: создание индивидуальных образовательных маршрутов, включающих цели, задачи и содержание работы с воспитанниками с ООП.

Составляется проект сопровождения ребенка:

– определение образовательных потребностей ребенка;

– разработка и детализация отдельных компонентов сопровождения ребенка специалистами ДОО;

– формулировка вариантов маршрутов сопровождения ребенка специалистами и воспитателями детского сада.

Результатирующим показателем качества работы специалистов сопровождения на данном этапе становится образовательный маршрут для дошкольника с ООП, который может выражаться в двух центральных направлениях. Первое связано с реализацией АОП ДО, которая разрабатывается в случае, если у ребенка есть психолого-педагогический диагноз. Второе включает разработку и реализацию индивидуальных программ развития.

3 этап – практико-действенный.

Цель этапа: организация и реализация на практике спроектированной программы сопровождения ребенка с ООП, носящей интегрированный и междисциплинарный характер.

На этом этапе отслеживается ряд факторов, определяющих успешность реализации индивидуальной программы развития:

– психоэмоциональное состояние ребенка с ООП;

– динамика изменений в состоянии ребенка;

– оценка качества и эффективности созданных в ДОО комплексных условий сопровождения ребенка с ООП, из разносторонность, многоаспектность, междисциплинарность, соответствие ООП и т.п.;

– наличие трудностей и проблем в реализации намеченного сопровождения, их анализ и преодоление.

Важным моментом сопровождения на этом этапе становится оперативное внесение корректировок и изменений в образовательный маршрут в том случае, если наблюдаются затруднения и стагнация в развитии ребенка.

4 этап – аналитический.

Цель этапа: анализ эффективности деятельности специалистов и педагогов детского сада и оценка качества сопровождения ребенка в целом.

Критериями оценки эффективности сопровождения могут стать:

– психоэмоциональное состояние ребенка в образовательной среде;

– состояние здоровья ребенка с ООП (заболеваемость в период реализации индивидуальной программы развития, появление осложнений или улучшения по медицинским показателям);

– степень решения поставленных коррекционно-развивающих задач по преодолению и компенсации нарушений развития;

– степень решения задач АОП ДО;

– степень социализированности ребенка.

Выводы. Представленная нами система психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ООП в ДОО может выступать одним из возможных вариантов решения задач внедрения ФОП ДО, касающихся организации коррекционно-развивающей работы с воспитанниками.

Система сопровождения позволяет комплексно реализовать задачи образования дошкольников с ООП, охватывая систему диагностических, консультативных, пропедевтических, адаптационных, коррекционно-развивающих, программно-методических, кадровых условий. Система поддержки, охватывая работу дефектологов, психологов, воспитателей, создает условия для оптимального междисциплинарного и интегративного подхода к решению задач работы с дошкольниками с ООП.

Литература:

1. Алехина, С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2016. – Том 21. – № 1. – С. 136-145. – DOI: 10.17759/pse.2016210112 (дата обращения: 19.03.2023)

2. Дубровина, И.В. Психологические ресурсы личностного развития современных школьников / И.В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2017. – Том 14. – № 2. – С. 44-52. – URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2017_n2/Dubrovina (дата обращения: 19.03.2023)

3. Дудчик, С.В. Тьюторское сопровождение: диалогическая позиция тьютора / С.В. Дудчик // ЧиО. – 2017. – №1 (50). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorskoe-soprovozhdenie-dialogicheskaya-pozitsiya-tyutora (дата обращения: 19.03.2023)

4. Карпова, С.И. Моделирование процесса социально-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного и младшего школьного возраста в условиях Федерального государственного образовательного стандарта / С.И. Карпова, О.А. Любченко // Вестник Тамбовского университета. Серия гуманитарные науки. – Тамбов. – 2017. – Т. 22. – Вып. 4 (168). – С. 22-29

5. Красильникова, Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение развития детей раннего возраста в дошкольных образовательных организациях / Л.В. Красильникова, Э.Р. Олисова // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – №3. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/15PDMN318.pdf (дата обращения: 19.03.2023)

6. Петрова, Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзивного образования / Е.А. Петрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №61-3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-doshkolnikov-s-ovz-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya (дата обращения: 19.03.2023)

7. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка в современном образовательном пространстве: Учебно-методическое пособие / [А.И. Григорьева и др.]; под ред. А.А Кацеро. – Тула: ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2019. – 216 с.

8. 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.]. – М.: ТЦ Сфера, 2016. – 192 с.

9. Российская Федерация. Приказы. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России N 1155: [Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октяб. 2013 г.: Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384]. – М.: ТЦ Сфера, 2016. – 96 с.

10. Российская Федерация. Приказы. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 1028: [Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022: Зарегистрировано Министерством юстиции Российской Федерации 28.12.2022 № 71847].

11. Семенова, Л.Э. Личностные ресурсы психологического благополучия матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / Л.Э. Семенова, Е.Д. Божкова, И.А. Конева // Вестник Мининского университета. – 2022. Том 10, – №1. – URL: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-5 (дата обращения 19.03.2023)

12. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156 с.

13. Щербак, С.Г. Предупреждение дислексии у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня: организационно-содержательная модель коррекционно-педагогической работы / С.Г. Щербак, Н.В. Менг // Вестник Мининского университета. – 2022. Том 10. – №4. – С. 21. – URL: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-4-10 (дата обращения 19.03.2023)

Педагогика

УДК 376.37

кандидат педагогических наук, доцент Красильникова Лариса Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистр Карпычева Марина Георгиевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистр Перевезенцева Ирина Дмитриевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

КРИТЕРИИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию критериев уровня развития связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Авторы анализируют значение развития связной речи в дошкольном возрасте как основного средства коммуникации и социализации, психического развития и становления личности ребенка дошкольного возраста. В статье содержится описание особенностей развития связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, трудности ее становления при речевом дизонтогенезе. Авторы приводят анализ некоторых основных подходов к проведению логопедического диагностического обследования связной речи у детей с общим недоразвитием речи. В статье выделены основные авторские логопедические диагностические методики по изучению уровня развития связной речи в дошкольном возрасте при речевом нарушении. Авторы анализируют и обобщают разные исследования по критериям оценки развития связной речи при общем недоразвитии речи. Статья содержит описание категориальных характеристик связности высказывания: связность, последовательность и логико-смысловая организация, на основании которых авторы определяют основные критерии связности высказывания: логико-смысловая организация высказывания, структурированность высказывания, грамматическое оформление высказывания. В статье приводится описание критериев уровня развития связного высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, с указанием бальной системы оценивания уровня развития.

Ключевые слова: связная речь, общее недоразвитие речи, логопедическая диагностика, развитие связной речи, дети дошкольного возраста, критерии уровня развития связной речи, диагностическая методика, характеристики связности речи.

Annotation. The article is devoted to the study of criteria for the level of development of coherent speech in preschool children with General speech underdevelopment. The authors analyze the significance of the development of coherent speech in preschool age as the main means of communication and socialization, mental development and personality formation of a preschool child. The article describes the features of the development of coherent speech in preschool children with General speech underdevelopment, the difficulties of its formation in speech dysontogenesis. The authors analyze some of the main approaches to speech therapy diagnostic examination of coherent speech in children with General speech underdevelopment. The article highlights the main author's speech therapy diagnostic methods for studying the level of development of coherent speech in preschool age with speech disorders. The authors analyze and summarize various studies on the criteria for evaluating the development of coherent speech in

General speech underdevelopment. The article contains a description of the categorical characteristics of utterance coherence: coherence, sequence, and logical-semantic organization, on the basis of which the authors determine the main criteria of utterance coherence: logical-semantic organization of utterance, structure of utterance, grammatical design of utterance. The article describes the criteria for the level of development of coherent utterance in preschool children with General speech underdevelopment, indicating the point system for assessing the level of development.

Key words: coherent speech, General speech underdevelopment, speech therapy diagnostics, development of coherent speech, preschool children, criteria for the level of development of coherent speech, diagnostic methods, characteristics of speech connectivity.

Введение. Основным фактором, определяющим трудности общего развития детей с речевой патологией, становится нарушение процесса общения, как бытового, обеспечивающего социализацию ребенка в самом широком смысле, так и педагогического, направленного на воспитание и обучение. Общение обеспечивается умениями диалогической или монологической связной речи. Ее отсутствие или крайняя имплицитность, неразвитость речевых умений и навыков детерминирует серьезное отставание ребенка в формировании знаний, умений, навыков в разных познавательных областях, в развитии психических феноменов, эмоционально-волевой сферы, личностных свойств и качеств, в становлении видов деятельности. Образовательный процесс требует от детей владения умениями связной речи: ответы на вопросы; самостоятельная формулировка вопросов; пересказ прочитанного; рассказывание на разнообразную тематику. Кроме того, развитая устная связная речь становится основой для дальнейшего полноценного овладения процессами кодирования и декодирования фонем в графемы и наоборот в ситуации письменной речи.

Развитие связной речи значительно затруднено у детей с общим недоразвитием речи (далее ОНР) вследствие патологического генеза фонетико-фонематического и лексико-грамматического компонентов речевой системы. В тоже время наблюдаются нарушения психолингвистических механизмов порождения речевого высказывания: отсутствие мотивации (речевой негативизм, замкнутость, робость); крайне недостаточные представления о социуме и природе, которые определяют то, о чем ребенок будет рассказывать; сложности в применении конвенциальной лексики и грамматических норм; отставание в развитии самоконтроля. Следует отметить, что задачи развития диалогической формы связной речи решаются в работе с детьми, имеющими диагноз ОНР, на уровне формирования фразы, но становление монолога часто остается за границами внимания логопедов, хотя данная задача ставится в содержании коррекционно-развивающей работы и предполагает ее реализацию в работе с детьми.

Изложение основного материала статьи. Целеполагание в коррекционной работе зависит от тех данных, которые выявляются в ходе диагностического обследования, направленного на изучение особенностей развития связной речи. При этом критерии определения уровней становятся для логопедов тем ориентиром, на который они опираются, организуя работу с детьми. Иными словами, критерии подробно описывают характерные особенности, к которым надо стремиться в коррекционной работе. Во всех широко распространенных логопедических методиках обследования детей с нарушениями речи предусмотрено изучение уровня связной речи Т.В. Ахутина [11], Т.А. Фотекова [11], Т.Б. Филичева [7], Г.В. Чиркина [7]. Кроме того, опубликованы методические пособия, ориентированные на детальное изучение собственно связной речи, ее отличительных черт, такой представляется методика В.П. Глухова [4].

В общих диагностических методиках чаще всего мы сталкиваемся с тем, что оценочные критерии носят обобщенный и упрощенный характер, не раскрывающий механизм построения связного высказывания, его сущность. Например, понимание мысли текста, структурирование высказывания, использование лексики и грамматических форм и т.п.

В эмпирическом плане больший интерес представляют диагностические методики, предоставляющие углубленные сведения по специфике сформированности связной речи. Так В.П. Глухов [4], предлагает расширенное обследование, включающее в себя изучение уровня развития фразовой речи, умений связной монологической речи, умений творческого рассказывания.

Данная диагностика учитывает основные показатели связности речевого высказывания, но представляет некоторую сложность в использовании ее в практической деятельности логопеда, так как является энергозатратной и трудоемкой. Необходимо также отметить, что в диагностике не открывается сам механизм, который обеспечивает связность и последовательность изложения, в результате остается нерешенным вопрос, а чему же надо учить детей, чтобы они могли не только по образцу, но и самостоятельно структурировать высказывание.

Критерии оценивания связной речи, построение которой определяется успешностью протекания у ребенка внутреннего программирования, предлагают Т.В. Ахутина и Т.А. Фотекова [11, С. 23]. Наряду с общепринятыми показателями: смысловой адекватностью, самостоятельностью выполнения, лексического и грамматического оформления, авторы приводят критерии развития у детей возможностей программирования текста по уровням.

При определении критериев развития связного высказывания значимым становится выделение категориальных характеристик связности высказывания. В исследованиях ученых-лингвистов, психолингвистов, логопедов, педагогов М.М. Бахтина [2], И.Р. Гальперина [3], М.Я. Добря [10], Л.В. Красильниковой [5, 6], М.Л. Мальчевской [10], Н.В. Менг [12], Е.П. Павловой [8], Е.А. Реферовской [9], С.Г. Щербак [12] и др. выделяются основные признаки связного текста (применимо к детям дошкольного возраста – связного высказывания). Среди основных можно обозначить: связность, последовательность и логико-смысловая организация.

Учитывая вышеизложенные подходы к определению критериев развития связной речи и опираясь на категориальные характеристики связного высказывания, мы выделяем основные критерии связности высказывания:

1. Логико-смысловая организация высказывания.

Суть ее состоит в том, что в своем высказывании человек должен адекватно передать окружающую действительность, а также те многообразные связи и отношения, которые он выделяет в мире, это составляет предметно-смысловую организацию высказывания. Способность установить последовательность в высказывании и передать последовательные, временные, пространственные, каузальные, причинно-следственные, качественные связи, что свидетельствует о логической организации.

2. Структурированность высказывания.

Структурированность высказывания, лежащая в основе связности речи, определяет последовательность содержательных взаимосвязанных частей высказывания. Успешность структурирования высказывания зависит от протекания внутреннего программирования речи. Структура высказывания не определяется каждый раз заново, она является заданной, социально обусловленной и обобщенной для определенных типов высказываний. Последовательность частей высказывания детерминируется типом речевого высказывания или речевым жанром, то есть зависит от композиции речевых жанров: описания, повествования и рассуждения.

3. Грамматическое оформление высказывания.

Грамматическое оформление представляет собой многоаспектный процесс, состоящий в отборе предложения, выделения в нем слов и словосочетаний, выбор формы слов в предложении. Затем идет построение связи между предложениями, между частями высказывания.

Исходя из выделенных показателей, можно предложить следующие диагностические задания и критерии оценки для определения характерных показателей состояния связной речи у воспитанников с ОНР.

Цель диагностических заданий: исследование характерных нарушений в построении связного высказывания, их проявлений в речи у ребенка.

Диагностические задания охватывают изучение характерных особенностей построения фразы и связного высказывания.

Для изучения существующих проблем во фразовой речи можно применить задания, которые предполагают работу детей с сюжетной картинкой и составление по ней предложения и с картинками, связанными цепным сюжетом.

Критериальные показатели по особенностям фразовой речи:

1. Логико-смысловая организация высказывания.

3 балла – фраза релевантна по смыслу тому, что передают изображения, отражают их предметное содержание. Ход изложения мысли соответствует простым связям последовательности, времени и пространства.

2 балла – фраза релевантна по смыслу тому, что передают изображения, но не развернута и лаконична. Во втором задании составляет фразу только на основе предметного содержания двух картинок. Во фразе отражены простейшие связи последовательности.

1 балл – релевантную фразу ребенок составляет только после наводящего вопроса логопеда, который раскрывает перед ним суть происходящего. Без помощи ребенок просто перечисляет отдельные предметы. Во втором задании даже после наводящих вопросов не может составить фразу.

0 баллов – отсутствие релевантной фразы, даже после подсказывающих вопросов ребенок называет некоторые объекты и предметы.

2. Структурированность высказывания.

3 балла – может наблюдаться в одном предложении несоответствие порядка слов тем конвенциальным нормам, которые приняты в языке.

2 балла - наблюдается нарушение порядка слов в каждом предложении.

1 балл – после наводящего вопроса ребенок использует структуру вопроса для собственного предложения, но при этом наблюдается пропуск одного из денотатов – значимого смыслового звена речевого высказывания (денотат – предмет или явление окружающей действительности, с которыми соотносится данная языковая единица).

0 баллов – перечисление некоторых предметов без составления их во фразу.

3. Грамматическое оформление высказывания.

3 балла – возможны некоторые единичные ошибки в употреблении словоформ, что сказывается на связи слов в предложении.

2 балла – трудности в употреблении грамматических форм слов, помощь логопеда позволяет составить предложение.

1 балл – даже после помощи логопеда сохраняются ошибки грамматического оформления.

0 баллов – аморфные слова.

С целью изучения специфических особенностей в построении связной монологической речи детей с ОНР, мы предлагаем применить задания по описанию и повествованию по картинкам с цепным сюжетом.

Критериальные показатели по особенностям связного высказывания.

1. Логико-смысловая организация высказывания.

3 балла – ребенок релевантно отражает в речи окружающую действительность. Отмечаются отдельные ошибки в передаче связей последовательности, времени, пространства, не оказывающие глобального влияния на понимание смысла высказывания. Каузальные и причинно-следственные связи не передаются. Может наблюдаться смысловая незавершенность.

2 балла – ребенок релевантно отражает в речи окружающую действительность. Ход изложения мысли определяется ребенка во-многом определяется вопросами логопеда, направляющими его. В целом характерна недостаточная информативность высказывания, смысловая имперфективность. Ребенок с помощью передает связи последовательности и времени, остальные связи не передаются в речи.

1 балл – самостоятельно ребенок релевантно не отражает действительность и связи в ней, просто перечисляет некоторые предметы. Изложение мысли в соответствие со связями последовательности становится возможным только после повторных вопросов, детализирующих и разворачивающих перед ребенком смысл. Другие связи и отношения действительности ребенок не передает.

0 баллов – ребенок отказывается от выполнения задания.

2. Структурированность высказывания.

3 балла – наблюдается отсутствие каких-либо частей высказывания их перестановка. Возможна имперфективность ряда микротем.

2 балла – ребенок самостоятельно не структурирует свое высказывание. При помощи подсказок и помогающих вопросов логопеда или непосредственного образца может воспроизвести одну часть.

1 балл – ребенок не в состоянии структурировать высказывание, после повторных наводящих вопросов и указаний логопеда продолжает перечислять отдельные предметы, их свойства, признаки.

0 баллов – ребенок отказывается от выполнения задания.

3. Грамматическая оформленность высказывания.

3 балла – у ребенка присутствуют некоторые ошибки, особенно в малознакомых и сложных словах. Преобладают простые предложения. Сложности в образовании грамматических форм могут приводить к повторяющимся ошибкам в согласовании слов.

2 балла – грамматическое оформление существенно страдает, что связано с аграмматизмом: ошибки согласования слов в словосочетаниях. Используют простые назывные предложения после вопросов логопеда. Внутритекстовая связь не выявляется.

1 балл – грубые ошибки грамматического оформления: смешение падежных форм, употребление существительных и глаголов в начальных формах, отсутствие согласования слов, опускание предлогов, союзов. Линейная организация текста нарушена.

0 баллов – ребенок отказывается от выполнения задания.

Таблица 1

Обработка данных выполнения диагностических заданий

Имя, Ф.	Возраст Г., мес.	Фразовая речь			Описание			Повествование			Общий балл
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	

1 –логико-смысловая организация высказывания;
2 – структурированность высказывания;
3 – грамматическая оформленность высказывания.
Уровни развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с диагнозом ОНР.
Относительно сохранный уровень - от 19 до 27 баллов.
Нарушенный уровень – от 10 до 18 баллов.
Значительно нарушенный уровень – от 1 до 9 баллов.
Отсутствие связной речи – 0 баллов.

Выводы. Таким образом, применение предлагаемой нами логопедической диагностики позволит детально изучить характерные особенности развития связной монологической речи у детей дошкольного возраста с ОНР, ее логико-смысловую организацию, структурированность и грамматическую оформленность. На основании полученных данных учитель-логопед будет строить свою коррекционно-развивающую работу, учитывая те трудности и проблемы, которые выявляются в ходе диагностирования, и ориентируясь на содержание умений построения связного высказывания.

Литература:

1. Баженова, Ю.А. Особенности навыков словоизменения дошкольников с общим недоразвитием речи / Ю.А. Баженова, Ю.С. Мохова // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, №2. – URL: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-2-7. (дата обращения: 22.03.2023)

2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин; примеч. С.С. Аверинцева, С.Г. Бочарова. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.

3. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования: Серия: Лингвистическое наследие XX века / И.Р. Гальперин. – М.: Эдиториал УРСС, 2019. – 144 с.

4. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.

5. Красильникова, Л.В. Педагогическая диагностика развития связной речи детей 3-4 лет в игровой деятельности / Л.В. Красильникова, Н.В. Вялова// Мир науки. – 2018. – Т. 6. – № 6. – С. 35. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/57PDMN618.pdf. (дата обращения 22.03.2023)

6. Красильникова, Л.В. Сюжетно-дидактические игры в развитии речи дошкольников: учебно-методическое пособие / Л.В. Красильникова. – Нижний Новгород: Гладкова О.В., 2021. – 117 с.

7. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений. / Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.

8. Павлова, Е.П. Развитие связной речи у младших школьников с ОНР с использованием информационно-коммуникационных технологий / Е.П. Павлова, Н.А. Абрамова// Современное образование: традиции и инновации. – 2019. – № 2. – С. 277-280

9. Реферовская, Е.А. Коммуникативная структура текста в лексико-грамматическом аспекте / Е.А. Реферовская. – М.: URSS. 2007. – 168 с.

10. Современные технологии развития связной речи детей с речевыми нарушениями: учебное пособие / состав. М.Я. Добря, М.Л. Мальчевская. – Абакан: Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, 2018. – 101 с.

11. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – М.: АРКТИ, 2002. – 136 с.

12. Щербак, С.Г. Предупреждение дислексии у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня: организационно-содержательная модель коррекционно-педагогической работы / С.Г. Щербак, Н.В. Менг // Вестник Мининского университета. – 2022. Том 10. – №4. – С. 21. – URL: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-4-10 (дата обращения 19.03.2023)

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования Красникова Татьяна Викторовна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория);
старший преподаватель кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования Сорвачева Ирина Дмитриевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье рассмотрены возможности использования инновационных технологий в практике высшего образования. Описаны современные инновации, составляющая которых – это методы психологического изучения, познания субъекта и межличностных отношений.

Ключевые слова: инновационные технологии, психологические дисциплины, образование, студент, обучающийся, познание.

Annotation. The article considers the possibilities of using innovative technologies in the practice of higher education. Some innovations are described, the component of which are methods of psychological study, cognition of the subject and interpersonal relations.
Key words: innovative technologies, psychological disciplines, education, student, learner, cognition.

Введение. Одной из важнейших проблем современной системы образования является внедрение инновационных технологий. По мнению преподавателей, данная тема достаточно актуальна в высшей школе.

Педагоги высшей школы, регулярно акцентируют внимание на значимости этой проблемы и подчеркивают важность интеллектуально-личностного совершенствования обучающихся, развитие эмпатийного отношения к обществу, тенденции к актуализации, самореализации и самосовершенствованию, умения решать нестандартные социально-педагогические и методические задачи посредством инновационных технологий.

Рассматривая актуальные перемены в образовании, важно отметить, что основной целью образования становится обучение студентов функционированию и развитию в эпоху мировых технологических преобразований, а также, осознанному выбору своей стратегии поведения и обучения в современном технологическом мире.

В современных реалиях системы высшего образования, как считают многие деятели педагогики, применение новейших технологий ориентированно на эффективный образовательный результат.

Инновационные технологии необходимо использовать не только для передачи специальных знаний, но для становления личности студента, а также его успешной адаптации в профессиональной деятельности. Использование данных технологий в дисциплинах психологического цикла позволят будущим специалистам изучить основные законы психической жизни, исследовать свои слабые и сильные стороны, индивидуальные психологические особенности (характер, способности, мотивы), познавать других людей и окружающий мир.

Изложение основного материала статьи. Современный этап развития нашего общества характеризуется изменениями в сфере экономики, культуры и образования. Одной из составляющих глубокого реформирования системы высшего образования является влияние инновационных технологий на профессиональную подготовку специалиста.

А.Г. Асмолов описывая кризис образования, отмечает: «…что в современной ситуации педагогика, созданная во времена Я.А. Коменского и ориентированная на модель культуры как фабрики массового производства, которая с самого начала исходила из принципа усреднения знаний и их квантовой, временной раздачи по урокам, была хороша лишь для этой эпохи» [6, С. 26]. Сегодня мы сталкиваемся с тем, что основа проблемы образования заключается в использовании устаревших способов мышления. Исходя из этого, применение инновационных процессов в образовании – это не вопрос выбора, а необходимость современной высшей школы. Как отмечал Г. Уэллс: «Человеческая история все больше напоминает гонку между образованием и катастрофой» [11, С. 16].

По мнению Е.В. Фабрикантовой и Е.Е. Полянской основными причинами применения инноваций во всех сферах деятельности человека, в том числе и образования, являются:

– возрастание роли интеллектуального труда, ориентированного на использование информации в глобальных масштабах;

– быстрое старение знаний, необходимость их постоянного обновления; впервые в истории нашей цивилизации поколения идей и продуктов человеческой деятельности сменяют друг друга быстрее, чем поколения людей [12, С. 8].

Понятие «инновация» можно охарактеризовать как деятельность, направленную на качественные изменения в любой системе, разработку образов деятельности, имеющих первостепенное значение, и, следовательно, распространяющихся за рамки устоявшейся системы и трансформирующих профессиональную деятельность на высококачественный показатель.

Описывая содержание инноваций, В.П. Кваша утверждает: «Инновационный процесс – это динамическое единство педагогических новшеств, их освоение педагогическим сообществом и эффективного использования в практике на научной основе» [4, С. 5].

В настоящий момент в вузах применяют разнообразные инновационные технологии, нацеленные на индивидуальность каждого обучающегося и вариабельность образовательного процесса, основанные на теоретических аспектах психодидактики, общей и практической психологии [3, С. 40-46].

А.Ю. Белогурова и Т.В. Яровова считают, что «инновационные технологии в образовании – это образовательный процесс, построенный на качественно иных методах, принципах позволяющий достигнуть образовательных эффектов, способствующих усвоению максимального объема знаний, овладению практическими навыками и умениями, активизации творческой активности» [1, С. 25].

Учитывая вышесказанное, лекционные занятия в высшей школе необходимо организовывать, используя творческий подход, увлекать в мир научных знаний, обнаруживать целый ряд различных исследований по тематике современных научных проблем, включать дидактические экскурсы.

Инновационные методы в преподавании психологических дисциплин («Общая психология», «Возрастная психология», «Педагогическая психология» и «Практикум по общей и экспериментальной психологии») основываются на желании познать эти науки самим студентом т.к. каждый обучающийся является носителем психики и ему необходимо, прежде всего, изучить самого себя. Инновации в преподавании данных дисциплин базируются не только на изучении когнитивной сферы личности, но и на совершенствовании мышления (продуктивного, критического, творческого), а также развитии конструктивных навыков общения и взаимодействия, а также и исследовании субъективных способностей обучающихся.

Педагогу важно выстраивать процесс обучения, учитывая следующие составляющие:

– изучение обучающимися основ продуктивного общения – сотрудничество в межличностных, внутригрупповых и межгрупповых взаимоотношениях;

– совершенствование критического мышления;

– развитие профессиональных компетенций в разрешении различных профессиональных задач, проблем.

В ходе практических занятий продуктивно использование поливариантных методов исследования, которые выводят процесс обучения на более инновационный и эффективный уровень. Например, при использовании метода наблюдения студенты учатся следить за наблюдаемым или группой в процессе выполнения заданий-кейсов, практических упражнений, ситуационных задач. Процессы совершенствования самонаблюдения и самоанализа развивают рефлексию и умение осознавать собственные эмоции и управлять своим психоэмоциональным состоянием.

Большой потенциал представляют технологии, которые не только обучают студентов, но и оценивают качество и успешность обучения.

Перечислим некоторые из них:

1. Портфолио – это аутентичная форма фиксации, накопления, оценивания и самооценивания индивидуальных достижений обучающихся. Цель данной технологии научить студента адекватно давать себе самооценку, формировать

способность к рефлексии, а также оценивать свою учебную и профессиональную деятельность. Можно выделить несколько типов портфолио, зависящих от цели и задачи создания:

– папка достижений – отражение индивидуальных достижений обучающегося в различных видах деятельности (семинарские и практические занятия, педагогическая практика, саморазвитие и самообразование);

– рефлексивное портфолио – отображение процесса личностного развития;

– проблемно-исследовательское портфолио – выполнение рефератов, докладов, эссе и подготовка к публичному выступлению (вузовские и межвузовские научные конференции);

– тематическое портфолио – создается в процессе изучения конкретной психологической дисциплины.

2. Метод проектов – обучающая система для приобретения знаний и умений. Проектное обучение осуществляется поэтапно, последовательно с постепенным усложнением заданий. Н.Ф. Яковлева данный метод характеризует так: «Проект – это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения, навыки и компетенции» [13, С. 17].

В процессе проектирования для преподавателя могут возникнуть трудности – это выполнение роли независимого педагога. Обучающийся же может испытывать проблемы при реализации некоторых этапов проекта, например, аргументировать выбор или беспристрастно дать оценку своей работе.

3. Психологические эксперименты – направлены на изучение познавательных процессов и возможности применения их в профессиональной деятельности.

В некоторых вузах для изучения психологических явлений, мотиваций, индивидуально-личностных особенностей имеется диагностическое оборудование-комплекс «Мильтипсихометр-05». В своей статье «Инновационные технологии преподавания психологии для студентов непрофильных специальностей» В.О. Короткова, О.В. Лобза отмечают, что «этот уникальный аппарат предоставляет возможность студенту видеть наглядно-практическое применение тестов и их объективность, значение в профессиональной деятельности» [5, С. 118].

4. Технология «мозгового штурма» – это возможность оценивая уровень творческого подхода обучающихся к решению различных проблем, которые ранее не имели решения или воплощались традиционным способом. Мозговой штурм – обсуждение проблемы несколькими участниками. Предоставляется возможность высказывать как можно больше вариантов решения задачи, в том числе самых необычных [10, С. 212].

Данная технология дает преподавателю возможность активизировать всех обучающихся и даже тех, которые не отличаются активностью и не высказывают свое мнение открыто [9].

Преподаватель на практических занятиях применяя технологию «мозговой штурм» решает ряд задач:

– учит обучающихся самостоятельно находить ответы на проблемные вопросы; развивать способность анализировать и критически мыслить;

– способствует умению вести дискуссию;

– развивает творческий потенциал, учит мыслить не стереотипами.

5. Игровая технология – одна из распространённых технологий активизации учебного процесса психологических дисциплин.

Перечислим задачи, которые решают игровые технологии:

– использование игры, как формы контроля для промежуточного контроля знаний и умений обучающихся;

– формирование и отстаивание собственного мнения;

– отработка и практическое применение умений, навыков: самостоятельное принятие решений в приближенных к реальности ситуациях; работа в коллективе над общей проблемой, задачей;

– развивает продуктивно-поисковое мышление студенческой аудитории применительно к выполнению будущего профессионального функционала.

Б.Р. Мандель утверждает, что использование игры позволяет выделить психологические характеристики будущего специалиста, его психоаналитические и психолого-педагогические качества. К таковым Б.Р. Мандель относит:

– интеллектуальные (профессиональная компетентность, эрудиция, пластичность, аналитичность, гибкость, сообразительность, рассудительность, критичность ума, хорошая обучаемость);

– коммуникативные (общительность, адаптивность, контактность, эмпатийность, умение слушать, умение убеждать, чувство юмора);

– волевые (стрессоустойчивость, настойчивость, выдержка, решительность, решительность, организованность, уравновешенность, смелость, требовательность, дисциплинированность);

– организаторские (активность, инициативность, ответственность, уверенность в себе, целеустремленность, объективность, работоспособность, самостоятельность, предприимчивость) [7, С. 132].

Преподаватель, умеющий грамотно сочетать учебную деятельность и игровые технологии, может оптимальным путем достичь результатов в подготовке будущих специалистов [8, С. 116].

6. Тренинги. Цель тренинговых упражнений – это сформировать вербальные коммуникативные навыки, способы пространственного поведения (походка, позы, жесты), развитие прогностических умений необходимых в профессиональной деятельности.

Е.В. Бобылев, Е.А. Горшков, Э.Г. Патрикеева, И.Ю. Троицкая важным компонентом тренингов считают «проигрывание педагогических ситуаций, которые не только учат студентов конструктивно выходить из сложного положения, но и имеют катарсический эффект, т.е. снимают эмоциональное напряжение, что позволяет студентам переключиться с переживания проблемы на ее конструктивное решение [2, С. 70].

7. Биографический метод – установление причинно-следственных связей между наблюдением субъекта и его биографическими данными с целью изучения психических явлений.

8. Анализ продуктов деятельности – применяя знания психологии способ самопознания и познание других.

На практических занятиях психологических дисциплин используются информационно-коммуникационные технологии, которые учат студентов взаимодействовать в коллективе (в парах), принимать групповое решение, не бояться и не избегать конфликтов и вырабатывать свою технику или модель поведения в сложных ситуациях. Важно, чтобы педагог и обучающийся соблюдали принцип интерактивности в учебном процессе – это возможность действовать в рамках диалога.

Процесс изучения дисциплин психологического цикла превращается из самоцели в источник развития обучающихся, получения собственного опыта, изучение себя и других, что характеризует практико-ориентированный подход в овладении психологическими знаниями.

Выводы. Итак, отметим, что использование инноваций в обучении решает целый ряд задач:

– развитие индивидуально-личностного потенциала обучающихся; осуществление успешной коммуникации в студенческом пространстве и с преподавателем;

– формирование личности обучающегося как специалиста-профессионала;

– вовлечение обучающихся в процесс теоретико-практического познания учебного материала.

Данные инновационные технологии способствуют усвоению учебного материала, формируют профессионально-личностные качества, а также позволяют с большей эффективностью изучать курс психологических дисциплин.

Литература:

1. Белогурова, А.Ю. Междисциплинарность в стратегии развития университетского образования / А.Ю. Белогурова, Т.В. Яровова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2017. – №5. – С. 21-26
2. Бобылев, Е.В. Тренинги в системе психолог-педагогического сопровождения студентов педагогического профиля поддержки (из опыта работы) / Е.В. Бобылев, Е.А. Горшков, Э.Г. Патрикеева, И.Ю. Троицкая // Высшее образование сегодня. – 2016. – №4. – С. 68-70
3. Воробьева, М.В. Формирование профессиональной мотивации студента и практика: чтобы процесс был эффективный / М.В. Воробьева, Т.В. Яровова // Педагогическое образование и наука. – 2017. – №3. – С. 40-46
4. Кваша, В.П. Только один способ управления эффективен / В.П. Кваша // Народное образование. – 2017. – №1. – С. 3-5
5. Лобза, О.В. Инновационные технологии преподавания психологии для студентов непрофильных специальностей / О.В. Лобза, В.О. Короткова // Педагогическое образование и наука. – 2018. – №2. – С. 115-119
6. Макаренко, Е.В. Осмысление компетентностно-ориентированного подхода в образовании на этапе перехода российских школ на ФГОС второго поколения / Е.В. Макаренко // Пермский педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 23-26
7. Мандель, Б.Р. Интеллектуальная игра и образование: развитие профессионально значимых качеств, обучающихся: учебное пособие для студентов высших учебных заведений гуманитарного направления (все уровни подготовки) / Б.Р. Мандель. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2017. – 316 с.
8. Патрушева, И.В. Психология и педагогика игры: учебное пособие для вузов / И.В. Патрушева. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 130 с.
9. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. Пособие для студ. Высш. пед. учеб. Заведений / [В.А. Сластенин и др.]; под ред В.И. Сластенина. – Москва. Изд. Центр «Академия», 2013. – 576 с.
10. Сорвачева, И.Д. Применение инновационных технологий в подготовке будущих специалистов в области дошкольного образования / И.Д. Сорвачева // Современные проблемы профессионального образования: тенденции и перспективы развития. Сборник научных статей II Всероссийской научно-практической конференции. – Калуга, 2022. – С. 208-214
11. Уэллс, Г. Очерки истории цивилизации / Г. Уэллс. – Москва: Изд-во Эксмо, 2004. – 960 с.
12. Фабрикантова, Е.В. Современные информационные технологии в образовании: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Е.В. Фабрикантова, Е.Е. Полянская // Мин-во образования и науки Рос. Федерации, ФГБОУ ВО «Оренб. гос. пед. ун-т». – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2017. – 84 с.
13. Яковлева, Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении / Н.Ф. Яковлева. – Москва: ФЛИНТА, 2014. – 144 с.

Педагогика

УДК 378.1

аспирант кафедры педагогики высшей школы Краус Александр Сергеевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
аспирантка кафедры педагогики высшей школы Соколова Юлия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ЦИФРОВОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ НА ЦИФРОВЫХ ПЛАТФОРМАХ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Настоящая статья посвящена вопросам развития умений цифрового проектирования у обучающихся педагогических специальностей (на примере онлайн-сервиса Moodle). Авторы исходит из положения о том, что современный педагог должен обладать широким перечнем компетенций, одной из которых является цифровая. В работе указано, что умения цифрового проектирования качественно влияют на формирование профессиональной компетентности преподавателя, поскольку позволяют усовершенствовать образовательный процесс посредством педагогической инноватики. В результате автором формулируется круг возможных путей развития умений цифрового проектирования в процессе получения педагогического образования.

Ключевые слова: цифровая компетенция, педагогическое образование, умения цифрового проектирования, онлайн-системы, цифровые платформы, Moodle.

Annotation. This article is devoted to the development of digital design skills among students of pedagogical specialties (using the example of the online service Moodle). The author proceeds from the position that a modern teacher should have a wide range of competencies, including digital ones. The paper states that digital design skills have a qualitative effect on the formation of a teacher's professional competence, since they allow improving the educational process through pedagogical innovation. As a result, the author formulates a range of possible ways to develop digital design skills in the process of obtaining pedagogical education.

Key words: digital competence, teacher education, digital design skills, online systems, digital platforms, Moodle.

Введение. Социальные и экономические преобразования связаны прежде всего с процессами глобализации информационного пространства, всеобщей цифровизацией, разработкой и внедрением новых инновационных технологий, имеющих как социальный, так и экономический эффект.

В этих условиях предъявляются более высокие требования к профессиональной подготовке будущего педагога, что является одной из образовательных стратегий государства и общества. Обнаруживается необходимость в высококвалифицированных педагогах, способных проектировать на цифровых платформах, быстро адаптироваться и принимать решения в нестандартных ситуациях.

Современная система образования активно осваивает новейшие информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), используя их потенциал в процессе обучения.

Изложение основного материала статьи. Исследования вопросов в области компетенций преподавателей свидетельствуют о том, что они должны не только иметь исчерпывающие знания своего предмета, но и обладать навыками применения образовательных технологий, лежащих в плоскости педагогической инноватики. И здесь уже следует говорить о необходимости формирования цифровой компетенции будущего педагога, под которой, вслед за Ю.С. Бузыковой, Е.С. Гафиатулиной, мы понимаем «навыки эффективного решения» профессиональных и личностных задач посредством «различных видов информационно-коммуникационных технологий» [1, С. 279]. Иными словами, будущий педагог должен быть подготовлен к эффективному выполнению своих обязанностей в условиях функционирования цифровой образовательной среды.

Именно поэтому в сфере педагогического образования на современном этапе идёт активный пересмотр программ и содержания обучения [5]: обогатилось курсами и дисциплинами, затрагивающими вопросы инноватики, цифровой педагогики, однако, как мы полагаем, развитие умений использования цифровых платформ в профессиональной деятельности может и должно осуществляться не только посредством профильных предметов.

Так, например, данная задача может реализоваться в рамках обучения дисциплинам психолого-педагогического цикла, а также в период прохождения студентами педагогических практик в школах. Кроме того, плодотворным оказывается создание дополнительных и факультативных предметов, специализированных курсов, где будущие педагоги получат возможность развивать умения цифрового проектирования, к которым относятся:

– умение проектировать и планировать педагогический процесс с использованием цифровых технологий и платформ;

– умение построить межличностное взаимодействие и отношения в цифровой среде;

– умение различать основные виды цифровых образовательных ресурсов и применять их на соответствующих этапах учебного занятия для повышения его эффективности [5, С. 53];

– умение находить и структурировать необходимую информацию для создания авторских образовательных ресурсов [6, С. 136].

Следовательно, педагогическое образование не должно ограничиваться формированием умений будущих педагогов пользоваться функционалом уже ставших «традиционными» пакет программ MS Office (текстовых, графических редакторов и созданием презентаций). Для большей эффективности развития цифровой компетентности будущих педагогов следует уделять больше внимания цифровым платформам, на базе которых осуществляется как дидактическое наполнение учебного занятия, так и автоматизация управления образовательным процессом в целом.

Как показывает российская практика, самой распространённой онлайн-платформой для организации онлайн- и очных уроков становится система LMS Moodle. Её широкая применимость и востребованность обуславливается следующими факторами:

– понятность и простота интерфейса;

– возможность интеграции различных форматов представления информации;

– доступность;

– реализация смешанного обучения;

– оптимизация контрольно-оценочного этапа;

– безопасность;

– отслеживание активность участников образовательного процесса;

– хранение отчётов об уровнях достигнутых образовательных результатов [2, С. 45].

Основным достоинством данной цифровой платформы является её гибкость, т.е. возможность адаптации и наполнения образовательного контента под любой учебный предмет, поэтому может быть рассмотрена в рамках обучения студентов всех педагогических специальностей.

Кроме весомых достоинств LMS Moodle исследователями отмечает круг недостатков данной цифровой платформы, в который включается «необходимость наличия подготовки у преподавателя для самостоятельного создания курса» [3]. Такого рода трудности также представляется возможным преодолеть в условиях развития у студентов умения применять функционал рассматриваемой системы в практике решения своих профессиональных задач.

Современная педагогика тяготеет к приоритетности системно-деятельностного подхода к преподаванию. Следовательно, только в условиях практико-ориентированного обучения студент сможет получить опыт применения цифровой платформы в образовательной деятельности. Несомненным плюсом в данной связи оказывается применение LMS Moodle непосредственно в процессе овладения обучающимися различных дисциплин в стенах образовательной организации. Здесь актуальность обретают проектно-исследовательские технологии (например, организация совместных (преподавателя и студента) проектов, реализующихся в цифровой среде, что эффективно развивает умение будущих педагогов как осуществлять межличностное взаимодействие в условиях цифровизации, так и производить работу с целью нахождения, структурирования и переработки необходимой информации для создания «продукта» деятельности.

Кроме того, в рамках специализированных курсов и дополнительных занятий усваиваются теоретические аспекты цифрового проектирования (создания собственных «образовательных продуктов» [4, С. 64]), а также происходит их практическая реализация (машинное представление). Здесь важно охватить как можно больше возможностей рассматриваемой онлайн-системы, которая позволяет создавать викторины и опросники, тестирования, видеолекции, сопровождая их визуальной информацией, интегрировать различные форматы трансляции знаний, накапливать, хранить и преобразовывать авторский учебный контент, что позволяет организовать целостную цифровую образовательную среду.

В период прохождения педагогических практик следует поощрять стремление будущих педагогов использовать ИКТ, цифровые платформы для формирования учебного контента.

Тот же подход плодотворен при разработке авторских уроков в процессе овладения будущими педагогами методикой преподавания профильной дисциплины в рамках аудиторной и внеаудиторной деятельности. Следовательно, моделирование учебных ситуаций, приближенных к реальной профессиональной деятельности становится одним из инструментов совершенствования умений цифрового проектирования у студентов педагогических профилей.

Так, процесс подготовки к педагогической деятельности и её реализация в рамках практики в школе может быть эффективно использованы в ходе развития умений цифрового проектирования у будущих педагогов.

Выводы. Таким образом, при комплексном подходе к развитию умений цифрового проектирования на цифровых образовательных платформах у будущих педагогов и совершенствованию их цифровой компетентности в целом становится возможным качественно повлиять на уровень мотивационно-личностных устремлений к реализации инновационной педагогической деятельности на базе ИКТ, когнитивных и деятельностных навыков использования онлайн-систем для решения своих профессиональных задач. Преподавателям, работающим в среде обучающихся педагогических направлений подготовки, важно учитывать необходимость формирования умений цифрового проектирования у студентов, что реализуется посредством:

– преемственности программ учебных дисциплин с учётом важности развития цифровой компетентности у будущих педагогов (следование принципам реализации межпредметных связей);

– реализации технологий моделирования учебных ситуаций, проектно-исследовательской деятельности;

– целенаправленной теоретической и практической подготовки в рамках осваивания студентами дополнительных курсов и факультативов по использования цифровых платформ в профессиональной деятельности;

– собственного примера применения ИКТ на лекционных и практических занятиях;

– организации и проведения совместных проектов в онлайн-среде;

– поощрения внедрения цифровых платформ в ход создания обучающимися учебного контента, дидактического сопровождения к урокам, разнообразных учебных ситуаций на занятии;

– участия студентов в специализированных научных и научно-методических собраниях, мастер-классах, вебинарах, тренингах и иных мероприятиях, освещающих вопросы применения цифровых платформ в деятельности учителя и нацеленных на обмен педагогическим опытом в использовании ИКТ в обучении.

Литература:

1. Бузыкова, Ю.С. Цифровые компетенции преподавателя и их индикаторы / Ю.С. Бузыкова, Е.С. Гафиатулина // Техник транспорта: образование и практика. – 2020. – № 1(4). – С. 278-282. – DOI: 10.46684/2687-1033.2020.4.278-282

2. Колесников, А.М. Преимущества системы управления обучением на основе MOODLE / А.М. Колесников, Р.Р. Латыпова // Цифровое образование в РФ: состояние, проблемы и перспективы: материалы Международного форума, Санкт-Петербург, 28-31 октября 2019 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, 2019. – С. 45-46

3. Созонтова, Е.А. Особенности организации дистанционного обучения с помощью платформы LMS MOODLE на примере дисциплины «Математика и основы математической обработки информации» / Е.А. Созонтова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 4 [Электронный ресурс]. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31017 (дата обращения: 23.03.2023)

4. Токтарова, В.И. Педагогический дизайн и цифровое проектирование: принципы, модели, инструменты / В.И. Токтарова, Д.А. Михеева // Приоритетные направления психолого-педагогической деятельности в современной образовательной среде: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Йошкар-Ола, 21 октября 2021 года. – Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2021. – С. 61-67

5. Яковлева, Е.В. Цифровая компетентность будущего педагога: компонентный состав / Е.В. Яковлева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2021. – № 4 (апрель) – С. 46-57. – DOI: 10.24412/2304-120X-2021-11021 [Электронный ресурс]. – URL: http://e-koncept.ru/2021/211021.htm (дата обращения: 23.03.2023)

6. Ячина, Н.П. Развитие цифровой компетентности будущего педагога в образовательном пространстве вуза / Н.П. Ячина, О.Г.Г. Фернандез // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2018. – № 1. – С. 134-138

Педагогика

УДК 371.8

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

ОСВОЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАМКАХ ШКОЛЬНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Дополнительное образование обучающихся – неотъемлемая часть образовательной деятельности современной школы. Оно помогает сформировать познавательные потребности и способности каждого обучающегося; оказывает положительное влияние на профессиональную ориентацию; побуждает к саморазвитию и самодисциплине; способствует углублению и применению знаний, полученных на уроках. Сегодня в стране ощущается серьезный дефицит кадров в IT-сфере. Поэтому важной задачей является создание системы ранней профориентации школьников. Эта задача может быть решена за счет организации дополнительного образования обучающихся по информатике на базе школы. Представлен опыт разработки модели дополнительного образования в области ИТ на базе центра образования «Точка роста». Рассмотрено освоение школьниками в рамках дополнительного образования сквозных цифровых технологий. Показано освоение школьниками искусственного интеллекта, виртуальной и дополненной реальности. Основным методом организации деятельности является проектный метод. Приведены примеры проектов по разработке цифровых помощников, чат-ботов, приложений виртуальной реальности.

Ключевые слова: дополнительное образование, сквозные цифровые технологии, искусственный интеллект, виртуальная и дополненная реальность, проект.

Annotation. Additional education of students is an integral part of the educational activities of a modern school. It helps to form the cognitive needs and abilities of each student; has a positive impact on professional orientation; encourages self-development and self-discipline; contributes to the deepening and application of knowledge gained in the lessons. Today, there is a serious shortage of personnel in the IT field in the country. Therefore, an important task is to create a system of early career guidance for schoolchildren. This problem can be solved by organizing additional education for students in computer science on the basis of the school. The experience of developing a model of additional education in the field of IT on the basis of the education center "Point of Growth" is presented. The development by schoolchildren in the framework of additional education of end-to-end digital technologies is considered. The development of artificial intelligence, virtual and augmented reality by schoolchildren is shown. The main method of organizing activities is the project method. Examples of projects for the development of digital assistants, chat bots, virtual reality applications are given.

Key words: additional education, end-to-end digital technologies, artificial intelligence, virtual and augmented reality, project.

Введение. Дополнительное образование обучающихся – неотъемлемая часть образовательной деятельности современной школы. Сегодня это указано и в обновленном ФГОС. С помощью правильно организованной системы дополнительного образования можно максимально развить или сформировать познавательные потребности и способности каждого обучающегося, достигать личностных и метапредметных результатов [14].

Важной задачей является обеспечение доступности дополнительного образования для сельских школьников [1]. С 2019 года на базе школ в селах и малых городах создаются центры образования цифрового и гуманитарного профилей «Точки роста», обладающие хорошим потенциалом в организации дополнительного образования школьников в области цифровых технологий, таких как виртуальная и дополненная реальность, робототехника, веб-разработка, программирование и пр.

Сегодня в стране ощущается серьезный дефицит кадров в IT-сфере. Поэтому очень важно создавать на базе школ условия подготовки обучающихся к жизни и работе в условиях цифровой экономики. Авторы статьи [3] отмечают, что большое значение имеет создание системы раннего выявления, поддержки и сопровождения высокомотивированных и талантливых обучающихся. Для этого необходимо использовать возможности школьного дополнительного образования. Автор статьи [15] называет следующие формы внеурочной деятельности в области информационных технологий: кружки, клубы, факультативы, мастерские, олимпиады и конкурсы. Уверены, что этот список должен быть дополнен такой формой внеурочной деятельности, как сетевая проектная деятельность. Ее организация в рамках внеурочной деятельности школьников обсуждается в [2, 6, 9, 16]. В пособии [8] приведены примеры проектов с использованием различных цифровых инструментов.

Экспериментальная работа по развитию исследовательских и проектных навыков обучающихся в условиях дополнительного образования в области ИТ на базе Либежевской школы Чкаловского района Нижегородской области описана в статье [7]. Часто школьники участвуют в проектах, разработанных преподавателями и студентами НГПУ им. К. Минина. При этом происходит вовлечение школьников в форматах «горизонтального обучения» в реальную проектную, конструкторскую и исследовательскую деятельность, у участников проектов формируется мотивация к выбору профессиональной деятельности по инженерной специальности, создаются обучающиеся сообщества [5].

Одной из важных задач организации школьного дополнительного образования обучающихся в области ИТ является освоение школьниками сквозных цифровых технологий, прежде всего, искусственного интеллекта, виртуальной и дополненной реальности.

Цель статьи – рассмотреть возможности освоения сквозных цифровых технологий в рамках школьного дополнительного образования (на примере организации дополнительного образования в области ИТ на базе Либежевской школы Чкаловского района Нижегородской области).

Изложение основного материала статьи. Организации школьного дополнительного образования обучающихся в области информационных технологий посвящены публикации [13, 15]. Авторы подчеркивают, что дополнительное образование помогает раскрытию личности и творческого потенциала школьников; оказывает положительное влияние на профессиональную ориентацию, социализацию; побуждает к саморазвитию и самодисциплине; способствует углублению и применению знаний, полученных на уроках.

Одним из основных направлений дополнительного образования в области ИТ сегодня должно стать направление, связанное с освоением школьниками сквозных цифровых технологий. Сегодня необходимость применения в школе данных технологий закреплена на уровне Распоряжения Минпросвещения России [12].

Рассмотрим, прежде всего, возможности освоения искусственного интеллекта в рамках дополнительного образования. Искусственный интеллект сегодня – это основа не только развития практически всех отраслей экономики, но и построения конкурентоспособной экономики в целом. Одно из главных направлений искусственного интеллекта – разработка компьютерных функций, связанных с человеческим интеллектом, таких как: рассуждение, обучение и решение проблем. Искусственный интеллект сегодня начинает активно использоваться и в образовании. Направления применения искусственного интеллекта в образовании обсуждаются в статье [11].

В рамках дополнительного образования обучающиеся выясняют роль искусственного интеллекта в жизни человека, осваивают основы машинного обучения и языка программирования Python, рассматривают этические проблемы применения искусственного интеллекта.

Одним из направлений проектной деятельности школьников может стать разработка различных цифровых помощников учеников, учителей, различных специалистов. Например, ученики Либежевской школы разрабатывают цифровых помощников учителей информатики, классных руководителей, системного администратора.

Цифровой помощник разрабатывается как экспертная система, в базу знаний которой размещаются знания тех или иных экспертов. Например, при создании цифрового помощника классного руководителя, экспертами выступили классные руководители Либежевской школы. Им была предложена online-анкета (https://clck.ru/33nWWp) для выявления проблем, с которыми сталкиваются классные руководители. На основе анализа публикаций по теме работы классного руководителя, результатов анкетирования классных руководителей был выделен ряд проблем, которые размещены в базу знаний разрабатываемой экспертной системы. Все проблемы разделены на 4 зоны: «Стресс и перегрузка», «Работа с родителями», «Ежедневные дела», «Недостаток цифровых компетенций». Цифровой помощник классного руководителя работает следующим образом: при возникновении проблемы учитель обозначает ее с помощью набора кода на пульте, система распознает звуковую информацию или код, находит соответствующее решение в своей памяти и озвучивает его. Конструирование аппаратной части цифрового помощника выполнено на основе микроконтроллера «Ардуино». 3D модель корпуса цифрового помощника выполнена в программе SketchUp, распечатана на 3D принтере. Осуществлено программирование устройства. Выполнено тестирование работы цифрового помощника классными руководителями Либежевской школы. Получены положительные отзывы. Другим примером разработки учеников в рамках дополнительного образования является создание цифрового помощника системного администратора.

Еще один вариант организации проектной деятельности – разработка чат-ботов обучающимися. При этом ученики сначала познакомились с назначением, преимуществами и сферами применения ботов, обосновали возможности использования чат-ботов для сопровождения учебного процесса, познакомились с инструментами разработки чат-ботов, выполнили разработку чат-бота на языке Python для помощи ученикам при изучении программирования на уроках информатики.

Другой сквозной цифровой технологией, которая должна повсеместно использоваться в школах, является технология виртуальной (VR) и дополненной реальности (AR). Сегодня виртуальная и дополненная реальность – быстро развивающаяся компьютерная технология. Использованию виртуальной и дополненной реальности в образовании посвящены статьи [4, 10]. Авторы отмечают преимущества технологии: иммерсивность, интерактивность, наглядность, вовлечение, фокусировка, облегчение понимания.

В Либежевской школе разрабатывается программа дополнительного образования «Инженерное дело», рассчитанная на 5-9 классы. Один из модулей программы посвящен разработке приложений виртуальной и дополненной реальности».

Обучающиеся знакомятся с базовыми понятиями технологии виртуальной и дополненной реальности, с конструктивными особенностями и принципами работы VR/AR-устройств, осваивают разработку приложений виртуальной реальности с помощью программы Varwin, дополненной реальности – с помощью конструктора EV Toolbox, проводят съемку и монтаж панорамного фото и видео 360.

Темами проектов обучающихся являются темы, связанные с разработкой VR-приложений для различных предметов. Это – отличный вариант межпредметной интеграции. Например, ученики разработали VR-квест по информатике по теме «Моделирование». На одном из этапов квеста происходит моделирование логических операций. «Переключение лампочек» позволяет получать различные логические операции. На другом этапе участники квеста должны «расположить» планеты Солнечной системы в правильном порядке.

В рамках школьного дополнительного образования обучающиеся знакомятся и с другими сквозными цифровыми технологиями: робототехникой, Интернетом вещей, большими данными.

Выводы. Интеграция сквозных цифровых технологий в различные сферы и области деятельности человека уже сегодня требует сформированных у работающих специалистов дополнительных компетенций, связанных с умениями анализировать, визуализировать и обрабатывать данные; ставить задачи системам искусственного интеллекта и обучать их; моделировать объекты виртуальной и дополненной реальности, программировать их. Поэтому так важно применять сквозные технологии в образовании. Представлен опыт разработки модели дополнительного образования в области цифровых технологий на базе центра образования «Точка роста». Одним из основных направлений дополнительного образования в области ИТ выбрано направление, связанное с освоением школьниками сквозных цифровых технологий. Основным методом организации деятельности является проектный метод. Приведены примеры проектов по разработке цифровых помощников, чат-ботов, приложений виртуальной реальности.

Литература:

1. Байбородова, Л.В., Обеспечение доступности дополнительного образования сельских школьников как проблема педагогической науки / Л.В. Байбородова, Т.В. Лушникова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – №3. – С. 16-23
2. Брыксина, О.Ф. Оценивание результатов проектной деятельности учащихся / О.Ф. Брыксина, Е.П. Круподерова // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – № 1(21). – С. 223-228
3. Гретченко, А.А. Прогнозирование потребности цифровой экономики в квалифицированных кадрах / А.А. Гретченко, К.А. Бобровская // Наука и практика Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. – 2017. – № 4. – С. 131-138
4. Григорьев, С.Г. Образовательные возможности технологий дополненной и виртуальной реальности / С.Г. Григорьев, М.А. Родионов, О.А. Кочеткова // Информатика и образование. – 2021. – № 10. – С. 43-56
5. Игнатьева, Г.А. Педагогическая инженерия: методологический абрис проекта Мининского университета / Г.А. Игнатьева, Э.К. Самерханова, В.В. Сдобняков, О.В. Тулупова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – №2. – С. 8.
6. Круподерова, Е.П. Организация внеурочной проектной деятельности обучающихся с помощью сетевых сервисов / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова // Эксперимент и инновации в школе. – 2016. – №3. – С. 66-70
7. Круподерова, Е.П. Сопровождение эксперимента по развитию проектной деятельности обучающихся в условиях цифровой образовательной среды / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова, С.Д. Попенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-3. – С. 196-198
8. Круподерова, К.Р. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебное пособие / К.Р. Круподерова. – Н. Новгород: Мининский университет, 2022. – 112 с.
9. 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
10. 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
11. Пырнова, О.А. Технологии искусственного интеллекта в образовании / О.А. Пырнова, Р.С. Зарипова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2019. – №3. – С. 41-44
12. Распоряжение Минпросвещения России от 18.05.2020 № Р-44 «Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_355762 (дата обращения: 10.04.2022)
13. Рыжова, Н.И. Тенденции развития содержания внеурочной деятельности школьников по информатике и математике в условиях информатизации и модернизации российского образования / Н.И. Рыжова, И.И. Трубина // Преподаватель XXI век. – 2016. – №4. – С. 95-107
14. Филатова, М.Н. Внеурочная деятельность учащихся как средство достижения личностных и метапредметных результатов в условиях реализации ФГОС / М.Н. Филатова // Молодой ученый. – 2015. – № 16 (96). – С. 430-434
15. Черенкова, В.М. Проектирование рабочих программ внеурочной деятельности по информатике / В.М. Черенкова //Научные вести. – 2021. – № 1(30). – С. 81-85
16. 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. – C. 565-590

УДК 37.02

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Круподёрова Климентина Руслановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студентка Созинова Варвара Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Аннотация. В последнее время значительно выросла роль воспитательной работы в вузе. При ее организации важно использовать возможности цифровой образовательной среды. Особенно это важно для будущих бакалавров в области информационных технологий. Ведь сегодня перед ИТ-отраслью стоят многочисленные вызовы. Необходима работа по поддержанию мотивации студентов младших курсов, формированию у них ключевых компетенций цифровой экономики. Компонентами цифровой образовательной среды для организации воспитательной деятельности будущих бакалавров являются страницы университетского сайта о студенческой жизни; электронные портфолио студентов; материалы в системе Moodle для проведения дистанционных олимпиад и конкурсов; различные цифровые инструменты для творчества, совместной проектной деятельности, коммуникации. Активно используется университетский вики-сайт. Вики-среда предоставляет отличные возможности для совместного написания статей, их обсуждения, проведения различных сетевых мероприятий и проектов. В качестве примера рассмотрена ежегодная олимпиада по сетевым технологиям. В этом году она посвящена Году педагога и наставника. Другими примерами сетевых активностей являются образовательные веб-квесты.

Ключевые слова: воспитательная деятельность, цифровая образовательная среда, цифровые инструменты, сетевая проектная деятельность, веб-квест.

Annotation. Recently, the role of educational work in the university has grown significantly. When organizing it, it is important to use the possibilities of the digital educational environment. This is especially important for future bachelors in information technology. Ведь сегодня перед ИТ-отраслью стоят многочисленные вызовы. Work is needed to maintain the motivation of undergraduate students, to develop their key competencies of the digital economy. The components of the digital educational environment for organizing extracurricular activities of future bachelors are the pages of the university website about student life; electronic portfolios of students; materials in the Moodle system for remote olympiads and competitions; various digital tools for creativity, joint project activities, communication. The university wiki is actively used. The wiki environment provides excellent opportunities for collaborative writing, discussion, various networking events and projects. As an example, the annual olympiad in network technologies is considered. This year it is dedicated to the Year of the Teacher and Mentor. Other examples of online activities are educational web quests.

Key words: educational activity, digital educational environment, digital tools, network project activity, web quest.

Введение. В последнее время значительно выросла роль воспитательной работы в вузе, организации которой посвящены публикации [4, 13]. Воспитательная деятельность может организована с использованием возможностей цифровой образовательной среды вуза. Ведь процессы информатизации общества связаны не только с повсеместным использованием цифровых технологий, но и с изменениями в образе жизнедеятельности и психологии человека. Так, по мнению авторов статьи [12], информатизация, представляет собой «социальный процесс, связанный с трансформацией мышления, воображения, коммуникативных навыков, моральных ориентиров».

Варианты применения цифровых инструментов в организации информационно-поисковой, проектно-исследовательской, творческой деятельности обсуждают авторы учебного пособия [2].

При организации воспитательной работы следует использовать возможности цифровой среды основной профессиональной образовательной программы (ОПОП). Вопросы построения цифровой образовательной среды ОПОП обсуждаются в статьях [1, 7]. Авторы рассматривают возможности цифровой среды для коммуникации преподавателей и студентов, организации дистанционного и смешанного обучения, проектной деятельности студентов, для подготовки ресурсного обеспечения учебного процесса, планирования методической и научной работы преподавателей ОПОП, подготовки отчетов и публикаций.

Сегодня в нашей стране происходит цифровая трансформация образования, которая предполагает системное обновление целей и содержания обучения, инструментов, методов и организационных форм учебной работы в развивающейся цифровой среде [14]. Считаем, что не менее важной задачей является и обновление содержания, форм и инструментов социально-воспитательной работы в цифровой среде.

Цель статьи – рассмотреть дидактический потенциал различных цифровых инструментов для организации социально-воспитательной работы в рамках ОПОП (на примере направления подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии»). Приведем примеры активностей студентов в рамках цифровой среды ОПОП.

Изложение основного материала статьи. Воспитательный потенциал цифровой образовательной среды в современном вузе рассматривается в статье [3]. Автор предлагает использовать компьютерные дидактические игры, мультимедийные технологии, телекоммуникационные проекты.

Представим компоненты цифровой образовательной среды для организации воспитательной работы в рамках ОПОП «Информационные системы и технологии», реализуемой в НГПУ им. К. Минина. Организация социально-воспитательной работы в условиях ЦОС для данного направления подготовки представляет особую важность, ведь сегодня перед ИТ-отраслью стоят многочисленные вызовы: импортозамещение и устойчивость к санкциям, усиление информационной безопасности и киберустойчивости, увеличение затрат и трудности с кадрами. Поэтому необходима работа по поддержанию мотивации студентов младших курсов, формированию у них ключевых компетенций цифровой экономики.

Одним из компонентов цифровой среды ОПОП являются электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК). Например, все студенты первого курса НГПУ им. К. Минина изучают курс «Стратегии личностно-профессионального развития обучающегося». Основной целью изучения данной дисциплины является знакомство студентов с организацией учебного процесса в вузе, адаптация студентов к обучению в университете. Студенты изучают правила внутреннего распорядка университета, свои права и обязанности, знакомятся с электронной средой, с особенностями социо-

коммуникативной среды и проектной среды НГПУ. В ЭУМК размещены лекции, презентации, сценарии тренингов, деловых игр, различные полезные ресурсы. Кроме того, все студенты Минского университета работают с материалами курса «Разговоры о важном», размещенном на портале открытого образования Мининского университета.

Также компонентами цифровой образовательной среды являются страницы университетского сайта, посвященные студенческим объединениям; различные цифровые инструменты для творчества, совместной проектной деятельности, коммуникации; электронные портфолио студентов. Портфолио обучающегося Мининского университета включает автобиографию студента, достижения в учебной, научно-исследовательской, общественной, спортивной, культурно-творческой деятельности, информацию о личностно-профессиональном развитии. В конце второго курса все студенты Мининского университета сдают комплексный экзамен готовности к профессиональной деятельности. Защита портфолио – одна из обязательных частей экзамена.

Еще один элемент цифровой среды ОПОП, где может осуществляться воспитательная деятельность – вики-сайт университета [6]. Вики-сайт НГПУ, созданный в 2008 году, – информационная среда для проведения различных университетских проектов, олимпиад, конкурсов, тренингов и других сетевых активностей.

Одной из наиболее эффективных форм воспитательной работы на вики-сайте является сетевая проектная деятельность студентов, с помощью которой формируются необходимые универсальные и профессиональные компетенции студентов [9], навыки критического мышления [10] и командной работы [8], развивается ИКТ-компетентность [15], мотивация к освоению цифровых технологий [11]. При проведении сетевых проектов для коммуникации используются мессенджеры, электронная почта, средства видеоконференций; для организации совместной деятельности – вики, документы совместного редактирования, online интерактивные доски, Яндекс и Google-карты; для подготовки продуктов проектной деятельности инфографика, интеллектуальные карты, ленты времени, online газеты; для рефлексии и оценивания online анкеты и тесты, блоги, вики-страницы обсуждений, форумы.

Студенты сами часто становятся разработчиками сетевых проектов для школьников. В статье [5] отмечается, что соорганизация людей разных возрастов в обучающееся сообщество, предусматривающее вовлечение школьников в форматах «горизонтального обучения» в реальную проектную, конструкторскую и исследовательскую деятельность формирует у них мотивацию к выбору профессиональной деятельности по инженерной специальности.

Ежегодно в НГПУ проводится внутривузовская олимпиада по сетевым технологиям. Тематика олимпиад имеет ярко выраженный воспитательный характер. Олимпиада этого года связана с объявленным Президентом Российской Федерации Годом педагога и наставника в стране. В ходе олимпиады участники не только демонстрируют владение теми или иными цифровыми инструментами, но и получают сведения о выдающихся педагогах, их основных педагогических идеях, развитии образования в России.

В первом задании «Учитель – профессия дальнего действия, Главная на Земле!» участникам предлагается тест на грамотный поиск информации в Интернет. Пример одного из вопросов: «Какая известная женщина дважды лауреат нобелевской премии работала гувернанткой? В каком университете она училась и стала первой женщиной преподавателем? Сколько она получила дипломов? На какой кафедре преподавала?». В одном из вопросов представлены изображения денежных банкнот. Нужно узнать, какие известные педагоги представлены на этих банкнотах, каких стран эти банкноты.

Во втором задании «Самое высокое и самое необходимое из всех искусств» участникам предлагается собрать предложенный пазл, определить по портрету одного из выдающихся педагогов, создать ментальную карту о нем. На карте нужно отразить вклад в педагогику этого человека.

В третьем задании «Не смейте забывать учителей!» участникам предложена таблица с координатами памятников выдающимся педагогам. Необходимо найти памятник по координатам и создать инфографику о памятнике с указанием, почему он установлен именно в этом месте. Данные должны быть представлены текстом, цифрами и графикой.

«Образование – сама жизнь!» – название четвертого задания. Взяв данные по распределению выпускников, обучавшихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры по научным областям и странам из статистического сборника «2022. Образование в цифрах» (https://clck.ru/33gaHP), необходимо провести их обработку в Яндекс-таблице, построить гистограмму распределения выпускников по странам по научной области «Образование».

Еще одним примером воспитательной деятельности является разработка будущими бакалаврами веб-квестов. Например, студенты направления подготовки «Информационные системы и технологии», в пошлом году создали веб-квест, посвященный 350-летию со дня рождения Петра I (https://sites.google.com/view/350-let-petr1). В этом году первокурсники разрабатывают веб-квест, посвященный Десятилетию науки и технологий. Квест предназначен для знакомства старшеклассников с достижениями и перспективами российской науки, с планом мероприятий Десятилетия в своем городе, с возможностями участия школьников в научно-технической деятельности. Также важной задачей квеста является привлечение участников для обучения на технических направлениях Мининского университета.

Выводы. В статье обоснованы дидактические возможности цифровой образовательной среды для организации воспитательной деятельности в рамках ОПОП. В качестве компонентов такой среды могут выступать электронные портфолио студентов; материалы в системе Moodle для проведения дистанционных олимпиад, конкурсов, мастер-классов; облачные хранилища, вики-сайты, online сервисы визуализации, другие цифровые инструменты для создания продуктов проектной деятельности, организации командной работы, осуществления коммуникации, оценивания и рефлексии.

В условиях цифровой трансформации образования роль цифровой среды ОПОП значительно возрастает. В ходе совместного формирования такой среды преподавателями и студентами у будущих бакалавров ИТ-направлений подготовки развиваются наиболее востребованные цифровой экономикой ключевые компетенции.

Литература:

1. Брыксина, О.Ф. Управление основной профессиональной образовательной программой в условиях информационно-образовательной среды на базе облачных технологий / О.Ф. Брыксина, Е.П. Круподерова // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 4 (17). – С. 14.

2. Брыксина, О.Ф. Информационно-коммуникационные технологии в образовании: учебник / О.Ф. Брыксина, Е.А. Пономарева, М.Н. Сонина. – М. ИНФРА-М. – 2018. – 549 с.

3. Горшкова, М.А. Воспитательный потенциал цифровой образовательной среды в современном вузе / М.А. Горшкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №73-2. – С. 69-71

4. Гурулева, Н.Е. Внеаудиторная деятельность как условие творческой самореализации студента / Н.Е. Гурулева // Молодой ученый. – 2015. – №9. – С. 1045-1047

5. Игнатьева, Г.А. Педагогическая инженерия: методологический абрис проекта Мининского университета / Г.А. Игнатьева, Э.К. Самерханова, В.В. Сдобняков, О.В. Тулупова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – №2. – С. 8.

6. Круподерова, Е.П. Освоение учителями информатики технологии вики / Е.П. Круподерова, В.П. Короповская // Информатика и образование. – 2008. – № 10. – С. 50-52

7. Круподерова, Е.П. Формирование информационно-образовательной среды основной профессиональной образовательной программы с помощью сетевых сервисов / Е.П. Круподерова, Т.И. Калиняк // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53-3. – С. 277-283
8. Круподерова, Е.П. Командообразование в условиях сетевой проектной деятельности студентов / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова, А.А. Щербакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-4. – С. 203-206
9. Круподерова, К.Р Формирование компетенций бакалавров профессионального образования в информационной среде на базе облачных технологий / К.Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51-6. – С. 181-188
10. Круподерова, К.Р. On-line сервисы визуализации для развития критического мышления / К.Р. Круподерова, И.А. Царева // В сборнике: Информационные технологии в организации единого образовательного пространства: сборник статей по материалам конференции кафедры прикладной математики и информатики. – Нижний Новгород: НГПУ, 2014. – С. 42-48
11. Круподерова, К.Р. Использование сетевых сервисов для мотивации обучающихся к изучению информационных технологий / К.Р. Круподерова, Т.И. Калиняк // В мире научных открытий. – 2015. – № 9-2 (69). – С. 596-601
12. Макоев, З.М. Применение новых информационных технологий в учебно-воспитательном процессе вуза как условие профилактики и преодоления морального отчуждения обучающихся / З.М. Макоев, З.К. Малиева // Интернет-журнал «Науковедение». – 2015. – №5. – Том 7. – URL: http://naukovedenie.ru/PDF/158PVN515.pdf
13. Петрова, М.С. Особенности организации внеаудиторной деятельности в высшей школе / М.С. Петрова // Вестник Костромского государственного университета. – 2015. – № 3. – С. 151-153
14. Уваров, А.Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации / А.Ю. Уваров. – М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2018. – 168 с.
15. Samerkhanova, E.K. Forming the ICT competence of future pedagogues under informational-educational environment at university / E.K. Samerkhanova, E.P. Krupoderova, K.R. Krupoderova, L.N. Bakhtiyarova, A.V. Ponachugin // Journal of Fundamental and Applied Sciences. – 2017. – T. 9. – №7S. – C. 1381.

Педагогика

УДК 5.8.2

старший преподаватель Кубанов Иван Александрович
Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов» (г. Санкт-Петербург)

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИКИ «СКАНДИНАВСКАЯ ХОДЬБА» ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассмотрена структурность формирования в высших учебных заведениях специальной медицинской группы. Критерии и уровни определения формирования специальной медицинской группы. Специфика использования физкультурных и профилактических мероприятий в высших учебных заведениях в рамках занятий со специальной медицинской группой здоровья. А также особенности составления учебно-методического плана для студентов специальной медицинской группы здоровья. Описаны особенности методики «скандинавская ходьба», как специального адаптационно-профилактического мероприятия, направленного на улучшение физического состояния студентов высшего учебного заведения, проходящих процесс физического воспитания в специальной медицинской группе здоровья. Определена многофакторность использования методики «скандинавская ходьба» и ее необходимость внедрения в процесс преподавания, для студентов специальной медицинской группы здоровья.

Ключевые слова: специальная медицинская группа, студенты, высшее учебное заведение, профилактика, физическое воспитание, скандинавская ходьба.

Annotation. The article considers the structurality of the formation of a special medical group in higher educational institutions. Criteria and levels for determining the formation of a special medical group. The specifics of the use of physical education and preventive measures in higher educational institutions in the framework of classes with a special medical health group. As well as the features of drawing up an educational and methodological plan for students of a special medical group of health. The features of the «Scandinavian walking» technique are described as a special adaptation and preventive measure aimed at improving the physical condition of students of higher educational institutions undergoing the process of physical education in a special medical health group. The multifactorial nature of the use of the «Scandinavian walking» technique and its need to be introduced into the teaching process for students of a special medical health group are determined.

Key words: special medical group, students, higher education institution, prevention, physical education, Scandinavian walking.

Введение. Структурная образовательная система, включающая в себя и процессы физического воспитания, на базе высшего учебного заведения направлена улучшать качество жизни студентов посредством применения, специализированных методик физического воспитания, в том числе студентов специальной медицинской группы здоровья.

Современный этап развития формирования здорового образа жизни среди студентов высшего учебного заведения, сопровождается количественным увеличением числа специализированных групп, что указывает на важность процесса формирования различных методик для совершенствования здоровьесберегающего процесса.

Улучшение системы физического воспитания студентов, относящихся к специальной медицинской группы здоровья, требует применять новые виды двигательной активности с учетом физически-ограничивающих факторов учитывая материально-техническую базу учебного заведения, уровень физической подготовленности, уровень здоровья, мотивации и физкультурно-спортивных интересов обучающихся.

В данной статье будет рассмотрен процесс актуализации внедрения метода спортивной подготовки по средствам скандинавской ходьбы, как физкультурно-оздоровительного комплекса для студентов высших учебных заведений занимающихся по состоянию здоровья в специальной группе.

Изложение основного материала статьи. Цель преподавания физической культуры в высших учебных заведениях представлена на усовершенствование физической и повышение умственной работоспособности занимающихся, и формирование положительного образа к занятиям физической культуры. К данной цели стремится каждый занимающийся, в том числе и студенты специальной медицинской группы, которые также имеют дополнительные цели: улучшение физического и функционального состояния, а также коррекция и нормализация имеющихся отклонений в состоянии здоровья.

Приоритетной формой организации учебно-оздоровительного процесса обучающихся специальной медицинской группы здоровья, основана на реализации задач по повышению уровня физической и умственной работоспособности.

Специальная медицинская группа здоровья в высшем учебном заведении может быть подразделена на несколько групп, каждая группа включает в себя обучающихся, которые имеют разные формы ограничения здоровья, требующие к себе определенные виды физической нагрузки.

Основная специальная медицинская группа включает в себя студентов, с отклонениями, позволяющие заниматься всеми видами спорта, и принимать участие в различных соревнованиях.

Подготовительная специальная медицинская группа включает в себя студентов, которые имеют незначительные отклонения по здоровью, и недостаточно физически подготовлены. Подготовительная специальная медицинская группа, осуществляет занятия согласно основным методическим программам, но постепенно осваивает двигательные навыки, с учетом физических ограничений.

Специальная медицинская группа, состоит из обучающихся, которые по состоянию здоровья имеют ограничения временного либо постоянного характера, и в рамках занятий физической культурой имеют ограничения. Студенты, относящиеся к специальной медицинской группе, не могут учувствовать в соревнованиях, но могут быть привлечены к судейству, а также в качестве помощников в рамках организации спортивных мероприятий. Основная задача для занимающихся в специальной медицинской группе – это систематические занятия физическими упражнениями.

Сегодня, процесс организации физического воспитания студентов специальной медицинской группы в большинстве высших учебных заведений является проблемой, и во многих высших учебных заведениях не решена.

Для эффективного использования физкультурно-оздоровительных программ в специальных медицинских группах важно применять дифференцированный подход, и учитывать патологическое состояние каждого из занимающихся. Так, в рамках составления комплекса упражнений важно подбирать учебно-методические методы, согласно нозологическим формам. Так, как в рамках оценки состояния здоровья обучающихся выявлено, что число имеющих более одной нозологической формы заболевания растет, и количественное число здоровых студентов находится в постоянной фазе регресса [1].

Таким образом, особое внимание в системе преподавания необходимо уделять вопросам формирования ответственного отношения к здоровью в рамках обучения среди всех студентов, в частности уделять внимание образовательным программам специалистов, работающих с обучающимися специальной медицинской группы, так как процесс адаптации данной группы занимает более длительны период, и жизненно важен как в процессе обучения, так и в рамках всего жизненного пути.

Главная задача программ специалистов, занимающихся со с специальной медицинской группой, заключается в прививании навыков физкультурно-оздоровительной деятельности и культуры здорового образа жизни, посредством создания процесса и условий педагогического и организационного комфортного учебного процесса, т.е., адаптировать обучающихся с отклонениями в здоровье к нормальному процессу жизнедеятельности с учетом их особенностей. Ведь донозологические адаптивное состояние является важным фактором в процессе адаптации организма, и позволяет, в критериях нормального процесса адаптации, оставаться в нормальном физическом состоянии [2].

Физическое состояние студента специальной медицинской группы развивается с основ развития такого качества как выносливость, при этом имея тенденцию адаптивного формата с постепенно увеличивающимся объёмом нагрузки, и только в рамках позитивного отклика организма, необходимо проводить процесс увеличения интенсивности. После проведение всех адаптивных мер по увеличению интенсивности, в процесс можно включать программу по развитию качеств: гибкости, ловкости и быстроты, при этом учитывая индивидуальные физические показатели. Но построение процесса усовершенствования физических качеств, параллельно развивает и двигательные навыки, что играет важную роль в формировании условно-рефлекторных связей и адаптации центральной нервной системы. Обучающиеся, в специальной медицинской группе, проходят процесс адаптации согласно учету их заболевания, и имеют разнофакторный процесс развития физических качеств.

Воспитание физических качеств – это, по существу, процесс управления физическим развитием человека, направленный на всестороннее совершенствование организма и повышение общей работоспособности, с использованием разнообразных двигательных умений и навыков [6].

Физические упражнения, которые являются фундаментом формирования физического и функционального воспитания организма студентов специальной медицинской группы, выступают как биологический регулятор. Они могут выступать как восстановительный, стимулирующий, расслабляющий функциональный регулятор и позволяют оптимально направлять биологические параметры организма в необходимом направлении.

Так, специалисты, занимающиеся с обучающимися в специальных медицинских группах, в современных условиях, которые существуют сегодня в высших учебных заведениях, выстраивают программу преподавания, подходящую под большинство обучающихся. Таким образом адаптационные процессы, проходят и студентов и у профессорско-преподавательского состава, который вынужден использовать имеющиеся материально-технические условия, для использования программ адаптации и проведения основных занятий со студентами специальной медицинской группы.

Таким образом, учитывая условия материально-технической базы и специфику набора студентов в высшие учебные заведения важно иметь методы, позволяющие проводить общую, но эффективную физическую подготовку при минимальных временных, материально-технических и методических затрат.

Указанные выше параметры, необходимые к использованию в рамках проведения адаптивного процесса физического воспитания среди студентов, занимающихся в специальной медицинской группе, практически полностью содержаться в такой спортивной дисциплине как «скандинавская ходьба».

Скандинавская ходьба, сегодня является полноценным спортивным видом, входящий в реестр видов спорта и рассматривается как вид физической нагрузки, подходящий как реабилитационный, так и лечебно-физкультурный формат для различных групп населения [3].

Биомеханические действия скандинавской ходьбы, характерны в видовом своем проявлении с физиологической ходьбой человека, при этом, использования специализированных палок для скандинавской ходьбы позволяют имитировать технику бега на лыжах, что позволяет задействовать различные группы мышц всего тела.

Основная цель скандинавской ходьбы – это физическое и психическое благополучие занимающегося, что пересекается с педагогической целью в специальной медицинской группе здоровья. Также, параллелью проходят и принципы скандинавской ходьбы, которые включают в себя различные, физиологически правильные движения, естественные биомеханические движения различных групп мышц, симметричная тренировка тела, аэробная нагрузка и циклическое вовлечение всех мышц, адаптированное и индивидуальная интенсивность занятий.

В рамках занятий скандинавской ходьбой задействовано 90% групп мышц занимающегося. Регулирование нагрузки, которое возможно осуществлять с помощью высоты палок, интенсивности ходьбы, уклона и сложности трассы, что дает

возможность осуществлять подготовку как профессиональных спортсменов, так и проводить занятия с начинающими, а также с обучающимися состоящими в специальной медицинской группе здоровья.

В публикациях научных журналов установлен факт применения скандинавской ходьбы в рамках профилактики различных заболеваний, снижения недомоганий, стабилизация показателей сердечно-сосудистых заболеваний и дыхательной и иных систем организма человека. Проведены исследования улучшающих функцию опорно-двигательного аппарата, а также использования ее в системе лечебной физической культуре и коррекции избыточного веса.

Сегодня, скандинавская ходьба используется в рамках физкультурно-оздоровительной технологии, влияющая положительно на функциональное состояние организма.

В рамках исследования, было установлено, что скандинавская ходьба рассматривается как оптимальный вид физической нагрузки для лиц, входящих в специальную медицинскую группу.

Для подтверждения теоретической гипотезы, было проведено исследование, которое проводилось среди студентов высших учебных заведений, профессорско-преподавательского состава и сотрудников высших учебных заведений.

Так, в рамках опроса, проводимого среди респондентов, было определено, что со скандинавской ходьбой знакомо 100% респондентов, из них занимающихся и изучающих методическую часть 44,4%, а ярыми пропагандистами скандинавской ходьбы являются 3,7% опрошенных, 51,9% опрошенных являются теми, кто «встречал практикующих на улице» и знаком с ней в общих чертах. 63% опрошенных отмечают, что в скандинавская ходьба не используется в высшем учебном заведении как средство физического воспитания. Ни один из опрошенных специалистов не высказался против применения предложенной методики. На вопрос о причинах невозможности применения методики на учебных занятиях в вузе респондента, большинство (52,9%) сослались на недостаточность материальной базы (отсутствие территории для прогулок, своего стадиона, парка, специального инвентаря, и невозможность закупки оного). Необходимо отметить, что в 37% вузов опрашиваемых специалистов, скандинавская ходьба уже применяется как метод физического воспитания студентов специальной медицинской группы.

Интересный факт: в 81,5% учебных заведениях проводятся практические занятия по физической культуре для всех групп здоровья, в том числе и для специальной. В 7% случаев занятия совсем не проводятся и в 10% заменяются на теоретические (лекции, семинары, написание рефератов, выступления на конференциях…).

Также, по результатам проведенного опроса, стоит отметить, что 48,1% студентов из вузов респондентов проходят ежегодный медицинский осмотр, целью которого является мониторинг здоровья обучающихся, профилактика заболеваний и присвоение группы здоровья для реализации программы дисциплины “физическая культура”. В 29,6% заведений медицинский осмотр проходят только студенты 1 курса, сразу после поступления в вуз. И в 25,9% случаев, медицинский осмотр не проводится, группа здоровья присваивается по результатам анализа медицинских документов, предоставленных студентом.

Контроль состояния здоровья молодежи – необходимая процедура, отслеживающая показания самого главного и сложного параметра общества – качество человеческого ресурса. Только в здоровом обществе, могут формироваться здоровые взгляды, реализовываться самые сложные проекты. Разработка методик сохранения здоровья молодежи приоритетная задача специалистов здоровьесберегающей сферы развития общества.

Выводы. Проведенный выше теоретический анализ позволяет заключить, что важность использования метода «скандинавская ходьба» для студентов высших учебных заведений, занимающихся в специальной медицинской группе, является одним из наиболее предпочтительным, так как позволяет регулировать процесс нагрузки, оказывать положительное коррекционное действие на функциональное состояние обучающихся.

Применение скандинавской ходьбы в рамках учебного процесса, позволяет максимально приближенно использовать материально-техническую базу университета, адаптировать студентов к условиям занятий физической культуры и постепенно вовлекать в процесс физического воспитания с учетом их физико-биологических показателей.

Таким образом, содержание в программе преподавания методики «скандинавская ходьба», позволит формировать у студентов, имеющих нозологические и другие отклонения в состоянии здоровья, комплексно и профессионально развивать двигательные умения и навыки, а также специальные и физические качества организма, а также повышать функциональный уровень систем и органов организма.

Основная задача «скандинавской ходьбы» как адаптивного вида физического воспитания, заключается в формировании у студентов высшего учебного заведения, занимающихся в специальной медицинской группе, осознанного отношения к занятиям, уверенности и готовности к преодолению физических нагрузок, для реализации цели, о полноценном физическом воспитании и приобщении к физической культуре.

Литература:

1. Балашова, В.Ф. Здоровьеформирующие технологии в физическом воспитании студентов Тольяттинского государственного университета / В.Ф. Балашова // Теория и практика физической культуры, 2005. – № 3. – С. 43-45
2. Баевский, Р.М. Прогноз состояний на грани нормы и патологии / Р.М. Баевский. – М.: Медицина, 1979. – 295 с.
3. Волков, А.В. Северная ходьба: учеб. пособие по направлению 49.04.01 «Физическая культура» / А.В. Волков, О.Б. Крысюк // Мин-во спорта РФ, Нац. гос. ун-т физ. культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта. – СПб.: 2014. – 105 с.
4. Коркин, Е.В. Влияние занятий скандинавской ходьбой на работоспособность и качество жизни студентов физкультурного вуза / Е.В. Коркин, О.Б. Крысюк // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2017. – № 1. – С. 51-53
5. Кузнецова, Ю.В. Скандинавская ходьба для улучшения функционального состояния студенток специальных медицинских групп / Ю.В. Кузнецова // Теоретические и практические проблемы физической культуры и спорта: материалы науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвящ. 85-летию БГПУ (под общ. ред. О. В. Юречко). – 2015. – С. 211-215
6. Организация и методика проведения занятий физической культуройв специальной медицинской группе: учебно-методическое пособие / Н.А. Булычева; ФГБОУ ВО ИГМУ Минздрава России. – Иркутск : ИГМУ, 2018. – 90 с.
7. Федоров, В.Г. Проблемные аспекты физкультурно-спортивной деятельности студентов в системе профессионального образования / В.Г. Федоров // Актуальные проблемы физического воспитания студентов: Материалы научно-методич. конф.; Под ред.: И.В. Евграфова, С.В. Кононова, В.А. Милодана. – Санкт-Петербург, 2010. – С. 9-14
8. Федоров, В.Г. Педагогическое пространство физкультурно-спортивного совершенствования студентов в профильных образовательных структурах / В.Г. Федоров // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 9. – С. 25-27

УДК 376.2

кандидат психологических наук, доцент Кудрявцев Владимир Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Болотнова Анна Григорьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
«Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 19 «Теремок» (г. Богородск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ КАЧЕСТВ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В данной статье описан практический опыт использования современных технологий, для оптимизации мыслительных процессов у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Рассматривается понятие «качества мыслительной деятельности» дошкольников в онто- и дизонтогенезе как предмет психолого-педагогического сопровождения. Выделяются актуальные особенности и проблемы диагностики особенностей мыслительной деятельности у детей с задержкой психического развития, описывается содержательный компонент экспериментального исследования, в рамках которого изучаются компоненты мыслительной деятельности. Описывается, авторская диагностическая программа исследования с последующим анализом и оценкой экспериментальных данных об актуальном уровне мышления у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Оценивается самостоятельность мышления, дается анализ перцептивным действиям, с точки зрения целенаправленности. Кроме этого, в работе рассматривается возможный коррекционно-развивающий потенциал квест-технологии в работе педагога-психолога с дошкольниками с задержкой психического развития.

Ключевые слова: дошкольники, задержка психического развития, мышление, игра, квест-технология.

Annotation. The article describes the practical experience of using modern technologies for the development of mental activity in preschool children with mental retardation. The concept of the "quality of mental activity" of preschoolers in ontogenesis and dysontogenesis as a subject of psychological and pedagogical support is considered. The actual features and problems of diagnosing the features of mental activity in children with mental retardation are highlighted, the content component of an experimental study is described, in which the components of mental activity are studied. It describes the author's diagnostic research program with subsequent analysis and evaluation of experimental data on the current level of thinking in preschool children with mental retardation. The independence of thinking is evaluated, an analysis of perceptual actions is given, from the point of view of purposefulness. In addition, the paper considers the possible correctional and developmental potential of quest technology in the work of a teacher-psychologist with preschoolers with mental retardation.

Key words: preschoolers, mental retardation, thinking, game, quest technology.

Введение. Миссия современного образования неизменно включает активную позицию педагога в поиске средств и форм проектирования и реализации максимально развивающей среды для обучения и воспитания детей, их личностного развития и социализации. Как показывают современные исследования И.А. Коробейникова [7], Н.В. Бабкиной [2], А.Е. Скобцовой [11], в настоящее время организация правильного обучения детей с задержкой психического развития являетсядостаточно актуальной проблемой. Так, при несоблюдении дифференцированного подхода, без создания специальных образовательных условий обучении и воспитании не только не обеспечит их личностное развитие, но и может негативно сказаться на процессе социализации. Даже организация двигательной активности ребенка должна занимать особое место в комплексном психолого-педагогическом сопровождении дошкольника с задержкой психического развития. Так, например, результаты достаточно масштабного исследования Г.А. Бутко, О.В. Суворовой и С.Н. Сорокоумовой указывают на то, что особенности двигательного развития дошкольников с задержкой психического развития в значительной степени являются причиной их отставания в познавательном, речевом, социальном развитии [4]. В нашей стране у истоков изучения детей с задержкой психического развития стояли такие исследователи как: Т.А. Власова, В.И. Лубовский, К.С. Лебединский, В.Ф. Мачихина, М.С. Певзнер и др. Сам термин «задержка психического развития» был предложен Г.Е. Сухаревой. Благодаря работам отечественных исследователей Г.Е. Сухаревой (1965), М.С. Певзнер (1973), К.С. Лебединской (1982), категорию детей с ЗПР стали относить к виду психического дизонтогенеза, причем у данной категории детей имеется более высокий потенциал развития, в сравнении с умственно отсталыми детьми [1].

У детей с задержкой психического развития в плане мыслительной деятельности, в наибольшей степени страдает формирование логических операций мышления [6]. Для формирования целостного образа и представлений об окружающем мире и о себе самом у детей должны быть развиты такие формы мышления, как: наглядно-образное, наглядно-действенное и словесно-логическое.

Мыслительная деятельность детей с задержкой психического развития характеризуется рядом специфических особенностей, таких как:

– мотивационная недостаточность, обусловливающая значительное снижение познавательного интереса, активности, любознательности;

– низкий уровень целеполагания, организации и планирования деятельности;

– качественно низкий сформированности основных операций мышления;

– недостаточный уровень сформированности таких качеств ума как пластичность и самостоятельность [6].

Своевременное развитие логических операций и оптимизация мыслительной деятельности у детей с ЗПР дошкольного возраста в целом, могут положительно оказывать влияние на развитие познавательной деятельности. То есть, при организации специальной развивающей работы можно достигнуть положительной динамики развития мыслительной деятельности в целом [3].

Включение квест-технологии в систему работы, может способствовать повышению таких качеств. Данные задания могут охватывать как отдельную проблему, так и тему занятия в целом. Исследованием квеста как методологического подхода в нашей стране занимаются Андреева М.В., Быховский Я.С., Николаева Н.В. и другие [8].

Если обратиться к словарю, то мы увидим что в смысловое наполнение понятие «квест» входит специальным образом организованная игра, которая подразумевает самостоятельный поиск, анализ и решения поставленных задач, для преодоления каких-либо препятствий [9].

Изложение основного материала статьи. В апробированной диагностической программе, ориентированной на изучения уровня сформированности мыслительной деятельности у детей с задержкой психического развития дошкольного

возраста были использованы следующие методики: «Тест дивергентного мышления Ф. Вильямса», данный тест дает оценку наглядно-образному мышлению, а также выявляет индивидуальные особенности мышления. Развивающая тест-игра «Досочки Сегена», адаптированная под квест и позволяющая оценить наглядно-действенное и наглядно-образное мышление у детей с задержкой психического развития. Для оценки словесно-логического мышления была взята методика «Последовательные картинки».

Экспериментальное исследование проводилось в МБДОУ «Детский сад №19 Теремок» и МБДОУ "Детский сад №1 "Петушок" городского округа города Богородск Нижегородской области. Всего выборка испытуемых составила 30 детей.

Для проведения диагностики нами учитывалась информация о психологических особенностях, полученная в ходе применения следующих методов: беседы с педагогами анализ документации, наблюдения в ходе посещении занятий.

Кратко охарактеризуем типичные особенности экспериментальной группы: повышенная отвлекаемость, отсутствие стремления завершить начатое, что может свидетельствовать о низком уровне целепологания и низкой познавательной активности. В 30% случаев наблюдается скачкообразный характер психической активности, что негативно может сказаться на результатах обследования, поэтому в обследование проводилось в три подхода, а выводы делались, исходя из среднего показателя. У основной массы воспитанников самооценка близка к адекватной (78%), что положительно влияло на выполнении предложенных заданий. Наличие неадекватной самооценки в 22% послужило основанием для учета характера помощи при оценке результатов диагностики.

С учетом выявленных на предварительном этапе эмпирического изучения особенностей мыслительной активности экспериментальной группы , было определено и само содержание заданий, основанные на квест-технологии.

Анализируя данные по всем трем методикам, направленных на изучение самостоятельности мышления, его гибкости, креативности и критичности можно отметить, что наибольшее затруднения вызвал тест диверегентного мышления Ф. Вильямса». Так, оценивая индивидуальные качества мышления, высокие показатели даны по критерию «быстрота», здесь большинство (80%) детей за короткий промежуток показали свою продуктивность и нам удалость оценить их способность находить обоснованные решения за определенное количество времени. В показатели «гибкость» самые низкие результаты, так большинство детей с задержкой психического развития (82%) ограничились в изменении категорий рисунков до двух. Кроме того, большинство воспитанников (80%) выполняет задания, допуская не большие ошибки из-за рассеянности внимания, в силу низкой познавательной активности.

Значительное количество испытуемых при выполнении задания методики «Досочки Сегена» (87%) проявили самостоятельность, требовалась лишь незначительная помощь. При этом действия большинства детей (89%) характеризовались целенаправленностью, с наличием незначительных ошибок. Кроме этого при выполнении заданий с использованием заданной сенсорной информации для совершения необходимых перцептивных действий некоторый процент воспитанников (10%) в дополнительной помощи, что свидетельствует о недостаточности ориентировочной деятельности. Что касается эталона цвета в заданной программной установке, то большинство воспитанников (93%) при дифференциации не испытывали больших затруднений.

Результаты исследования умений извлекать необходимую информацию и осуществлять выбор предметов с учетом заданной совокупности эталонов показали недостаточность сформированности практических умений использовать интегрированную информацию вследствие недостатков ориентировочной деятельности с опорой на систему признаков.

При выполнении методики «Последовательные картинки» оценивалось словесно-логического мышление. При соотношении картинок часть воспитанников правильно определяют последовательность, объясняя эту последовательность, но нуждаются в дополнительной проверке (68%). Всего 3% учащихся прибегают к внутреннему планированию при выполнении задания и 29% выполняют задание только в случае показа образца выполнения. В целом, воспитанники нуждаются в дополнительной помощи, что свидетельствует о недостаточности ориентировочной деятельности.

После обработки результатов выполнения всех заданий для воспитанников, были определены индивидуальные уровни успешности. Результаты экспериментальной группы показали, что самую многочисленную типологическую группу составили воспитанники с II уровнем успешности (60%), вторую по численности составляют 17% учащихся, продемонстрировавших III уровень успешности, 17% – I уровень успешности и только 2 ученик (6%) обнаружил IV уровень успешности. Это может свидетельствовать о том, что в данной группе испытуемых дошкольников качества мыслительной деятельности в стадии становления, при этом они нуждаются в дополнительном разъяснении и организующей помощи со стороны взрослого, кроме того необходимы дополнительные педагогические условия и многократность их вариативного применения на всех этапах организации образовательного процесса.

Таким образом, для детей с задержкой психического развития при выполнении задания квест-технологии важна организующая и направляющая помощь, так как самостоятельно выполнить задание, прибегая к внутреннему планированию действий, они не могут. Крайняя неравномерность показателей сформированности перцептивных действий может свидетельствовать о степени отставания и от степени выраженности нарушений аналитико-синтетической деятельности.

Выводы. В целом, резюмируя результаты исследования, хочется отметить высокий уровень эффективности квест-технологии, которую целесообразно использовать в работе с дошкольниками с ЗПР для становления и развития их мыслительной деятельности и минимилизации трудностей выполнения перцептивных действий в ходе решения учебно-диагностических задач. Учебно-диагностические и развивающие задания, предъявляемые в ходе очередного этапа квеста, в значительной степени оптимизируют как мотивационный так и целевой компонент деятельности. По началу действия воспитанников характеризовались нецеленаправленностью и хаотичностью, требовалась помощь со стороны педагога, затем действия становились более точными. Вариативность использования заданий разного уровня сложности позволили охватить все категории воспитанников во время занятия и реализовать индивидуальный подход в полной мере, без ущерба для образовательных результатов основной программы.

Литература:

1. Бабкина, Н.В. Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики / Н.В. Бабкина, И.А. Коробейников // Клиническая и специальная психология. – 2019. – Т. 8. – № 3. – С. 125-142
2. Бабкина, Н.В. Этапы становления системы образования детей с ЗПР и перспективы ее развития (сообщение 1) / Н.В. Бабкина // Дефектология. – 2020. – № 1. – С. 3-17
3. Бабкина, Н.В. Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина, И.А. Коробейников. – М.: Наука, 2020. – 213 с.
4. Бутко, Г.А. Изучение двигательной сферы дошкольников с задержкой психического развития / Г.А. Бутко, О.В. Суворова, С.Н. Сорокоумова // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7, № 3(28). – С. 6.
5. Глуханюк, Н.С. Общая психология / Н.С. Глуханюк, С.Л. Семенова, А.А. Печеркина. – М.: Трикста, 2005. – 327 с.

6. Каштанова, С.Н. Сравнительная оценка особенностей и недостатков операционального компонента мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития и умственной отсталостью / С.Н. Каштанова, И.Н. Голованова // Карельский научный журнал. – 2021. – Т. 10, № 1(34). – С. 16-19
7. Коробейников И.А. Дифференциация образовательных потребностей как основа дифференцированных условий образования детей с задержкой психического развития / И.А. Коробейников, Н.В. Бабкина // Дефектология. – 2017. – № 2. – С. 3-13
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. / под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
9. Образовательный квест – современная интерактивная технология / Осяк С.А., Султанбекова С.С., Захарова Т.В., Яковлева Е.Н., Лобанова О.Б., Плеханова Е.М. // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-2. – С. 67-68
10. Скобцова, А.Е. Особенности наглядно-образного мышления детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / А.Е. Скобцова // Молодой ученый. – 2021. – № 23 (365). – С. 331-333
11. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии / Е.А. Стребелева. – М.:ВЛАДОС, 2005. – 180 с.

Педагогика

УДК 376.4

кандидат психологических наук, доцент Кудрявцев Владимир Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Шевелюха Элина Дмитриевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ КВАЗИПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу выявления специфических особенностей сформированности квазипространственных представлений у школьников с интеллектуальными нарушениями. Затрагивается проблема влияния расстройств аутистического спектра в сочетании с различной степенью умственной отсталости на процесс формирования квазипространственных представлений. Актуализируются основные научно-методические аспекты изучаемого вопроса. Констатирована дефицитарность как теоретических, так и практических исследований проблемы применительно к категории обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Определяется необходимость обновления методической базы в специализированных образовательных учреждениях в аспекте формирования квазипространственных представлений. Приводится описание констатирующего эксперимента по оценке уровня сформированности квазипространственных представлений у школьников с расстройствами аутистического спектра, осложнёнными различной степенью умственной отсталости. Описываются полученные в ходе исследования результаты. Предлагаются разработанные на основе полученных данных методические рекомендации по организации диагностики. Рассматриваются возможные направления коррекционной работы в аспекте повышения уровня сформированности пространственных отношений. Предлагается дидактический инструментарий для работы над формированием каждого из компонентов квазипространственных представлений.

Ключевые слова: квазипространственные представления, интеллектуальные нарушения, расстройство аутистического спектра, младшие школьники, умственная отсталость, коррекционная работа.

Annotation. This article is devoted to the issue of identifying the specific features of the formation of quasi-spatial representations in students with intellectual disabilities. The problem of the influence of autism spectrum disorders in combination with different degrees of mental retardation on the formation of quasi-spatial representations is touched upon. The main scientific and methodological aspects of the issue under study are updated. The deficit of both theoretical and practical studies of the problem in relation to the category of students with autism spectrum disorders is stated. The necessity of updating the methodological basis in specialized educational institutions in the aspect of forming quasi-spatial perceptions is determined. The author describes the fact-finding experiment to assess the level of formation of quasi-spatial perceptions in students with autism spectrum disorders, complicated by varying degrees of mental retardation. The results obtained in the course of the study are described. Methodological recommendations for diagnostics organization developed on the basis of the obtained data are offered. Possible directions of correctional work in the aspect of increasing the level of formation of spatial relations are considered. Didactic toolkit for work on the formation of each of the components of quasi-spatial representations is offered.

Key words: quasi-spatial representations, intellectual impairment, autism spectrum disorder, younger pupils, mental retardation, remedial work.

Введение. Проблеме воздействия степени сформированности пространственных и квазипространственных представлений на когнитивную и личностную сферы школьников с интеллектуальными нарушениями посвящено не малое количество научных трудов как зарубежных, так и отечественных деятелей. Так, А.В. Семенович отмечалось, что процесс формирования пространственных представлений – сложный, поэтапный, многоуровневый [10]. Основные научные положения обращают наше внимание на влияние степени сформированности квазипространственных пространственных представлений на все сферы жизнедеятельности человека.

По нашим субъективным оценкам, наиболее точно и полно с научной точки зрения онтогенетические этапы развития квазипространственных представлений были сформулированы отечественными нейропсихологами М.М. Семаго и Н.Я. Семаго, которые, углублённо проанализировав и взяв за основу тезисы А.В. Семенович о структуре пространственно-временных представлений [10], выделили четыре основных уровня овладения пространственными и квазипространственными представлениями [9]:

1) Первый уровень представлен соматотопическими представлениями – ориентацией в схеме собственного тела: чувство голода/сытости; ощущения, связанные с мышечным напряжением/сокращением/ расслаблением и другие.

2) Предвестником формирования пространственных представлений на втором уровне, является освоение предметов и объектов окружающей действительности по отношению их к собственному телу, осознанию способов двигательной активности в отношении пространства.

3) Третий уровень развития пространственных представлений в условиях онтогенеза связан с развитием речи – становится доступной вербализация пространственных отношений и характеристик. Так ребёнок всё больше понимает значение предлогов и наречий с пространственным значением.

4) Четвёртый уровень – это выражение пространственных соотношений в речи, понимание временных пространственных понятий, а также понимание логико-грамматических конструкций.

Таким образом, степень сформированности вышеперечисленных компонентов, составляющих основу квазипростанственных представлений, оказывает влияние не только на познавательную деятельность детей с интеллектуальными нарушениями, но и на эффективность коррекционного воздействия, а также процесс социальной адаптации.

Процесс формирования квазипространственных представлений у умственно отсталых школьников осложняется специфическим характером их развития: фрагментарностью восприятия, нарушениями процессов приёма, синтеза и переработки сенсорной информации, наличием органического поражения отделов головного мозга и в том числе коры больших полушарий. В трудах таких учёных как А.В. Семенович, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Е.А. Непомнящих и других, отмечается, что недоразвитие или полная несформированность отдельных компонентов квазипространственных представлений у школьников с умственной отсталостью проявляется в [9; 10]:

1) Нарушении формирования и развития навыков чтения, письма, понимании использования логико-грамматических конструкций (левостороннее игнорирование, трудности в удержании строки; зеркальное написание букв; нарушение порядка букв, пропуск и замена согласных в словах; затрудняется либо практически не включается в речь понимание и применение понятий «справа-слева», «между», «за» и т.д.).

2) Несформированности математических представлений, в том числе временных отношений (обучающиеся лучше ориентируются в кратких единицах измерения времени (секунда, минута, час), чем в длительных (сутки, неделя, месяц, год); распределение, планирование деятельности в определенном временном интервале осуществляется без учета реальных временных затрат и т.д.))).

3) Нарушении ориентировки в схеме собственного тела и пространстве, что негативно сказывается на овладении навыками самообслуживания.

Важно отметить, что ещё более сложно формирование квазипространственных представлений протекает у такой категории обучающихся как «дети с расстройствами аутистического спектра» (далее – РАС). Исследовательский интерес именно к данной группе обусловлен резкой сменой контингента обучающихся коррекционных школ. Практикующие специалисты отмечают большой прирост в последнее десятилетие школьников с РАС в сочетании с различной степенью умственной отсталости [5;6] при этом организация коррекционной работы по формированию квазипространственных представлений школьников с расстройствами аутистического спектра по большей части осуществляется стихийно и бессистемно. Кроме этого, в полной мере не учитывается глубина интеллектуальных нарушений и сложная структура механизмов ориентировки в пространстве, ее влияние на все стороны жизнедеятельности и личностной сферы обучающихся.

Как отмечается О.С. Павловой и А.И. Азариной, фрагментарность восприятия окружающего мира, то есть отсутствие целостного понимания действительности, и абсолютная недоступность абстрактных понятий у детей с РАС, оказывает существенное влияние на сформированности понимания пространственных представлений и отношений [8]. Среди основных проявлений выделяются:

– практически полную дезориентировку в схеме тела и сторонах пространствах;

– нарушения в ориентировке расположения предметов в пространстве;

– часто проблемы с перемещением в пространстве (дети не могут самостоятельно рассчитать количество шагов, чтобы спуститься/подняться по лестнице или выйти из комнаты);

– нарушения письма и ориентировки на листе бумаги/классной доске;

– значительные трудности при составлении сюжетной последовательности;

– недоступность понимания абстрактных понятий (следовательно, временных отношений);

– нарушенное понимание (или полное непонимание) логико-грамматических конструкций.

Однако несмотря на значительное количество исследований, прямо или косвенно затрагивающих обозначенную проблему, в настоящее времени до сих пор не сложилось исчерпывающей целостной картины особенностей развития пространственной ориентировки, сформированности квазипространственных представлений, а также способов и вариантов организации коррекционно-развивающей работы имеющихся нарушений и затруднений у обучающихся с интеллектуальными нарушениями, а, в частности, с расстройствами аутистического спектра.

В этой связи определена и цель данной статьи – исследование особенностей формирования квазипространственных представлений у младших школьников с РАС, осложнёнными различной степенью умственной отсталости, а также разработка на основе полученных данных методических рекомендаций для педагогов коррекционных школ по организации диагностики и возможным направлениям коррекционной работы в аспекте повышения уровня сформированности пространственных отношений.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на базе Государственного казённого общеобразовательного учреждения «Школа №56» (г. Нижнего Новгорода). В состав экспериментальной группы вошли 30 младших школьников 8-11 лет с РАС: 7 обучающихся с РАС в сочетании с лёгкой степенью умственной отсталости и 23 школьника с РАС, осложнёнными умеренной/тяжёлой степенью умственной отсталости.

Диагностическими компонентами изучения сформированности квазипространственных представлений являлись:

а) изучение способности ориентироваться в схеме тела и направлениях пространства, выполнения действий частями тела по словесной инструкции (с помощью методик Н.Я. Семаго, М.М. Семаго; стандартизированной пробы Г. Хеда);

б) изучение уровня сформированности временных представлений по методике Р.Ф. Галлямовой (части суток, дни недели, названия месяцев, номера месяцев от начала года, времён года);

в) изучение понимания обучающимися логико-грамматических конструкций посредством диагностического материала Методики Н.Я. Семаго, М.М. Семаго и Л.И. Вассерман (понимание конструкций, включающих одинаковые слова, понимание конструкции родительного падежа, понимание сравнительных отношений);

г) изучение понимания пространственных отношений предметов друг к другу (методика С.Д. Забрамной), а также использования предлогов и приставок и наречий с пространственным значением (методика О.В. Боровик);

д) изучение способности ориентироваться на доске и на листе бумаги.

Для каждого из перечисленных компонентов были подобраны серии заданий с учётом специфики каждой из экспериментальных групп.

При выполнении серии заданий на ориентировку в схеме тела основные затруднения у обучающиеся с РАС, осложнёнными умеренной или тяжёлой степенью умственной отсталости, испытывали при ориентировке в направлениях

тела в пространстве: путали правую и левую стороны, не разграничивали функции рук. Так 17% школьников с заданиями не справились вообще, ещё 63% выполнили с большим количеством ошибок, затруднялись с в понимании словесной инструкции, ждали помощи от экспериментатора; лишь 20% (2 ребёнка с РАС, осложнёнными лёгкой степенью умственной отсталости) без ошибок выполнили задание. Было также выявлено, что школьники не только не ориентируются в расположении частей тела, но и не знают, путают их названия.

Оценка уровня сформированности временных представлений продемонстрировала следующие результаты: практически половина испытуемых испытывала большие затруднения в выполнении заданий (43%), более половины всех испытуемых (57%) не справились с заданием. Дети не могли назвать части суток, дни недели, путались в назывании месяцев и времён года, не оперировали элементарной терминологией, относящейся к временным понятиям и характеристикам, не владеют. Также были выявлены затруднения или отсутствие понимания режимных моментов и осознания временных границ отдельных видов деятельности (как учебной, так и внеучебной).

На этапе изучения способностей к осуществлению действий в пространстве по словесной инструкции, а также способности использования в речи логико-грамматических конструкций, предлогов и наречий с пространственным значением школьники не осознавали конструкций, включающих одинаковые слова и вариантов использования родительного падежа, значительно затруднялись/полностью не понимали сравнительные характеристики. С заданиями смогли справится при большом количестве ошибок и затруднений лишь 2 обучающихся (7%) с РАС в сочетании с лёгкой степенью умственной отсталости, остальные 28 (93%) школьников не смогли выполнить задание не только в силу особенностей речи (обучающиеся не могли дать словесный ответ), но и поведенческих особенностей, приступов нежелательного поведения, а также тяжести дефекта в целом.

При изучении ориентировки школьников на листе бумаги и на доске полностью, без ошибок, чётко называя правильные ответы, смогли справиться всего 3 школьника (10%) с РАС и лёгкой степенью умственной отсталостью, наибольшее количество испытуемых (22 ребёнка, 3%) затруднялось в выполнении заданий, не понимали словесной инструкции, ждали помощи от экспериментатора, а ещё 5 человек (17%) с РАС и тяжёлой степенью умственной отсталости при выполнении второй серии заданий, только взяв в руки карандаш, начинали бессознательно рисовать, чёркать, отказывались слушать инструкцию и выполнять задания.

Подытоживаю всё вышесказанное, стоит также отметить, что при выполнении всех серий заданий, у школьников с РАС в сочетании с различной степенью умственной отсталости также были замечены проявления нежелательного поведения и различные негативные поведенческие реакции: наличие стереотипий, сложность в установлении контакта, отсутствие возможности речевого общения), связанные с РАС затрудняли процесс проведения эксперимента, мешали детям сосредоточится и понять инструкцию, усугублялось их проявление и на фоне возникновения затруднений с выполнением задания.

При обобщающем анализе данных, стало известно, какой компонент квазипространственных представлений развит у обеих категорий обучающихся с РАС в наиболее высокой степени – это представления о схеме собственного тела и его перемещения в пространстве. Развито в худшей степени (вообще не развито) понимание логико-грамматических конструкций, а также временных представлений. Выпадение перечисленных звеньев нарушает общую структуру сформированности перцептивной деятельности в целом, что негативно сказывается на эффективности образовательного процесса и коррекционного воздействия.

Данные констатирующего эксперимент продемонстрировали нам недостаточную обобщенность и слабую дифференцировку пространственных и временных представлений у умственно отсталых школьников, затруднённую ориентировку в схеме собственного тела и его положения в пространстве. Следовательно, обозначенные данные представляют возможным сделать вывод о недостаточной успешности и эффективности традиционных методов обучения, используемых при формировании квазипространственных представлений у обучающихся с интеллектуальными нарушениями, что требует их пересмотра и модификации.

Рассмотрим некоторые из направлений коррекционной работы, а также примеры дидактического материала для корригирования недостатков компонентов, относящихся к квазипространственным.

Педагогам, организующим коррекционную работу всегда необходимо помнить о тех уровнях развития пространственных представлений, постепенное формирование и надстраивание которых идёт в процессе онтогенеза. Важно понимать, что эти условно-нормативные этапы уровни в процессе развития ребенка пересекаются между собой во времени, такой взгляд на процесс формирования квазипространственных представлений и их структуру наиболее удобен и эффективен с диагностической и коррекционно-развивающей точки зрения. Ведь оказывая воздействие на отдельные компоненты на определённом уровне, мы тем самым воздействуем на базовые предпосылки, лежащие в основе становления целостной системы.

В настоящее время наиболее информативным и эффективным методом исследования с целью оценки сформированности квазипространственных представлений у обучающихся с умственной отсталостью является нейропсихологический метод, в частности метод заменяющего онтогенеза по А.В. Семенович и методика развития пространственных представлений по М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, в результате которого возможен анализ особенностей мозговой организации психических функций, а также выявление первичного дефекта, лежащего в основе нарушений развития [9, 10].

Формирование пространственных представлений по методу замещающего онтогенеза А.В. Семенович следует начинать с освоения базисных алгоритмов освоения ощущения собственного тела, то есть с прохождения этапов ползания. Ребенок осваивает упражнения – ползание по-пластунски, ползание без помощи рук/ног, прокрутки «солдатиком», «бревнышком», хождение на руках и ногах «паучком» прямо/назад/вправо/влево, то есть формируется осознание/ощущение положения собственного тела в пространстве [10, С. 157-158]. При этом, важно не только отработать эти навыки, но и закрепить их.

Далее следует этап работы над ориентировкой в схеме собственного тела и расположению объектов к нему в горизонтальной плоскости. Понятия «впереди», затем «ближе/дальше к..», «ближе/дальше чем...» вводятся и отрабатываются в последовательности от объёмных объектов к плоскостным изображениям и от изображений к схемам, закрепляется всё с помощью заданий на соотнесение всех трёх вариантов. Возможно применение следующих дидактических игр и упражнений на данном этапе:

– игры и упражнения с движением (например, упражнения «Лавата», «Катание мячика по частям тела», «Маланья», подвижная игра «Приклеились» и другие);

– дидактические игры с элементами конструктивной деятельности (например, упражнение «Человечек», игры «Чего не хватает?», «Догадайся сам»);

– работа с аппликациями.

Следующим этапом происходит формирование схемы тела с ориентировкой на «право-лево» относительно вертикальной оси и далее с переносом этой же ориентации по отношению к расположенным предметам в пространстве. Отрабатываются и закрепляются ориентировки «слева/справа от…», «левее/правее чем…». Так, на данном этапе выстраивается работа по освоению телесного и внешнего пространства. В помощь в виде дидактического материала выступают различные стимулы (например, на левую руку ребёнка на первых занятиях надевается браслет для ориентировки), кроме того, невозможно обойтись без копилки дидактических игр, различных упражнений.

Заключительным этапом формирования пространственных представлений выступает когнитивное формирование квазипространственных представлений и их «оречевление». На данном этапе изначально формируется понятие и овладение числовым рядом, посредством изображенных последовательно предметов в определенном направлении (в том числе анализируются предыдущие и последующие объекты, числа). Также формируются и закрепляются понятия ориентирования на листе бумаги (верх/низ, верхний правый угол и т.д.), графические диктанты. Затем формируется понятие временного распорядка дня, схема суток, соответственно вводятся понятия «раньше/позже», «до того/после того как...». По аналогии формируются понятия времен года, месяцев в году, дней в неделе. Также на этом этапе осваивается качественное пространство предметов- «длинный-короткий», «толстый-тонкий» и т.д., затем формируются сравнительные степени прилагательных и наречий. Завершающим на этом этапе является формирование понимания и употребления сложных логико-грамматических речевых конструкций («собака хозяина» или «хозяин собаки»). На данном этапе к применению рекомендованы следующие дидактические игры, упражнения и иные задания: «Положи ручку…»,«Зашифрованное послание», «Где лежит карандаш?», «Что, где, кто, куда?», «Нарисуй предлог», «Соседи» нашего числа» и др. (по методу замещающего онтогенеза А.В. Семенович); игры для развития речи Татьяны Барчан; рабочие тетради по развитию речи Н.Е. Арбековой и другие.

В ходе грамотно выстроенной коррекционно-развивающей работе с применением различных приёмов и средств по формированию отдельных компонентов квазипространственных представлений у обучающихся с умственной отсталостью минимизируются затруднения при ориентировке в схеме тела, вырабатывается умение пользоваться приобретёнными знаниями при осуществлении различных видов деятельности и ситуациях, в которых необходимы навыки пространственной ориентировки.

Выводы. Проведённый нами теоретико-методологический и практико-экспериментальный анализ уровня сформированности квазипространственных представлений у младших школьников с РАС, отягощёнными умственной отсталостью и позволил сделать вывод о том, что специфика сформированности исследуемой нами системы оказывает влияние на изменение динамики нарушений, поскольку играет особую роль в речемыслительной, практической и гностической деятельности, а также в становлении рефлексивных механизмов сознания. Мы убедились в актуальности поставленной проблемы и необходимости её дальнейшего более детального изучения.

Литература:

1. Аббасов, М.Г. Особенности восприятия, представления и понимания времени учащимися вспомогательной школы / М.Г. Аббасов // Дефектология. – 1983. – № 2. – С. 18-23
2. Вассерман, Л.И. Методы нейропсихологической диагностики: Практическое руководство / Сост. Л.И. Вассерман, С.А. Дорофеева, Я.А. Меерсон. – СПб.: Стройлеспечать, 1997. – 360 с.
3. Забрамная, С.Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей: пособие для психол.-мед.-пед. комис / Сост. С.Д. Забрамная. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 32 с.
4. Катасонова, А.В. Восприятие и пространственно-временные представления у детей с расстройством аутистического спектра / А.В. Катасонова, М.В. Яворская // Ученые записки университета Лесгафта. – 2019. – №7 (173). – С. 236-240
5. Конева, И.А. Коммуникативные умения и их коррекция у дошкольников с расстройствами аутистического спектра / И.А. Конева, Н.В. Карпушкина, И.А. Чистякова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №73-1.
6. Краснопевцева, Т.Ф. К вопросу о готовности научно-педагогических работников вуза к реализации инклюзивного образования / Т.В. Краснопевцева, И.Ф. Фильченкова, И.В. Винокурова // Вестник Мининского университета. – 2020. – № 1.
7. Непомнящих, Е.А. Квазипространственные представления как объект психолого-педагогических исследований / Е.А. Непомнящих – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2021. – С. 40-43
8. Павлова, О.С. Формирование пространственно-временной ориентации у дошкольников ранним детским аутизмом / О.С. Павлова, А.И. Азарина // Чебоксары: "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс", 2016. – С. 474-477
9. Семаго, М.М. Структура пространственных представлений / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго // Школьный психолог. – eLIBRARY.RU: научная электронная библиотека: сайт. – Москва, 2000. – № 34 (128). – URL: https://elibrary.ru (дата обращения: 12.11.2022). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
10. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А.В. Семенович. – М.: Генезис, 2015. – 474 с.

Педагогика

УДК 378.147 (09)

кандидат педагогических наук, доцент Кузёма Татьяна Борисовна
Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);
кандидат психологических наук, доцент Султанова Ирина Викторовна
Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭКСКУРСИЙ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Аннотация. В статье проводится анализ функциональных возможностей экскурсий в образовательно-воспитательном аспекте в учебных заведениях Российской Империи в конце XIX – начале XX века. Изучены факторы, повлиявшие на активный всплеск интереса ученых и педагогов исследуемого периода к использованию экскурсий, как эффективной формы обучения учащихся и студентов. В статье представлены педагогические издания, освещающие многофункциональную роль экскурсий в содержании обучения учащихся. Обозначены основные условия для проведения экскурсий в образовательно-воспитательных целях. Рассмотрен образовательно-воспитательный потенциал экскурсий в процессе реализации производственной практики и подготовке дипломных работ. Перечислены типы экскурсий для учащихся.

Ключевые слова: экскурсии, образовательно-воспитательный потенциал экскурсий, периодические педагогические издания, учащиеся, студенты, Российская Империя, типы экскурсий, производственная практика.

Annotation. The article analyzes the functional capabilities of excursions in the educational aspect in educational institutions of the Russian Empire at the end of the XIX – early XX century. The factors that influenced the active surge of interest of scientists and teachers of the studied period in the use of excursions as an effective form of teaching students and students are studied. The article presents pedagogical publications highlighting the multifunctional role of excursions in the content of student learning. The main conditions for conducting excursions for educational purposes are outlined. The educational potential of excursions in the process of implementation of industrial practice and preparation of theses is considered. The types of excursions for students are listed.

Key words: excursions, educational potential of excursions, periodical pedagogical publications, students, students, the Russian Empire, types of excursions, industrial practice.

Введение. Возрождение организационных форм и методов обучения, получивших широкое распространение в практике высшей школы конца XIX – начале XX века (лекции-диалоги, научные беседы, лекции-диспуты, практические занятия с элементами научного исследования, учебные экскурсии, исследовательская деятельность в научных лабораториях) позволяет решить одну из приоритетных образовательных задач современного образования – формирование у молодежи целостной картины мира и современного мировоззрения, потребности самостоятельного научного познания; развитие творческих способностей и формирование навыков самообразования и самореализации личности.

Актуальность проводимого исследования обусловлена тем, что сегодня, в рамках реформирования и многочисленных трансформаций в области образования необходимым становится поиск новых концептуальных подходов к решению поставленных перед школой и высшими учебными заведениями образовательных задач. Обращение к истокам отечественной педагогики позволяет использовать накопленный педагогический опыт и на современном этапе развития образовательного процесса. В связи с чем наблюдается устойчивый интерес педагогической общественности к изучению прогрессивных педагогических подходов прошлых лет, к изучению творческих педагогических достижений и наработок учителей школ и преподавателей высших учебных заведений Российской Империи конца XIX – начала XX века, переосмыслению накопленной ими педагогической практики. Анализ образовательно-воспитательного потенциала экскурсий в рамках учебного процесса в Российской Империи в конце XIX- начала XX века стал целью написания данной статьи.

Изложение основного материала статьи. В исследуемый период эффективной формой организации учебно-познавательной деятельности учащихся школ и высших учебных заведений стала организация экскурсий. В рамках проводимого исследования представляется важным обозначить ряд факторов, обусловивших активный интерес педагогической общественности к организации и проведению экскурсий различного типа:

1. Интенсивное развитие научно-технической сферы, и как следствие становление новой образовательной модели, ориентиры которой направлены на решение следующих приоритетных задач: сформировать у студентов и учащихся научный кругозор, расширить их познавательные потребности, сформировать устойчивый механизм получения знаний и поднять профессиональную подготовку на более высокий научный уровень.

В ходе научного поиска было установлено, что в середине XIX века в учебных заведениях Российской Империи, в том числе и в высших, эти задачи практически не выполнялись. Учащиеся имели слабые навыки познавательной деятельности (умение наблюдать, анализировать увиденное, обобщать полученные данные, систематизировать информацию, делать выводы, подкрепляя их аргументами) [1].

Отметим тот факт, что в большинстве случаев обучение носило теоретический характер, и не имело практического подкрепления, а большая часть методов и приёмов обучения носила словесный характер. Имеющиеся учебники не справлялись с функцией обеспечения учащихся всесторонними знаниями об окружающем мире. «Школа, не исключая высшие учебные заведения, создавала особый идеальный отвлеченный мир, в котором, в лучшем свете, учащиеся плавали как рыбы в воде, в худшем – зазубривались, и плачевные результаты известны» [2, С. 22]. Все это становилось причиной как узкого кругозора учащихся и студентов, так и их одностороннего восприятия многих научных явлений.

Этот момент нашел отражение в многочисленных работах, статьях научно-популярного характера, отчетных документах известных прогрессивных педагогов исследуемого периода: А. Аграновского, К. Алчевской, П. Бодянского, В. Вахтерова, О. Герда, А. Духновича, О. Езерского, А. Краснова, Л. Маркова, Н. Пирогова, К. Ушинского, Н. Сумцова и др. Благодаря этим педагогам, а также из-за потребностей интенсивного развития промышленно-производственных сфер в подготовленных специалистах, быстрого научного прогресса в стране резко актуализировался вопрос несоответствия требований научности, выдвигаемых прогрессивным обществом и существующей образовательной системой, когда изучение научных фактов и явлений происходило лишь теоретически. В связи с чем, интересным представляется высказывание В. Харциева, писавшего: «Всякому должно быть очевидно, что научный факт и факт действительности, на корню не засушенный, не препарированный для научного исследования – две вещи совершенно различные» [3, С. 24].

О. Езерский в исследовании «Такт взаимных отношений на практических началах» отмечал необходимость научно-практической составляющей процесса обучения и настаивал на том, что студенты должны лично, под руководством опытных педагогов изучать свою страну, города, сёла, нужды, потребности, быт и уклад, мировоззрение жителей, традиции и обычаи. «Учеба и жизнь слились бы в два взаимопомогающих, а не противоречащих друг другу союзника» [3, С. 28]. Именно экскурсии, по мнению автора могли решить эти образовательные проблемы, стать востребованными, популярными и занять прочные позиции в процессе обучения учащихся и студентов высших учебных заведений Российской Империи.

2. Вторым важным фактором, обусловившим возросший интерес педагогов и ученых к функциональным возможностям экскурсий и их образовательному значению стал передовой опыт Запада, где идея проведения экскурсий в образовательных целях в середине XIX века уже получила широкое распространение, а в ряде стран (Франция, Англия, Германия) нашла отражение в учебных планах в высших учебных заведениях. Примером проведения подобной экскурсии может стать, возглавленная профессором Сальфа организация поездки в Российскую Империю американских студентов. Во время поездки профессор Сальфа восполнил пробелы книжного знания, рассказывая о том, что студентам предстояло увидеть. А после во время демонстрации ранее описанных им мест и достопримечательностей, еще раз повторил свои лекции. Студенты приобрели опыт личных наблюдений, в значительной мере расширили свой кругозор. Однако в Российской Империи в середине XIX века проведение экскурсий было эпизодическим явлением, а экскурсионное дело в целом развивалось крайне медленно. Также нельзя не отметить и факт слабой разработки научно-методического обеспечения по их организации и низкого уровня подготовки руководителей экскурсий. Все эти факторы атрофировали в студентах способность «наблюдать и видеть» окружающую жизнь.

3. Третий фактор пересмотра образовательной роли экскурсии обусловлен политикой правительства Российской Империи в области образования, которое осознавало пользу данной формы организации познавательной деятельности учащихся, эффективность экскурсий в подготовке высококвалифицированных специалистов и пыталось устранить причины, тормозившие развитие экскурсионного дела в стране. В объяснительной записке от 4 мая 1874 г. Министерства Народного Просвещения в дополнении к правилам для учащихся гимназий и прогимназий и к правилам о взыскании было

указано, что педагоги, ведущие географию, естественную историю, физику, этнографию в свободное от учебы время могут проводить экскурсии для изучения исторических памятников, обзора достопримечательностей, изучения традиций и быта. Для организации экскурсий должны были быть соблюдены следующие условия: 1. Получение согласия родителей учащихся; 2. Рассмотрение плана экскурсии и её одобрение на специальном педагогическом совете; 3. Получение разрешения директора учебного заведения с указанными рекомендациями; 4. Экскурсия должна носить научный характер и проводиться хорошо-подготовленным к ней педагогом. Отметим, что в ряде случаев проведение экскурсии рассматривалось как некая альтернатива учебным занятиям.

Таким образом во второй половине XIX века в учебных заведениях Российской Империи в образовательных и развивающих целях стали активно практиковаться экскурсии. Они стали массовым и популярным явлением. В учебном процессе экскурсии применялись как условие подготовки дипломной работы или как вид учебной практики, как метод изучения отдельных тем научных дисциплин естественного цикла.

Преподаватели, выступающие против схоластики в процессе обучения, в рамках работы научных сообществ, комитетов и отделов педагогического характера на педагогических съездах и научных выставках, а также на страницах педагогических периодических изданий («Вестник воспитания» , Журнал Министерства Народного Просвещения», «Одесский вестник», «Записки императорского Харьковского университета», «Русская мысль», «Русская школа», «Университетские известия», «Труды педагогического отдела Харьковского историко-филологического общества»,) активно обсуждали вопрос внедрения экскурсий в учебный процесс, рассматривая их как эффективную форму организации учебно-познавательной деятельности учащихся, а также отмечали цели и задачи проведения экскурсий в учебных заведениях страны. Так, в «Деле Попечительного совета Московского учебного округа (1863–1864 гг.)» о таком методе обучения как экскурсия, писалось: «Путешествие – лучшее средство развивать ум и усовершенствоваться в приобретенных научных знаниях» [3, С. 22].

Исследование показало, что типология экскурсий в рамках учебной деятельности учащихся была представлена следующим образом:1. Культурно-просветительские экскурсии; 2. Экскурсии на природу; 3. Краеведческие экскурсии; 4. Промышленно-производственные экскурсии; 6. Коммерческо-экономические экскурсии.

Прогрессивной педагогической общественностью отмечался широкий функциональный потенциал экскурсий:

1. Экскурсии способствуют формированию у учащихся навыков наблюдательности, познавательной деятельности и активности, научной любознательности. Так, благодаря экскурсиям студентов на природу расширялись природоведческие понятия учащихся, активно развивалось их логическое мышление, память, внимание, формировались мировоззренческие представления о взаимосвязях, существующих в природе, формировались положительные эмоции к окружающему миру, «оттачивались» навыки сбора и обработки природного материала.

2. Экскурсии не просто замещают ряд дисциплин, но и позволяют формировать у учащихся умения проводить научное наблюдение. Так при изучении географии, экскурсии в рамках данного предмета позволили учащимся наблюдать за явлениями природы, овладевая разными методами наблюдений, а также сформировать навыки и умения правильной фиксации результатов своей деятельности.

3. Экскурсии помогают развитию эстетической культуры учащихся и нравственного отношения к природе, родине, быту и обычаям населения страны.

4. Экскурсии способствуют установлению благоприятных доверительных отношений в неформальной обстановке между преподавателем и его студентами.

5. Экскурсии позволяют формировать более глубокий научный интерес к различным сферам знаний и к определенным учебным дисциплинам.

6. Экскурсии имеют определенную дидактическую значимость и в полном объеме позволяют сформировать весь комплекс ярких, красочных впечатлений и эмоций.

7. Экскурсии способствуют стимулированию желания студентов расширить свой научный кругозор и мировоззрение, обогатив его данными, подтвержденными наукой.

8. Экскурсии практиковались как элемент производственной практики, когда студенты посещали заводы и фабрики Российской Империи. Цель таких экскурсий заключалась в подготовке учащихся к самостоятельной профессиональной деятельности по избранной специальности и приобретении необходимых умений и навыков (углубленное практическое изучение предметов; закрепление у студентов ранее полученных теоретических знаний; возможность проверить самостоятельную работу студентов в условиях конкретного производства).

При организации таких экскурсий директорами предприятий и учебных заведений Российской Империи заранее обговаривались задачи практики, время её прохождения, длительность, состав учащихся, условия их проживания, вознаграждение экскурсантов по окончанию практики, соблюдение определенных правил и требований нахождения на производственных предприятиях [7].

В результате такой двухсторонней заинтересованности руководителей производств и учебных заведений в вопросе грамотного проведения экскурсий, выпускники высших учебных заведений после их окончания уже имели прочные, подтвержденные практикой знания и сразу же устраивались на заводы и фабрики, на которых они получали профессиональный опыт. Так, например, руководству Екатеринославского высшего горного училища поступали предложения о проведении экскурсий как формы практики на Екатеринославский, Каменецкий, Новороссийский, Петровский, Таганрогский, Уральский заводы.

Руководству Киевского политехнического института было предложено провести экскурсию в рамках производственной практики на Охтинском пороховом заводе, Стекольном Бородянском заводе, Писчебумажной фабрике Киева, на Керосинно-маслянном заводе в Баку, на Мариупольском металлургическом заводе, Шостинском пороховом заводе, на заводе Тамбовской губернской земской управы [4].

С задачей обеспечения профессиональной готовности будущих инженеров Харьковского технологического института благодаря экскурсиям на производство в рамках практики успешно справлялись Смольнодеграрный завод, Завод по переработки материала. Студентам наглядно продемонстрировали явления, представленные ранее в теории в институте (процесс разложения дерева, процесс его высушивания, предохранение материала от гниения, обугливание дерева, образование угля и летучих веществ). Также студенты Харьковского технологического института во время экскурсий на производство получили возможность изучить условия труда и технологию работы Химического завода А. Шипова, изучить опыт эксплуатации оборудования на фабрике Товарищества мануфактурой А. Коретниковой, увидеть работу станции по очистке сточных вод биологическим способом.

Интерес вызывает экскурсия на нефтяное производство братьев Нобель, где у студентов появилась уникальная возможность познакомиться с процессом производства предприятия, отличавшегося огромной новаторской деятельностью. (изготовление железнодорожных цистерн для транспортировки нефти, изучение новейшей технологии бурения, выполнение расчетов обратной промывки скважин при бурении, создание различных конструкций металлических емкостей для хранения нефтепродуктов, посещение первых в мире наливных танкеров «Будда», «Дарвин», «Моисей», «Магомет»).

Анализ документа «Дело о командировании студентов для практических занятий по механической специальности, 1901 г.» [6] позволяет описать структуру практики, реализуемой Харьковским технологическим институтом на Сахарном заводе Александровского Товарищества: 1. Знакомство студентов с историей открытия и динамикой развития Сахарного завода. 2. Изучение материально-технической базы предприятия. 3. Сопровождение всех технологических процессов разъяснительными беседами. 4. Обсуждение всех вопросов после прохождения практики на заключительной встрече. Результатом этих тщательно продуманных экскурсий как вида производственной практики у учащихся формировалось умение наблюдать и анализировать увиденное на заводе (сокодобывание, эксплуатация оборудования), происходило развитие их продуктивной мыслительной деятельности, они поэтапно включались в познавательную деятельность, способствующую развитию их научных интересов с учетом профессиональной позиции.

10. Экскурсии позволяют собрать информацию для научных докладов на съездах, заседаниях научных обществ и подготовить материалы для написания дипломной работы. Так студенты Харьковского технологического института, после экскурсий подобного типа на Дружковский завод, Шерстемойную фабрику Петренко, Днепровский завод, Маслобойный завод Гончарова, Кубовую красильную фабрику Васильева, металлургический Путиловский завод, Обуховский сталелитейный завод Морского Ведомства, Александровский механический завод Главного общества российских железных дорог успешно представили свои научные доклады на темы: «Современное состояние вопроса о двойных солях», А. Агафонов, «Теория окрашивания волокнистых веществ красильными пигментами», Ф. Огурцов, «Об изменениях в составе и весе древесных почек в период зимнего покоя в связи с происходящими в них процессами дыхания», Н. Кничер, «О псевдоморфозах минералов», П. Шагин, «О взаимном соотношении между химическим и удельным весом в триклинических полевых шпатах», В. Борткевич. Подобные экскурсии практиковались на заводы и производства Москвы, Петербурга, Брянска, Риги, Киева, Харькова, Одессы, поскольку студентам высших учебных заведений Российской Империи (Екатеринославского высшего горного училища, Харьковского технологического института, Киевского политехнического института. Киевского коммерческого института) было необходимо подготовить дипломную работу экспериментального характера, разработать технологии отдельных производств, проектов шахт, заводов и фабрик.

Выводы. Таким образом со второй половины XIX века в учебных заведениях Российской Империи экскурсии, были призваны решить ряд назревших проблем в образовательном процессе, они стали востребованы, популярны и заняли прочные позиции в процессе обучения, став его органической частью. Педагогическая общественность признала высокий научный потенциал рационального проведения экскурсий в процессе обучения и воспитания учащихся учебных заведений Российской Империи. Направления экскурсий расширялись, а научно-методический компонент их проведения постоянно совершенствовался. Высокий научный уровень их проведения, компетентность руководителей, продуманное содержание и наполнение экскурсий позволило говорить об их многофункциональной роли в формировании научного кругозора учащихся высших учебных заведений Российской Империи и их становлении в профессиональном плане.

Литература:

1. Пузырева, Н.В. Теория и практика организации научно-исследовательской работы студентов (на материале университетов украины XIX в.): дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Наталья Викторовна Пузырева. – Х., 2002. – 201 с.

2. Смирнов, В.З. Очерки по истории прогрессивной русской педагогики XIX в. / В.З. Смирнов. – М.: Учпедгиз, 1963. –312 с.

3. Харциев, В.И. Об организации ученических экскурсий / В.И. Харциев // Труды педагогического отдела Харьковского историко-филологического общества. – 1897. – Вып. 4. – С. 21-40

4. Шапошников, В.Г. Киевский политехнический институт: Сборник правил и программ / В.Г. Шапошников. – Киев, 1907. – 17 с.

5. Эймонтова, Р.Г. Русские университеты на грани 2-х эпох: От России крепостной к России капиталистической / Р.Г. Эймонтова – М.: Наука, 1985. – 349 с., ил.

6. Якушкин, В. Из истории русских университетов в XIX в. / В. Якушкин // Вестник воспитания. – 1901. – №7. – С. 34-58

7. Яновский, К.П. Мысли о воспитании и обучении. К вопросу о наших высших учебных заведениях и об университетах в особенности / К.П. Яновский // Русская школа. – 1898. – №4. – 116 с.

Pedagogy

UDC 378.147 (09)

PhD in Pedagogy, Associate professor
Kuzyoma Tatyana Borisovna
Sevastopol State University (Sevastopol);
PhD in Philology, Associate professor
Shutova Olga Alexandrovna
Sevastopol State University (Sevastopol)

ANALYSIS OF THE PUBLIC AND EDUCATIONAL ACTIVITIES OF N.F. SUMTSOV IN THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY

Annotation. The article presents an analysis of N.F. Sumtsov's social and educational activities in the second half of the XIX century. The historical and pedagogical literature on the research topic is analyzed. The scientific achievements of N.F. Sumtsov are described, the main directions of his activity are outlined. The contribution of N.F. Sumtsov to the development of librarianship in the Russian Empire in the second half of the XIX century is presented. N.F. Sumtsov's attitude to public readings, social and educational activities, and women's education is characterized. The ways of realization of N.F. Sumtsov's social and educational activities in the framework of his work in the pedagogical department of the Historical and Philological Scientific Society are considered.

Key words: N.F. Sumtsov, The Russian Empire, public education, librarianship, scientific societies, public readings, educational lectures, women's education.

Аннотация. В статье представлен анализ общественно-просветительской деятельности Н.Ф. Сумцова во второй половине XIX века. Проанализирована историческая и педагогическая литература по теме исследования. Описаны научные достижения Н.Ф. Сумцова, обозначены основные направления его деятельности. Представлен вклад Н.Ф. Сумцова в развитие библиотечного дела в Российской Империи во второй половине XIX века. Охарактеризовано отношение Н.Ф. Сумцова к публичным чтениям, общественно-просветительской деятельности, женскому образованию. Рассмотрены

пути реализации общественно-просветительской деятельности Н.Ф. Сумцовым в рамках его работы в педагогическом отделе Историко-филологического научного общества.

Ключевые слова: Н.Ф. Сумцов, Российская Империя, общественно-просветительская деятельность, библиотечное дело, научные общества, публичные чтения, просветительские лекции, женское образование.

Introduction. Currently, there is a real ideological revival in Russia, the course of rapprochement between the state and society is becoming obvious, activity of social forces and movements based on the Russian mentality, culture, spirituality, and age-old traditions is clearly expressed. The issue of the revival of public educational organizations, which effectively generate elements of citizenship in themselves, solve the research and educational tasks necessary for the state and society, is being actualized. In this connection, more and more works appear in the research field, the authors of which turn to the study of the public-educational and pedagogical experience of educational organizations of the past years and the public-educational activities of their representatives.

Among the famous educators, teachers of the studied period, along with such scientists as C.D. Alchevskaya, V.P. Vakhterov, N.K. Wessel, B.D. Grinchenko, A.V. Dukhnovich, N.A. Korf, N.I. Pirogov, V.Ya. Stoyunin, K.D. Ushinsky, D.I. Tikhomirov, the significant place is occupied by N.F. Sumtsov, who made a significant contribution to the development of education and science and whose valuable ideas in the educational field at school were highly appreciated by his compatriots and teachers today. Thanks to his wide erudition, dynamism of thought, versatility of scientific interests, N.F. Sumtsov wrote many valuable monographs, pedagogical textbooks, manuals, articles, reports and reviews, which reflected his pedagogical and public-educational ideas that enriched the scientific and pedagogical thought of the second half of the nineteenth century.

Presentation of the main material of the article. The relevance of the research is due to the fact that the study of the social and educational ideas of the outstanding scientist and teacher of the second half of the nineteenth century N.F. Sumtsov against the background of historical events in the Russian Empire allows us to deepen the understanding of historical reality, form a certain view of his cultural and historical heritage, analyze the natural relationship between the development of science, the improvement of public education and intensive educational movement. The purpose of the article is to analyze both the public–educational and pedagogical ideas of N.F. Sumtsov contributed to the development of public education in the Russian Empire in the second half of the nineteenth century.

Having encyclopedic knowledge, N.F. Sumtsov realized his scientific achievements in the field of ethnography, literary studies, art history, museum business, pedagogy, becoming the author of 300 studies. The study of his educational and pedagogical views on the essence and content of the educational process, the developments of theoretical and methodological problems of education and upbringing of the younger generation presented by him, as well as recommendations for the implementation of the public educational movement, is particularly valuable in the framework of the study under consideration.

Already in the 90s of the XIX century, the teacher N.F. Sumtsov received recognition in the scientific space, his name begins to be often mentioned in historical, ethnographic and pedagogical scientific works. Among such works, scientific articles written in 1894 by M.P. Dragomanov "Scientific Methods of Professor Sumtsov" [1], an article by E.K. Redin "Professor Nikolai Fedorovich Sumtsov. To the 25th Anniversary of his Scientific and Pedagogical Activity", 1900 [2], as well as his article "Professor N.F. Sumtsov. To the 30th Anniversary of Pedagogical Activity", 1906 [3]. These articles describe the rich scientific and public-educational activities of N.F. Sumtsov, give a high assessment of his pedagogical merits, describe the ways he proposed to spread education among the adult population of the Russian Empire. The authors of the above-mentioned articles also indicate that in order to raise his professional level, M.F. Sumtsov took an active part in scientific exhibitions (Kharkiv Ethnographic Exhibition) and archaeological (the Twelfth Archaeological Congress) and pedagogical congresses, public speeches at the university at the Faculty of History and Philology. N.F. Sumtsov outlined his scientific views in a number of such works as "Modern Little Russian Ethnography", 1893, " About What Beliefs and Customs are Especially Harmful", 1987, "Essays of Folk Life", 1899.

N.F. Sumtsov created a special unique program for collecting ethnographic materials in the Akhtyrsky, Izyumsky, Starobelsk uyezd of the Kharkov Governorate, organized scientific expeditions to replenish the Ethnographic Museum of the Kharkov Museum of the Kharkov Historical and Philological Society. M.F. Sumtsov also headed the Kharkov Historical and Philological Society, in particular its pedagogical department. Thus, E.K. Redin's scientific articles on M.F. Sumtsov, can be called the first successful attempts to describe the scientific and educational merits of the teacher and his invaluable contribution to the development of science and culture in general.

A detailed description of the scientific achievements of M.F. Sumtsov is presented in the works of A.V. Petukhov, M.A. Plevako, F.K. Volkov, V.M. Kaminsky, V.P. Petrov. The breadth of N.F. Sumtsov's views, the significance of his scientific works for the development of Russian philology and ethnography is written in V.Z. Fradkin's article "To the Question of Studying the Folklore and Ethnographic Heritage of N.F. Sumtsov" in 1972 [11]. His article presents in detail the activities of the scientist as the head of the historical and philological society and systematizes his scientific articles, notes, reviews, reports and obituaries.

It is necessary to admit the fact that the most of N.F. Sumtsov's scientific works were presented in such periodicals as "Kievskaia Starina", "Pedagogical Weekly Journal", "Ukrainian Life", "Ethnographic Education", "Collection of the Kharkiv Historical and Philological Society". On the pages of these publications, N.F. Sumtsov not only considered problematic issues of school education and upbringing, but also paid considerable attention to public education. This was expressed in a detailed description of new forms of work at school and university, characteristics of general education courses, writing recommendations for conducting public lectures, highlighting the level of education throughout the Russian Empire. He studied the history of Russian literature (he wrote about many Russian writers – A.S. Griboyedov, V.A. Zhukovsky, A.N. Maykov, V.F. Odoevsky, A.S. Pushkin), studied the history of art, wedding ceremonies, wrote scientific notes and journalistic works, legends, stories.

N.F. Sumtsov was sure that the development of the whole society is directly related to the level of public education, in connection with which he repeatedly raised the question of the need to develop educational activities and introduce scientific knowledge to the masses. In the scientific article "To the University Day" [8], written in 1916, N.F. Sumtsov noted that the role of scientific knowledge is growing every day, and therefore education becomes a necessary need for every member of society. "In the near future, it is necessary to take into account the great demand for real knowledge. New cultural demands are coming" [8, P. 3].

At the same time, N.F. Sumtsov repeatedly noted the elite status of science, as a result of which scientific knowledge remained unattainable for the broad masses. "Science develops at the top, while for the bottom it remains in decline" [8, P. 3].

In this negative perspective, N.F. Sumtsov also wrote about folk medicine, in particular about the medicine business, which resulted in numerous tragic deaths of the common population. This fact was explained by the ignorance of the masses of new effective methods of treatment, and the use of such methods of healing as conspiracies, bathing in an ice hole, etc. Well-educated doctors, teachers, and priests could help the common people in the fight against such ignorance, who, in addition to professional advice, would influence the expansion of knowledge among the people in various ways (book, conversation, personal participation). Only then, according to N.F. Sumtsov, the awakening of the village will take place [10].

In scientific articles "Ulcers of Charity" [10], 1897 and "Charitable Debauchery" [4], 1909, N.F. Sumtsov raised issues of hygiene and education of the masses in this area. The teacher, educator N.F. Sumtsov bitterly noted the low level of writing and

elementary ignorance among the common people, pointed out the need to raise their cultural and intellectual potential. "Ignorance and illiteracy are especially terrible when they are absolute in nature and cover broad segments of the population" [4, P. 2].

N.F. Sumtsov explained such a low educational level as a consequence of certain political and socio-economic factors. He advised to change such a situation with the help of an intensive mass educational movement. N.F. Sumtsov placed special hopes on various zemstvo organizations and institutions actively conducting educational work. Also, the low level of education according to N.F. Sumtsov was the result of so-called charity projects that provided ordinary people with books of low cultural and artistic level, often with vulgar pictures, with primitive tavern songs. All this could not contribute to the development of the cognitive interests of the people.

In his scientific work "Charitable Debauchery" [4] N.F. Sumtsov noted the fact that folk literature has a huge number of its own vivid poetic samples: family songs, historical stories, descriptions of folk holidays. The appeal to this literature could, according to N.F. Sumtsov, significantly improve the quality of any charitable educational activity. He also recommended to raise the cultural level of the masses with the help of illustrations depicting the beauty of their native land, historical episodes, everyday sketches.

N.F. Sumtsov led an active social and educational activity, which manifested itself in the following:

1. Public speaking and educational lectures;

This practice has been popular among many university professors and teachers who are aware of the growing needs of society for the acquisition of knowledge by ordinary people. Teachers of Kharkiv University D.I. Bagaley, V.P. Buzeskul, D.N. Ovsyaniko-Kulikovsky, including N.F. Sumtsov conducted such lectures at courses for workers. And the Literacy Society has organized a whole series of public lectures on medicine and hygiene. It should be noted that almost every scientific society in the period under study developed a system of educational courses to popularize science, which involved well-known teachers from cities such as Moscow, St. Petersburg, Tomsk, Kazan, Dorpat, Kharkiv, Odessa, Kiev, Pavlovsk, where there was a strong influence of universities on the urban environment.. Lectures were organized at the universities themselves, held in urban spaces, in theater halls, etc. N.F. Sumtsov noted that lectures of a local history orientation were especially popular among the people. In his work "Report on Public Lectures in Poltava, Rostov-on-Don, Novocherkassk in the Spring of 1899" [9] N.F. Sumtsov outlined the requirements for conducting such lectures, described the difficulties faced by the lecturer during the preparation and implementation. For example, the organization of a lecture in another city presented a certain difficulty when the lecturer solved this issue independently. Another obvious problem N.F. Sumtsov called the correct choice of the topic of the lecture, the content of its content, since it was necessary to make such lectures simple and publicly accessible. At the same time, according to the teacher, it was impossible to allow this simplicity to lead to elementary. N.F. Sumtsov urged to take into account the intellectual level of those listening to the lecture. The lecturer himself, according to the teacher, should be a professional in his field and have a broad erudition. At the same time, not all scientists could break away from their scientific and teaching activities at the university to conduct such lectures. N.F. Sumtsov criticized the desire of some lecturers to divide the speech into several parts, and entertain the audience with songs and music during the break. The teacher rightly believed that with such a lecture, the high idea of science and education is significantly reduced. In his opinion, the lecturer should not entertain the audience. His main task in communicating with the audience is the question of how to interest the audience in scientific thought. N.F. Sumtsov noted that listeners had the opportunity to discuss scientific issues of interest to them with the lecturer, and listeners also received advice on which scientific publications and publications on the topic under consideration at the lecture to pay attention to. N.F. Sumtsov emphasized the fact that the organization of such lectures was useful not only to the listeners, but also to the lecturers themselves. They had the opportunity to get to know the provincial society better, to identify the role of education and culture in the province, to get information about educational and charitable activities in a particular area. Also, N.F. Sumtsov in his article described such a form of conducting a lecture when it was consistently read by several lecturers. Thus, the work "Report on Public Lectures in Poltava, Rostov-on-Don, Novocherkassk in the Spring of 1899" [9] N.F. Sumtsova has become a manual containing a number of valuable recommendations on the methodology of organizing public educational lectures.

2. Selection and preparation of literary material for folk readings.

For the first time, folk readings were held in the 60s of the nineteenth century in Poltava, after which they spread throughout the Russian Empire. Folk readings became available in the province only in 1894. N.F. Sumtsov called folk readings a strong and effective educational tool. The topics of most of the readings were directly related to the scientific interests of the teachers themselves. However, the reading and presentation itself were preceded by checking the materials and obtaining approval for its reading. According to the teacher N.F. Sumtsov's public speeches solved many educational goals, since they were held among the illiterate, unable to write population. In Poltava, Novocherkassk, Rostov-on-Don, N.F. Sumtsov spoke on such topics as "History of Art", "South Russian Steppes", "Castles and Sights of Germany". He also compiled a "Manual for the Organization of Scientific and Literary Readings", 1895-1896. The manual was published in an edition of three thousand copies and was reprinted twice, which indicates its indisputable scientific value. However, it should be noted that certain requirements were imposed on the readings by the Ministry of Public Education, which recommended the use of books about the lives of saints, historical books about the life of the royal family, which were filled with patriotic morality. However, N.F. Sumtsov significantly expanded their subject matter. Also, for children's reading for educational purposes, N.F. Sumtsov prepared collections of poems by famous poets.

3. Active assistance to the development of librarianship.

During the period under study, there was an intensive widespread opening of libraries in many zemstvos. Libraries were divided into the following types: central, followed by branch and district. It is the latter that have become widespread among doctors, teachers, veterinarians, agronomists. These libraries were free, accessible, self-contained and targeted at a wide range of ordinary workers. At the beginning of the twentieth century, there were 75.9 thousand libraries of various types in the Russian Empire. We should note the fact that more than 11 thousand such libraries were located in rural areas, and their book fund amounted to 4.5 million units. N.F. Sumtsov in the article "On the Question of the Kharkiv Public Library", 1985 [7] also drew attention to the fact that librarianship is beginning to improve. He also advised to improve the charter of the Kharkiv Public Library, insisted that it be free, conducted a comparative analysis of the cost of books. N.F. Sumtsov insisted that trained specialists should be engaged in the formation of the library fund and filling its departments with books in the fields of knowledge. N.F. Sumtsov continued the topic of the development of librarianship in his other article "Notes on the public Library" [5], written in 1887. In it, he wrote about the need to replenish the library fund, the need to systematize the books available in the library to realize the spiritual needs of the population, in particular the Kharkiv society. He also noted that in 1896 the level of librarianship in the country was significantly inferior to the Western European level. It should be noted that the teacher himself was directly involved in the creation of a Public library in Kharkiv and worked in it for free for the first 6 years of its operation. And thanks to his appeals to public organizations written on 1200 sheets, he managed to collect more than 1770 books for the library. The democratic intelligentsia of the studied period assigned the Kharkiv Public Library a leading role in the cultural development of the city. N.F. Sumtsov contributed to the creation of free reading libraries. It should be noted that in 1904 the Kharkiv province took the second place in the entire Russian Empire in terms of the number of operating libraries. Their number was 421 libraries. There were also school and church libraries among them. There were also public libraries. N.F. Sumtsov noted that these libraries were intended for a wide range of readers and were well staffed. But the teacher saw a special role in the cultural development of the people and introducing them to all the best that is already in

various scientific publications in public libraries, emphasizing that books have always been of great importance for the domestic enlightened society.

Being an active supporter of the development of education in the Russian Empire, N.F. Sumtsov believed that the success of this business largely depends on the widespread development of libraries. They must have scientific departments and city departments with materials on the history of the native land. Such a library, N.F. Sumtsov believed, would be useful for representatives of different social classes and professions. N.F. Sumtsov considered mobile libraries to be an undoubtedly effective educational action. They could revitalize provincial life and activate the cognitive interests of the people [5].

4. Work in the pedagogical department of the Historical and Philological Scientific Society.

N.F. Sumtsov was the honorary chairman of the Historical and Philological Society at Kharkiv University. During its existence, the Society has published public volumes (12 issues), the so-called "Collections". During the period under study, “Collection” was the only periodical in Kharkiv that grouped local works on history, national economy, ethnography, geography, literature, linguistics, folklore. It is interesting that N.F. Sumtsov was the editor of 11 volumes. So, in 1889, at one of the meetings of the Historical and Philological Society, D.I. Bagaley and N.F. Sumtsov was instructed to develop a special program for collecting historical, ethnographic and linguistic materials. On the pages of these publications, N.F. Sumtsov actively promoted historical, ethnographic and folklore knowledge in order to attract rural intelligentsia, represented by students. He tried to attract young people to the collection of scientifically important monuments of spiritual and material culture, to arouse their interest in their historical past. Sumtsov noted that the purposeful work of the society to educate the masses allowed not only to attract those interested to the ethnographic topic, but also to revive the historical and local history work not only in the Kharkiv province, but also in others. As part of his work in the pedagogical department, created on his initiative at the Historical and Philological Scientific Society, N.F. Sumtsov published 22 scientific articles. He also compiled a number of pamphlets for popular reading. Various exhibitions were regularly organized here.

An example of such exhibitions were archaeological and ethnographic exhibitions. It was assumed that their materials would reflect the cultural history of the "South Russian people" from the Kursk, Voronezh, Kharkiv, Kuban, Yekaterinoslav regions. In total, 1490 items, 546 photographs, 51 tables were presented at the exhibition. All this was placed in 26 departments of the exposition. During the 12 days of the exhibition, 56 759 visitors visited it. It should be noted that the Ethnographic exhibition played an important role in the promotion of historical and ethnographic knowledge, the popularization of ethnographic science, and the development of museum business. At the same university, N.F. Sumtsov was in charge of the Kharkiv Ethnographic Museum, within the walls of which, in 1905, his own library began to function, numbering more than one and a half thousand ethnographic volumes, and a little later an archive was created. The museum has also become a base for conducting ethnographic practice by students of higher educational institutions.

5. Participation in the activities of various public organizations.

During the period under study, many scientific societies at universities of the Russian Empire were engaged in educating the common people. Among them are the following: Society of Nature Researchers, Russian Geographical Society, Historical and Philological Society, Society of Physical and Chemical Sciences, Society of Scientific Medicine and Hygiene, Mathematical Society, Medical Society, Society of Agriculture, Kharkiv Department of the Imperial Russian Technical Society, Literacy Society. So in the latter, N.F. Sumtsov participated in the work of the publishing committee. He was also an honorary corresponding member of the Czech-Slovak Society in Prague. Thanks to his research and achievements, so widely represented in the scientific world, N.F. Sumtsov was elected to various scientific societies (the Society of Lovers of Russian Literature, the Moscow Archaeological Society, the Imperial Society of Lovers of Natural Science, Anthropology and Ethnography, the Shevchenko Scientific Society in Lviv). In the course of the study, it was found that in most cases there was a certain clause in the charter of such societies about the need to popularize science, a whole system of educational events, educational projects was developed, the purpose of which was to raise scientific knowledge among the broad masses of the population to a higher level. Thus, it can be argued that the teacher took an active part in the activities of public and scientific organizations.

6. Promoting the development of women's education.

In the second half of the nineteenth century, the issues of women's education became particularly relevant. The approach to the role of women in society has changed. Since the middle of the nineteenth century, women have had the opportunity to receive secondary education. And a little later, in 1868, higher women's courses of medical and pedagogical orientation were created. It should be noted that N.F. Sumtsov was at the head of the commission on the arrangement of public readings for women. To implement this project, progressive teachers, including N.F. Sumtsov, created a special Lecture Committee. Women were invited to attend courses in philosophy, medicine, general history, history of Russian literature, pedagogy, linguistics, geography, history of art. N.F. Sumtsov himself took part in the reading of a number of these lectures for women. So they gave 7 lectures about A.S. Pushkin for free (analysis of his poetry, analysis of the depth of artistic images, biographical moments, etc.). And in the Kharkov Historical and Philological Society in the second half of the nineteenth century, women had the opportunity not only to make reports of abstracts, but also to be published in its publications. So, in 1894, at the suggestion of N.F. Sumtsova Kharkiv Historical and Philological Society decided to hold public scientific readings for Kharkiv teachers. To achieve this goal, the society, represented by D.I. Bagaley, V.P. Buzeskul, N.F. Sumtsov, developed working programs for courses of lectures on linguistics, general history, national history, literature. It is worth noting the high activity of attending these lectures. In the first year, more than fifty of them were read. The number of listeners was 100 people. Since 1897, such public readings have been organized in Poltava, Rostov-on-Don and other cities of Southern Russia. The teacher in the article "On the Issue of Women's Education" [8] noted that the low level of women's education hinders the development of public education throughout the country, insisted on the need for mothers in rural families to be also educated and interested in home reading. Russian Russian poet N.F. Sumtsov also took an active part in organizing Higher Women's Courses in 1906. He gave a lecture on Russian literature and the history of Russian art, as well as a special author's course "Ritual Poetry", "Russian Everyday Ethnography".

7. Coverage of the problems of cultural leisure of the common people.

N.F. Sumtsov wrote that in order to fully develop educational projects, it is necessary to hold various exhibitions, organize excursions to art and industrial museums with rich collections. N.F. Sumtsov was the organizer and founder of several folk schools. According to the teacher, rationally organized leisure of the people will be of great educational importance, since it will contribute to their physical, moral and mental development. The most effective forms of organizing the leisure of the common people of N.F. Sumtsov considered affordable concerts and folk theaters, the organization of long-distance excursions. The teacher noted that one of the conditions for the fruitful educational work of theaters should be the high professionalism of the actors and a high level of artistic and scenic material.

Conclusions. Thus, the analysis of N.F. Sumtsov's social and educational activities has shown that it has become an important component of his creative heritage. The scientific interests of the teacher and his ideas for the development of social and educational activities were implemented in several directions: delivering lectures and organizing folk readings, promoting the development of

librarianship and women's education, working in the pedagogical department of the Historical and Philological Society, participating in various events, societies, circles, considering issues of organizing folk leisure.

References:

1. Dragomanov, M.P. Scientific Methods of Professor Sumtsov / M.P. Dragomanov // Bulletin of Literature, History and Folklore. – 1894. – Book.1. – P. 152-153
2. Redin, E.K. Professor Nikolay Fedorovich Sumtsov. To the Twenty-Fifth Anniversary of his Scientific and Pedagogical Activity / E.K. Redin // Kh. – 1900. – 15 p.
3. Redin, E.K. To the 30th Anniversary of Pedagogical Activity / E.K. Redin. – 1906. – 32 p.
4. Sumtsov, N.F. Charitable Debauchery / N.F. Sumtsov // Literary and scientific bulletin. – January-March. – 1909. – P. 349-352
5. Sumtsov, N.F. Notes on the Public Library / N.F. Sumtsov // Gubern. vedomosti. – 1887.
6. Sumtsov, N.F. On the Issue of Women's Education / N.F. Sumtsov // Kharkiv. gubern. vedomosti. – 1898. – №231.
7. Sumtsov, N.F. On the Question of the Kharkiv Public Library / N.F. Sumtsov // Kharkiv. gubern. vedomosti. – 1885.
8. Sumtsov, N.F. To the University Day / N.F. Sumtsov // Written in 1916. – 17.01
9. Sumtsov, N.F. Report on Public Lectures in Poltava, Rostov-on-Don, Novocherkassk in Spring / N.F. Sumtsov // Proceedings of the Pedagogical Department of the Kharkiv Historical and Philological Society. – 1896. – Issue 3. – P. 8-29
10. Sumtsov, N.F. Ulcers of Charity / N.F. Sumtsov // Kharkiv. gubern. vedomosti. – 1897. – №67.
11. Fradkin, V.Z. On the Question of Studying the Folklore and Ethnographic Heritage of N.F. Sumtsov / V.Z. Fradkin // Summary of the reports of the annual session of the LOIEAN of the USSR. – L. – 1973. – 198 p.

Педагогика

УДК 376.2

кандидат педагогических наук, доцент Кузнецова Галина Васильевна
Институт специального образования и психологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДВИГАТЕЛЬНОЙ ЦЕРЕБРАЛЬНОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

Аннотация. Дошкольники с детским церебральным параличом (ДЦП) – многочисленная группа детей с нарушениями развития. Дети данной категории в настоящее время активно интегрируются в дошкольные образовательные организации. Это инвалидизирующее неврологическое заболевание характеризуется наличием у детей существенных двигательных ограничений. Они затрудняют передвижение, предметные манипуляции и овладение самообслуживанием. Перед семьёй и дошкольными образовательными организациями стоит задача обучение детей самообслуживанию для подготовки к успешному включению в школьное образовательное пространство. Анализ деятельности дошкольных образовательных организаций и родительских позиций показывает, что педагоги-дефектологи и семья часто не умеют правильно оценить навыки самообслуживания ребёнка и не владеют технологией их формирования.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, самообслуживание, анкетирование родителей, навыки причесывания, навыки раздевания – одевания.

Annotation. Preschoolers with cerebral palsy (cerebral palsy) are a large group of children with developmental disabilities who are currently actively integrated into preschool educational organizations. This disabling neurological disease is characterized by the presence of significant motor limitations in children, which make it difficult to move, object manipulations and mastering self-care. The family and preschool educational organizations are faced with the task of teaching children self-service to prepare for successful inclusion in the school educational space. The analysis of the activities of preschool educational organizations and parental positions shows that teachers-defectologists and the family often do not know how to properly assess the self-service skills of the child and do not own the technology of their formation.

Key words: cerebral palsy, self-care, parents' questionnaire, combing skills, undressing – dressing skills

Введение. В настоящее время в современных исследованиях отмечается необходимость создания специальных условий для удовлетворения особых образовательных потребностей детей ограниченными возможностями здоровья. Специфика этих потребностей выражается в необходимости формирования в первую очередь жизненных компетенций ребенка, которые обеспечивают активное взаимодействие ребенка с окружающим миром. В дальнейшем сформированные жизненные компетенции становятся необходимым условием формирования академических компетенций и их использования. В число жизненных компетенций входят навыки самообслуживания, формирование которых является важным направлением работы с детьми с двигательной церебральной патологией [1, С. 44; 3, С. 15].

Изложение основного материала статьи. До настоящего времени в образовательных организациях где оказывается помощь детям данной категории, существует проблема отсутствия научно обоснованных методов диагностики и технологий формирования навыков самообслуживания.

Экспериментальное исследование навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста проводилось в период 2020-2021год на базе Государственного бюджетного учреждения города Москвы “Московский городской центр реабилитации“.

В исследовании принимали участие 7 детей с двигательной церебральной патологией дошкольного возраста(5-7лет).

По формам ДЦП дети экспериментальной группы были распределены следующим образом: у 5 детей отмечалась, спастическая диплегия, у 1ребенка, гиперкинетическая форма, у 1ребенка, двойная гемиплегия.

По состоянию интеллекта, согласно заключению ЦПМПК дети экспериментальной группы были распределены следующим образом:

У одного ребенка развитие соответствовало возрастной нормы, у 4 детей отмечалась задержка психического развития, 2 детей отмечалась умственная отсталость.

Для диагностики уровня сформированности навыков самообслуживания нами была использована методика М.В. Переверзевой, которая в процессе своего исследования «Диагностика и формирование навыков самообслуживания у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития», разработала диагностическую карту определения уровня сформированности навыков самообслуживания у детей с ТМНР. Система обследования предполагает оценку сформированности навыков самообслуживания по 6-ти разделам: приём пищи, пользование туалетом, умывание, чистка зубов, причёсывание, одевание-раздевание. Результаты оцениваются количественными показателями от 0 до 5 баллов.

Оценка каждого навыка состояла из суммы баллов за каждый элемент действия, из которого этот навык состоит. Максимальное количество баллов для каждого раздела колебалось от 40 до 265 баллов [5, С. 23].

При этом 0-1 баллы демонстрируют низкий уровень сформированности операции, средний уровень сформированности определяется 2-3 баллами, а 4-5 баллов свидетельствуют о высоком уровне сформированности исследуемой операции.

Заполнение карты осуществлялось в ходе наблюдения за выполнением режимных моментов ребёнком. Изучение анамнеза и медицинской документации детей экспериментальной группы показало следующее.

У большинства матерей обследуемых детей было неблагоприятное течение беременности (токсикозы) и 4 детей родились на 27 и 30 неделе беременности (недоношенность) с весом от 600 граммов до 1кг 500г, на 30-35 недели родились 3 детей. Почти все дети экспериментальной группы были переведены из родильного дома в неврологические отделения. Они имели отягощенный анамнез в первые 3 года жизни (цепочка вирусных и инфекционных заболеваний). 100% детей экспериментальной группы имеют двигательные нарушения различной степени в сочетании с нарушениями зрения, слуха, интеллектуальной недостаточностью. У 4 детей экспериментальной группы отмечается задержка психического развития, 2 детей имеют диагноз «интеллектуальная недостаточность» различной степени выраженности и только у одного ребенка интеллектуальное развитие соответствовало возрастной норме.

Наблюдение за детьми, а также беседа с родителями позволили выяснить, что практически у всех обследуемых детей в той или иной степени были не сформированы навыки самообслуживания.

Беседа с родителями выявила, что большинство детей экспериментальной группы 5 детей раздражительны, пассивны в процессе общения со взрослыми, застенчивы, капризны, апатия, поведение беспокойное. Соматическое здоровье таких детей ослабленное, моторное и доречевое развитие всех детей происходило с запозданием.

На каждого участника эксперимента были заполнены диагностические карты определения уровня сформированности навыков самообслуживания. В соответствии с диагностическими картами М.В. Переверзевой и на основании результатов первичной диагностики мы составили краткую характеристику с отражением количества набранных баллов на каждого ребенка, где отметили основные трудности при формировании навыков самообслуживания. Представим полученные результаты [4, С. 33].

Саша Ч. По результатам изучения были получены следующие результаты: навык приёма пищи – 58 баллов, навык пользования туалетом – 23 балла, навык умывания – 42 балла, навык чистки зубов – 19 баллов, навык причесывания – 16 баллов, навык раздевания – одевания – 104 баллов. Общая сумма баллов – 262.

Дима В. По окончании диагностики получены следующие результаты: навык приёма пищи – 58 баллов, навык пользования туалетом – 23 балла, навык умывания – 43 балла, навык чистки зубов – 19 баллов, навык причесывания – 15 баллов, навык раздевания – одевания – 95 баллов. Общая сумма баллов – 253.

Платон В. По окончании диагностики получены следующие результаты: навык приёма пищи – 76 баллов, навык пользования туалетом – 34 балла, навык умывания – 81 балла, навык чистки зубов – 36 баллов, навык причесывания – 29 баллов, навык раздевания – одевания – 184 баллов. Общая сумма баллов – 440.

Алиса К. По окончании диагностики получены следующие результаты: навык приёма пищи – 50 баллов, навык пользования туалетом – 24 балла, навык умывания – 44 балла, навык чистки зубов – 19 баллов, навык причесывания – 15 баллов, навык раздевания – одевания – 118 баллов. Общая сумма баллов – 270.

Глеб Д. По окончании диагностики получены следующие результаты: навык приёма пищи – 71 баллов, навык пользования туалетом – 28 балла, навык умывания – 59 балла, навык чистки зубов – 20 баллов, навык причесывания – 16 баллов, навык раздевания – одевания – 105 баллов. Общая сумма баллов – 299.

Ксюша К. По окончании диагностики получены следующие результаты: навык приёма пищи – 72 баллов, навык пользования туалетом – 37 балла, навык умывания – 64 балла, навык чистки зубов – 24 баллов, навык причесывания – 23 баллов, навык раздевания – одевания – 135 баллов. Общая сумма баллов – 355.

Артем С. По окончании диагностики получены следующие результаты: навык приёма пищи – 71 баллов, навык пользования туалетом – 28 балла, навык умывания – 59 балла, навык чистки зубов – 20 баллов, навык причесывания – 16 баллов, навык раздевания – одевания – 105 баллов. Общая сумма баллов – 299.

По результатам диагностики все дети были поделены на две группы, исходя из уровня их развития, где первая группа с низким уровнем (253-299 баллов) сформированности навыков самообслуживания. Эти дети не пытались выполнять действие самостоятельно и приступали к заданию по инициативе взрослого. Отсутствовала мотивация и отмечался низкий уровень прикладываемых усилий. Вторая группа детей продемонстрировала средний уровень сформированности навыков самообслуживания (355-452 балла). Присутствовала мотивация к выполнению заданий, но отмечался низкий уровень прилагаемых усилий. При неудаче уровень мотивации резко снижался, ребенок не просил помощи у взрослого, и, вследствие этого, отсутствовали попытки повторного выполнения задания.

С целью выявления информированности родителей о важности формирования навыков самообслуживания, нами была разработана анкета. В ходе разработки анкеты мы опирались на исследования М.В. Переверзевой, В.В. Ткачевой [5, С. 27].

В анкетировании принимали участие, как родители, воспитывающие детей экспериментальной группы, так и родители, которые имеют детей с двигательной церебральной патологией и посещающих центр реабилитации. Анкетирование проходило в дистанционном формате. Метод анкетирования был выбран благодаря своим преимуществам: оперативность сбора данных, большой охват аудитории, удобство переработки полученной информации, анонимность исследования, современный и удобный для родителей и логопедов формат опроса [2, С. 83].

Для проведения исследования через мессенджер WhatsApp родителям, воспитывающих детей с двигательной церебральной патологией была разослана анкета. Анкета была скинута в формате Гугл опросника.

По результатам анкетирования нами были получены следующие данные.

Большинство семей(16), воспитывающих детей ЭГ, полные и проживают в удовлетворительных социально-бытовых условиях. Возраст матерей на момент рождения у большинства был возраст 25-30 – 11 (55%), так же из них 3 (15%) были в возрасте 19-21год, еще у шести человек возраст на момент рождения составлял от 22-25лет (30%). Результаты анкетирования выявили, что все участники анкетирования имеют представления о навыках самообслуживания. Как показывает данное анкетирование, только 2 матери из 20 считают, что у их детей сформированы навыки самообслуживания (10%), также еще 12 считают, что у их детей частично сформированы навыки самообслуживания (60%) и еще у 6 матерей, навыки самообслуживания не сформированы вовсе (30%).

Из всех участвующих в анкетировании, 15 матерей считают, что у их детей сформированы навыки приема пищи и пользование ложкой и вилкой (75%), еще 5 матерей отметили, что сформированы также навыки пользования туалетом (75%). Только 15 матерей считают, что у их детей сформированы навыки приема пищи, и они могут самостоятельно питаться (75%) так же еще 5 матерей выбрали ответ, что их ребенок не может самостоятельно питаться (25%). Из всех участников исследования 15 матерей считают, что их ребенок может пользоваться ложкой и вилкой (75%) так же еще 5 матерей выбрали ответ, что их ребенок не может пользоваться ложкой и вилкой (25%).

Из всех участвующих в анкетировании 18 мам отметили, что у детей не сформированы навыки раздевания (90%) и только еще двое считают, что данный навык у детей сформирован (10%). Из всех участвующих в анкетировании 20 матерей считают, что их ребенок не может самостоятельно одеться (100%). Также 10 матерей считают, что у их детей сформированы навыки личной гигиены (50%), так же еще 10 матерей считают, что данный навык у их детей не сформирован, их ребенок не может самостоятельно мыть и вытирать руки (50%).

По мнению участников исследования, 13 матерей считают, что их дети могут самостоятельно ходить в туалет (65%) так же еще 7 матерей выбрали ответ, что их ребенок не может самостоятельно ходить в туалет (35%). Из 20 участвующих в анкетировании матерей 15 матерей, хотели бы сотрудничать со специалистами сопровождения в процессе формирования навыков самообслуживания (75%), остальные 5 матерей отметили, что данный навык у детей сформируется самостоятельно, без участия взрослых (25%).

При ответе на вопрос “Как Вы думаете, при формировании навыков самообслуживания у детей развивается самостоятельность, трудолюбие, аккуратность, бережное отношение к вещам, культура поведения?” мнения участников разделилось, 16 матерей считают, что при формировании навыков дети становятся самостоятельные, аккуратные (80%), а 4 считают, что формирование данного навыка не влияет на их развитие.

На вопрос “Как часто вы посещаете занятия по формированию навыков самообслуживания “15 матерей отметили что часто пропускают занятия, но по уважительной причине (болезнь, реабилитация) (75%) также 2 матерей отметили, что посещают все занятия (10%) и еще 3 матерей признались, что редко посещаем (15%)

Выводы. Анализ диагностики уровня сформированности навыков самообслуживания у детей с двигательной церебральной патологией и анкетирования родителей позволяет сделать следующие выводы:

- Группа детей с двигательной церебральной патологией неоднородна. Планируя групповую работу с детьми данной категории необходимо опираться на уровень развития детей и их психофизические индивидуальные особенности.
- Нарушения развития детей экспериментальной группы различны по степени своей тяжести.
- Отмечается низкий уровень информированности родителей по вопросам воспитания и обучения детей с двигательной церебральной патологией.

Исходя из результатов первичной диагностики, мы сделали вывод, что работа должна быть направлена не только на формирование и развитие навыков самообслуживания у детей с ДЦП, но и на родителей.

Литература:

1. Гусейнова, А.А. Развитие навыков самообслуживания в процессе коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с тяжелыми двигательными нарушениями / А.А. Гусейнова, Г.В .Парамонова // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2022. – № 1. – С. 42-48

2. Кузнецова, Г.В. Специальные условия для овладения дошкольниками с ДЦП навыками изобразительной деятельности / Г.В. Кузнецова, Г.А. Бутко // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2021. – № 3 (89). – С. 77-87

3. Левченко, И.Ю. Диагностика особенностей развития обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата для построения индивидуальной образовательной траектории / И.Ю. Левченко, А.Я. Абкович – Москва. – 2019. – 180 с.

4. Левченко, И.Ю. Изучение навыков самообслуживания детей с тяжелыми множественными нарушениями развития / И.Ю. Левченко, М.В. Переверзева // Детская и подростковая реабилитация. – 2017. – № 3 (31). – С. 31-37

5. Переверзева, М.В. Изучение процессов формирования навыков самообслуживания у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития / М.В. Переверзева. – Дефектология. – 2019. – № 2. – С. 21-29

Педагогика

УДК 378

преподаватель кафедры физического воспитания Кулин Алексей Андреевич
ФГБОУ ВО «Московский технический университет связи и информатики» (г. Москва)

КРИТЕРИИ ОПТИМАЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются качественные характеристики оптимизации профессиональной деятельности преподавателей физической культуры и спорта в условиях цифровой трансформации образования. Раскрыто содержание понятий «оптимальность» и «оптимум», а также условия, влияющие на достижение оптимального состояния профессиональной деятельности. Конкретизированы содержательные характеристики знаний, умений и навыков, что позволяет разработать критерии и показатели, определяющие результативность оптимизации, по которым возможно оценивать оптимальность их профессионального труда.

Ключевые слова: оптимизация, критерии, профессиональная деятельность, преподаватели физической культуры и спорта.

Annotation. The article discusses the qualitative characteristics of optimizing the professional activities of physical education and sports teachers in the context of digital transformation of education. The content of the concepts of "optimality" and "optimum", as well as the conditions affecting the achievement of the optimal state of professional activity, is revealed.The content characteristics of knowledge, skills and abilities are concretized, which allows us to develop criteria and indicators that determine the effectiveness of optimization, by which it is possible to assess the optimality of their professional work.

Key words: optimization, criteria, professional activity, teachers of physical culture and sports.

Введение. Одним из ключевых вопросов педагогической теории и практики является оценка качества профессиональной деятельности преподавателей с точки зрения соответствия полученных результатов и достижения изначально поставленной цели её оптимизации. Педагогическая диагностика пронизывает все этапы образовательного процесса и позволяет в конечном счёте не только контролировать и оценивать результативность педагогических воздействий и самовоздействий, но и устанавливать закономерности и причинно-следственные связи педагогических явлений. Особую позицию педагогическая диагностика занимает в период цифровизации образования. Так ряд авторов, раскрывая позитивные стороны применения цифровых технологий, показывают, что диагностика и мониторинг качества обучения в рамках дисциплины «Физическая культура» с применением информационных технологий оказывает позитивное воздействие на мотивацию к успешному освоению образовательной программы основного общего образования [9].

Цифровые информационные технологии успешно используются в спорте нвсех уровнях подготовки для решения задач тренировки и организации соревнований, фитнесе. Довольно часто используются они в диагностике физической подготовленности, оценке функциональных состояний организма и в психологии [12]. Вместе с тем установлено, что

цифровые технологии не ведут к повышению образовательных результатов, а излишняя увлеченность цифровыми технологиями может привести к иррационализму, утрате способности мыслить критически и адекватно [13].

Кроме того, опора на универсальные информационно-коммуникационные технологии, не отражающих решение задач конкретных педагогических дисциплин, без учета готовности педагогов к работе в цифровой образовательной среде могут только навредить всему педагогическому процессу [4]. Подчеркивается, что только «...наличие устойчивого информационно-образовательного контента, соблюдение оптимального баланса применения цифровых и традиционных образовательных инструментов, соответствие принципам непрерывного образования педагогов, готовность всех участников образовательных отношений к взаимодействию в цифровой среде», могут обеспечить успешное развитие образования в современных условиях [9].

Таким образом, в соответствии с особенностями влияния цифровых технологий на все сферы педагогической деятельности, в том числе и на сферу физической культуры и спорта, необходимы уточнение функций и задач диагностики в педагогическом процессе, ее содержание и направления. При этом, с точки зрения профессиональной деятельности преподавателя физической культуры и спорта становится важным выявить такие параметры оценки, которые будут свидетельствовать об оптимальности профессионально-личностного развития педагога в соответствии с цифровой трансформацией системы образования.

Изложение основного материала статьи. Понятие «оптимальный» отражает наиболее благоприятное состояние для своего развития и функционального предназначения [8]. Согласно сведениям Ю.К. Бабанского, термин «оптимальный» не идентичен термину «идеальный». Оптимальный вариант должен согласовываться с одновременными усилиями по улучшению условий для функционирования процесса в целом [1, С. 4]. Поэтому принципиально отметить, что оптимизация профессиональной деятельности преподавателя физической культуры и спорта рассчитано на достижение максимально возможных результатов, но с наименьшими затратами. Оптимизация тождетсвенна рационализации, и. значит трактуется как улучшение в решении профессиональных задач при одновременном уменьшении перегрузки преподавателей. При этом поиск оптимальных решений требует определённых временных затрат, которые в будущем окупаются быстрым и качественным преодолением трудностей.

Для педагогической деятельности характерна многовекторная профессиональная деятельность, раскрывающаяся в и ее оптимизация в сфере физической культуры и спорта и рассматривается «как комплексе методов решения задач, в которых главный критерий оптимальности отображает направленность к определенным целям, являясь своего рода вектором, компонентами которого являются критерии оптимальности подсистем предмета исследования, несводимые друг к другу» [15, С. 189]. То есть в силу сложности, открытости, вариативности развития, а также специфичности целей профессиональной деятельности преподавателя встает вопрос о разработке комплекса критериев оптимальности, которые в целом не должны друг друга взаимно исключать. Чем больше направлений развития у педагога, тем более разветвлённой становится система критериев оптимума его профессиональной деятельности [2; 7].

В настоящем исследовании, основываясь на данных Ю.К. Бабанского, каждый критерий оптимальности рассматривается как признак субъекта, посредством которого производится оценка профессиональной деятельности преподавателя ФКиС в условиях трансформации образования. Это как раз те существенные индикаторы профессионально-личностного уровня, которые должны быть сведены к минимуму или максимуму, с целью приведения профессиональной деятельности в соответствии с условиями цифровой трансформации.

Необходимо также чётко осознать, каким условиям должны удовлетворять компоненты, влияющие на достижение оптимального состояния, поэтому целесообразно выбирать те, которые будут характеризовать её:

– динамику: профессионально-личностный рост;

– продуктивность: конкретные результаты труда (успеваемость студентов);

– направленность: аксиологические, акмеологические, организационно-педагогические, здоровьесберегающие и др. линии функционирования;

– устойчивость развития: система профессиональной мотивации, эмоционально-волевая регуляция;

– надёжность: профессионально важные качества и способности.

Анализ специфики профессиональной деятельности преподавателей физической культуры и спорта, а также уточнение структуры оптимизации данного процесса в условиях цифровой трансформации образования позволили конкретизировать содержательные характеристики знаний, умений и навыков специалиста данного направления высшего физкультурного образования. Это позволило разработать критерии и показатели, позволяющие определить результативность оптимизации.

На наш взгляд логично выделить три основополагающих критерия оптимальности профессиональной деятельности преподавателей вузов по физической культуре и спорту в условиях цифровой трансформации: мотивационный, коммуникативный и функционально-деятельностный.

Необходимость оценки мотивационного критерия проистекает из общего природного механизма стратегической организации поведения человека, раскрытые в исследованиях Ананьева Б.Г. Мотивация выступает ведущим методом в управленческих решениях личности, воздействует на её потребности в профессии и стремлении к саморазвитию, определяет общую траекторию достижения высокого уровня профессионализма [5, С. 92; 10], а в условиях системных изменений является ключевым условием обеспечения готовности к профессиональной деятельности в новых условиях.

Опираясь на ряд положений, сформулированных В.А. Сластениным, Л.С. Подымовой, Н.Ф. Ильиной, стало возможным обозначить содержательные характеристики мотивационной готовности преподавателя к реализации своих функций в современном «цифровом» мире: осознание важности инновационной деятельности, связанной с введением цифровых новшеств в образовательный процесс; уверенность в позитивном влиянии цифровых новаций и их согласованность с личными целями в обеспечении необходимого результата и самосовершенствования в предметно-технологической области педагогической деятельности; восприятие возможностей цифровых новшеств в качестве средства реализации своего потенциала [7, 14].

Оптимизация обнаруживается в изменениях коммуникативного критерия профессиональной деятельности преподавателя физической культуры и спорта, который отражает уровень развития навыков педагогического общения и воздействия на субъекты профессионального труда в инновационных условиях, которые меняют все уровни профессиональной коммуникации: личностный, профессионально-групповой и социокультурный. Ранее нами отмечалось, что недостаток в объяснении, доказательствах и оценки деятельности обучающихся в процессе передачи информации, тормозит осознание и понимание того, что, как и почему нужно делать двигательное действие так, а не иначе, в то время как «…необходимо устанавливать эффективное взаимодействие с участниками учебно-тренировочного процесса, имеющими разные потребности, психофизические возможности, а также возрастные особенности развития» [2]. Модернизация ресурсной составляющей коммуникативного критерия обосновывается следующими условиями:

– ценности современной образовательной деятельности трансформируются на стыке двух тенденций: развитии открытого образовательного пространства на основе цифровых технологий и сохранения культурного наследия лучших традиционно-педагогических практик в физкультурном образовании;

– усложнении парадигмы взаимодействия в инновационном образовательном пространстве, обращенного к интеграции развивающейся личности в цифровом обществе на основе формирования социальной мобильности;

– реформировании понятийного аппарата образования, с изменением его дидактического содержания;

– расширении границ образовательной среды за счёт современных цифровых технологий, позволяющих использовать широкие возможности для дистанционного, формального и неформального образования, доступного к совмещению с работой, семьей, домом;

– становлении образовательного института социальным лифтом и фактором успешности личности в современном обществе [3, 6].

Всё вышеперечисленное требует усложнения коммуникативных функций профессиональной деятельности преподавателей физического воспитания, при помощи которых появится возможность управлять деятельностью студентов в направлении раскрытия их физических способностей.

Функционально-деятельностный (операциональный) критерий оптимальности профессиональной деятельности показывает насколько развиты у преподавателя умения и навыки по управлению своим профессиональным поведением, а также физическим и психическим состоянием. Это необходимо для того, чтобы минимизировать негативные влияния условий труда и соответствовать требованиям успешности преподавателя физической культуры и спорта в современных условиях цифровизации образования. Полагаем, что каждому преподавателю необходимо стремиться к обеспечению высокого уровня физического развития, физической подготовленности и обеспечения жизненно и профессионально важных двигательных умений и навыков у своих подопечных, а также умений поддержать собственное профессиональное эмоциональное здоровье и компоненты педагогической техники [6, 10].

Выводы. Таким образом, научное обоснование вышеперечисленных критериев учитывает относительность оптимума целесообразной оптимизации при одних условиях, почти никогда не будет рациональна при других. Поэтому выбранные мотивационный, коммуникативный и функционально-деятельностный критерии позволяют оценивать результаты оптимизации тех сторон профессиональной деятельности преподавателей физической культуры и спорта, которые составляют научный интерес авторов в рамках настоящего исследования.

Литература:

1. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
2. Ван, Тун. О создании конструкта "когнитивные компоненты" в профессиональной подготовке студентов институтов физической культуры Китая / Тун Ван, В.С. Макеева // Kant. – 2022. – № 3 (44). – С. 207-211
3. Демченская, Л.Г. Применение информационных технологий в физической культуре и спорте / Л.Г. Демченская, О.В. Родионова // European Scientific Conference. Сборник статей победителей II Международной научно-практической конференции. – Пенза, 2017. – С. 111-113
4. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков, И.С. Сергеев; под науч. ред. В.И. Блинова – 2020. – 98 с.
5. Ефремова, Е.Н. Особенности мотивации профессиональной деятельности педагога по физической культуре / Е.Н. Ефремова, А.В. Ефремов // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2019. – №2. – С. 91-101
6. Захаров, М.К. Воспитание дисциплинированности и самоконтроля у обучающихся в процессе занятий физической культурой в высших учебных заведениях / М.К. Захаров // В сборнике: Физическая культура и спорт: актуальные проблемы и пути оптимизации. Материалы IX Международной научно-методической конференции. – Иркутск, 2022. – С. 25-28
7. Ильина, Н.Ф. Развитие инновационного потенциала образовательного учреждения / Н.Ф. Ильина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 5 – С. 53-56
8. Карпинский, К.В. Идея оптимума в психологической науке / К.В. Карпинский // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2012. – №3. – С. 299-309
9. Котлярова, О.А. Цифровая компетентность педагогов в условиях современных вызовов и рисков / О.А. Котлярова, О.Н. Поваляева, У.И. Турко // Теория и практика физической культуры. – 2022. – №12.– С. 55-57
10. Макеева, В.С. Развитие организации полилога субъектов оздоровительной тренировки / В.С. Макеева, К.Е. Токарева, В.Н. Пушкина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2016. – № 179. – С. 151-158
11. Макеева В.С. Формирование мотивов к спортивному совершенствованию и участию в физкультурно-спортивной деятельности обучающихся вузов спортивного профиля / Макева В.С., Чернов С.В., Бруй К.Е., Сунь М. // Педагогика и просвещение. – 2019. – № 2. – С. 77-83.
12. Петров, П.К. Цифровые информационные технологии как новый этап в развитии физкультурного образования и сферы физической культуры и спорта / П.К. Петров // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 3. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=29916 (дата обращения: 19.03.2023)
13. Сафонова, С.В. Система педагогической диагностики в условиях цифровой трансформации образования / С.В. Сафонова // Человеческий капитал. – 2021. – №55-3 (149). – С. 179-188
14. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 223 с.
15. Шипилина, Л.А. Проблема оптимизации в диссертациях по педагогике: истоки и современное состояние / Л.А. Шипилина // Вестник Томского государственного ун-та. – 2019. – №449. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-optimizatsii-v-dissertatsiyah-po-pedagogike-istoki-i-sovremennoe-sostoyanie (дата обращения: 19.03.2023)

УДК 37.032
кандидат педагогических наук,
доцент Купавцев Тимофей Сергеевич
Академия управления МВД России (г. Москва)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ФУНКЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Аннотация. Работа посвящена рассмотрению вопросов проектирования образовательных сред, позволяющих формировать у обучающихся личностную функцию социальной ответственности. В качестве методологической основы избран личностно-ориентированный подход (В.В. Сериков), согласно которому личность в образовательном процессе представляет собой главную цель и наивысшую ценность, а также концепция неадаптивной активности (В.А. Петровский), согласно которой ответственность субъекта является признаком его свободной активности. Социальная ответственность как эффект образовательного процесса рассматривается в качестве интегрирующего свойства личности, являющегося результатом свободного самоопределения субъекта в отношении социально полезной деятельности с позиции избираемых личностью способов взаимодействия с социальной средой, а также с точки зрения формирования личностной позиции по отношению и к деятельности, и социуму, и к своему месту в структуре взаимодействий личности и среды. Целью исследования определен анализ возможностей образовательного процесса в формировании личностной функции социальной ответственности, а также в определении значимых условий этого процесса.
Ключевые слова: образовательный процесс, непрерывное образование, проектирование образовательных сред, личностные функции, социальная ответственность, развитие личности.
Annotation. The article is devoted to the consideration of the issues of designing educational environments that allow students to form a personal function of social responsibility. As a methodological basis, a personality-oriented approach was chosen (V.V. Serikov), according to which the personality in the educational process is the main goal and the highest value, as well as the concept of non-adaptive activity (V.A. Petrovsky), according to which the responsibility of the subject is a sign of his free activity. Social responsibility as an effect of the educational process is considered as an integrating property of the personality, which is the result of the free self-determination of the subject in relation to socially useful activities from the perspective of the ways of interaction with the social environment chosen by the individual, as well as from the point of view of the formation of a personal position in relation to both activity and society, and to its place in the structure of interactions between the individual and the environment. The purpose of the study is to analyze the possibilities of the educational process in the formation of the personal function of social responsibility, as well as in determining the significant conditions of this process.
Key words: educational process, continuing education, design of educational environments, personal functions, social responsibility, personal development.

Введение. Условия современной социальной реальности демонстрируют доминирующие функции государства в определении траекторий развития как общества в целом, так и в отдельности каждого человека. Поиск выходов из кризиса стимулирует внешнюю заданность активности всех субъектов социальных отношений. Система образования в данном вопросе не является исключением. Сегодня можно наблюдать стремление административно-управленческого аппарата урегулировать все многообразие отношений, в т.ч. в организации образовательного процесса, и отрегулировать все возможные маршруты движения социокультурной ситуации. Здесь впрочем нельзя не согласиться с А.Г. Асмоловым, который говорит, что учитывая многообразие и изменчивость мира сделать все предсказуемым принципиально невозможно [1]. Более того, предсказуемость не ведет к развитию, только лишь к приспособлению, т.е. к адаптации. Однако нельзя не согласиться и с мнением Ю.И. Манина о том, что «современная цивилизация, в значительной мере сознательно спроектированная и выстроенная, испытывает цепь кризисов разного характера и глубины <…>, возвращение к иррационализму еще ни разу из кризиса не выводило» [2, С. 309]. Другими словами следование за спонтанностью не приводит к управляемым позитивным преобразованиям в масштабе больших социальных групп, а избыточная целесообразность сегодня является вынужденной мерой, стремление государства к рационализации продиктовано необходимостью выхода из кризиса на путь стабильного поступательного развития страны. Возможно ли это, когда личность подчинена интересам более высокого порядка, когда личность подавляется и ставится в позицию средства достижения каких-то иных (не личностных) целей, а уж тем более когда личность рассматривается с точки зрения обслуживания интересов других? Отвечая на возникший вопрос уверенно отвечаем – НЕТ. С осторожностью выдвинем гипотетическое предположение о том, что рационализация без глубокой рефлексии субъектами происходящих в мире процессов, без принятия личностью ответственности за происходящее не может привести к желаемому результату. При этом под принятием ответственности вслед за В.А. Петровским мы понимаем невынужденную активность (бескорыстный риск) личности в границах среды и ее инициативный выход за обозначенные границы [5], когда сама личность оценивает свои возможности по овладению средой, возможности среды для удовлетворения личностных потребностей, определяет меру своей активности, принимая на себя и ответственность за возникающие риски и возможные негативные последствия. Рационализация здесь служит для обозначения стабильных правил, иерархичности отношений, обеспечения безопасности личности в границах среды. Нужно однако иметь ввиду, что строго установленные правила, без возможности выхода за установленные ограничения ведет к стагнации и далее к адаптивности. Задача системы образования в этом случае видится в формировании способности не только адаптироваться к условиям среды, но и выходить на более высокий уровень развития – не приспосабливаться, а адаптировать среду под свои личностные запросы, не противоречащие социокультурным ценностям. Роль образовательных сред фокусируется на формировании и развитии у обучающихся личностной функции социальной ответственности, которая представляет собой наивысший уровень субъектности, когда личность рассматривается и оценивается как уникальный авторский проект, полноценный субъект своего жизненного пути.

Изложение основного материала статьи. Осуществление взаимодействия субъекта со средой, вначале в образовательных средах, а затем и в средах осуществления профессиональных функций хотя и строго регламентировано, а соблюдение установленных правил является одним из условий успешного овладения средой, однако востребует от субъекта не «слепого» исполнительского типа поведения, а творческого применения опыта деятельности и отношений в каждой конкретной ситуации, глубокого понимания своего места в социуме, рефлексии происходящих событий, своих решений и действий. Указанная характеристика субъекта является значимой не только для социума (активность, инициативность в деятельности позволяет субъекту получать наиболее высокие результаты в деятельности, а значит субъект приносит социальной группе более весомые результаты и автоматически приобретает утилитарную ценность для группы), но и для самого субъекта, потому как соответствие некоей установленной усредненной норме не делает его автоматически более

счастливым. При этом если ориентация субъекта на более высокий результат в предметно-инструментальном плане вытесняет его ориентацию на личностные факторы активности, то возникает риск экзистенциального порядка, когда результаты в деятельности имеются, но личностной удовлетворенности не возникает. Следуя обозначенной логике правомерно сделать вывод о том, что не сам по себе важен результат активности, а то, на кого (на что) он направлен. Противоречие однако может быть устранено, если субъект проявляя активность ориентирован на социум, и инициативно принимая всю полноту ответственности за деятельность и ее результаты на себя появляется предпосылка как возможность личностно самореализоваться, т.е. проявить и укрепить свою субъектность.

Несбалансированность личностных и деятельностных характеристик субъекта может оборачиваться негативными последствиями, что, безусловно, влияет на других субъектов социальных отношений, на протекающие в обществе процессы. Обозначенный тезис особенно актуализируется когда речь идет о социально-профессиональных отношениях в которые вовлекаются специалисты различных профессиональных групп. К сожалению, нужно констатировать, что в современной социокультурной реальности не являются исключениями ситуации, в которых специалисты отдельных отраслей имея необходимую квалификацию, обладая соответствующими компетенциями и полномочиями, действуют строго адаптивно, по предписанной норме – «по шаблону», в отрыве от складывающейся обстановки, проявляя исключительную способность (готовность) действовать согласно складывающейся ситуации. Хотя, как уже ранее отмечалось, специалист, вовлеченный в широкие социальные отношения способный действовать исключительно по предписанной норме не может считаться в полной мере соответствующим высоким стандартам профессионализма. Готовность специалиста к осуществлению социально-профессиональных функций, согласно В.А. Петровскому, предполагает не только выполнение предписанных должностным регламентом действий и операций, согласно принятым моделям деятельности (согласно ситуации), но и способность действовать полноценно ответственно (надситуационно – неадаптивно), при необходимости идти на риск, предвидеть возможные сценарии развития ситуаций, действовать на упреждение, вариативно, проявляя авторство к проектированию ситуаций социально-профессиональной среды, при этом не меняя направленности на достижение инвариантной цели деятельности [4]. Рассуждения в предложенной логике позволяют говорить о социальной ответственности как о личностной функции, которая определяется через феномен готовности специалиста действовать «над ситуацией» ориентируясь не столько на выдвигаемые ситуацией требования, предписанные нормы и предметно-инструментальные свойства, сколько на социальные, профессиональные и личностные ценности и особое отношение к своему личностно-социально-профессиональному предназначению (жизненной задаче – согласно В. Франклу), на этические стандарты, нормы морали и нравственности.

Обсуждая вопрос формирования способности личности быть социально ответственной необходимо отметить, что данный феномен в ряде профессиональных групп входит в систему профессиональных ценностей и имеет нормативное закрепление в качестве этического стандарта профессии (см. например: приказ МВД России от 26 июня 2020 г. № 460 «Об утверждении Кодекса этики и служебного поведения сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации»; Кодекс профессиональной этики врача Российской Федерации (принят Первым национальным съездом врачей Российской Федерации. г. Москва, 5 октября 2012 г.); Примерное положение о нормах профессиональной этики педагогических работников: приложение к письму Минпросвещения России и Общероссийского Профсоюза образования от 20 августа 2019 г. № ИП-941/06/484), где ответственность специалиста перед обществом за свои действия-бездействия и за их результаты выступает как одна из доминант.

Таким образом в обобщенном виде социальная ответственность представляет собой личностно-профессиональную характеристику (системообразующий элемент профессиональной деятельности) специалиста которая должна быть включена и в содержание образования в качестве специфического личностного опыта – опыта быть ответственным. При этом в исследованиях С.Г. Никулина социальная ответственность раскрывается в логике бинарных отношений субъективного (личностная характеристика) и объективного (профессиональная обязанность) как критерий профессиональной готовности и целостности личности, обусловливающий профессиональную реализацию, соответствующую запросам общества [3].

Однако при формировании опыта социальной ответственности было бы ошибочным следовать только установленным нормативным требованиям в части соответствия этическому стандарту, принятия ответственности в качестве наивысшей профессиональной ценности, профессиональной обязанности и служебного долга. Ответственность рассматривается как профессиональная компетенция и как критерий соответствия специалиста требованиям профессии. Представляется, что подобное понимание феномена социальной ответственности противоречит его сущности. Ответственность может стать нравственным выбором субъекта только в условиях самоопределения, а значит быть ответственным – это результат его свободного выбора, а не его обязанность по занимаемой должности и социальной роли. Вслед за Э. Фроммом здесь можно сделать вывод о том, что это скорее акт принятия и признания субъектом самоценности себя и самоценности другого субъекта [8]. В этом смысле внутренняя («позитивная») свобода детерминирует социальную ответственность, в т.ч. к реализации профессионального (служебного) долга.

Продолжая обсуждение возможностей формирования социальной ответственности специалиста в образовательном процессе необходимо сделать акцент на том, что данный конструкт как интегрирующая характеристика профессионализма связан не только с вовлечением субъекта в профессиональную деятельность. Ошибочно было бы считать, что чем в более широкие профессиональные связи и отношения погружается специалист, тем выше результативность формирования его социальной (профессиональной) ответственности. В этом вопросе опыт профессиональной деятельности безусловно важен, однако нельзя забывать и о том, что продуктивно (социально ответственно) действовать в расширяющейся профессиональной среде возможно только через изменение специалистом самого себя, реализуя формулу субъектного подхода С.Л. Рубинштейна – «внешнее определяется через внутреннее» [6]. В обозначенной логике правомерно предположить обратную зависимость: опыт социальной ответственности расширяется, становится производным от субъектной активности, от невынужденного выхода субъекта за границы среды, от усложнения его личностного опыта, от расширения опыта неадаптивной активности.

Размышляя о природе социальной ответственности нельзя не затронуть проблему свободы-необходимости. Когда в образовательном процессе культивируется реализация предписанных алгоритмов, моделей поведения и деятельности, строгая субординация в процессе обучения и при выполнении функциональных обязанностей, затрудняющая субъект-субъектные отношения в предметно-инструментальном поле фиксируется проблема свободы-необходимости специалиста. Нужно признать, что указанные явления зачастую способствуют формированию и принятию в качестве стратегии поведения конформистской модели, проявлению «выученной беспомощности» (M. Seligman), отказу от принятия решений, от активности в условиях стресса, опасности, риска, отказу от принятия ответственности на себя, что обостряет проблему поиска средств формирования личностного качества социальной ответственности субъекта как его свободный выбор [10]. Сказанное позволяет сделать вывод о том, что нормативные требования к специалисту нельзя считать детерминирующим фактором его социальной ответственности.

Рассматривая конструкт социальной ответственности нельзя не сказать о том, что современные тенденции в сфере педагогической науки, находящие выражение в гуманистических идеях, показывают, что при рассмотрении вопросов нравственности, развития личностной сферы специалиста недопустимым является возможность оперирования терминологией утилитарной педагогики, в значениях воспитательной работы с ориентиром на социальную полезность, педагогических манипуляций, обусловливающих неявную направленность возможных действий обучающихся, приводящих к нужному (программируемому) результату. Здесь нельзя не согласиться с мнением В.В. Серикова о том, что с позиций гуманистической педагогики человек ни при каких обстоятельствах не может быть средством в достижении даже самых высоких целей [7]. Ориентация на методологию личностно-ориентированного подхода в организации образовательного процесса, направленного на формирование специфического личностного опыта социальной ответственности требует от педагогических субъектов при проектировании образовательных сред и специфической организации взаимодействия субъектов (обучающихся) со средой. К особенностям такой организации при реализации ситуационно-средового подхода (Н.В. Ходякова) и концепции педагогической поддержки личностного саморазвития (Т.С. Купавцев) [9] необходимо отнести следующие: многообразие средовых альтернатив для осуществления активности; наличие образцов и образов, соответствующих цели – формированию социальной ответственности; открытость и взаимное доверие между субъектами; обеспечение психологической безопасности, когда каждый имеет право не только на свободу самоопределения, но и на поддержку в условиях затруднений со стороны значимого субъекта; многообразие средовых источников и возможностей для формирования опыта социальной ответственности; возможность творческого решения возникающих задач в рамках установленных правил.; возможность действовать в полной мере свободно ориентируясь на социальные и профессиональные ценности находя всегда понимание и поддержку в социальной группе.

Выводы. Обобщая изложенное целесообразно отметить, что в современных условиях проблема социальной ответственности специалиста не только не утрачивает своей актуальности, но и актуализируется на фоне социально-политической не стабильности. Сегодня социальная ответственность становится предметом организации образовательных сред, входит в число характеризующих факторов активности личности и критерий оценки профессионализма специалиста. Направленность на формирование социальной ответственности можно считать и критерием оценки образовательных сред и средообразующей активности педагогических субъектов при проектировании образовательных сред. Социальная ответственность прочно входит в содержание образования в виде специфического личностного опыта – быть ответственным, что означает проявлять активность и действовать ориентируясь не только на принятые нормы, стандарты и требования, но прежде всего на личностные предпочтения и систему принятых социальных ценностей.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции / А.Г. Асмолов, Е.Д. Шехтер, А.М. Черноризов // Вопросы психологии. – 2017. – № 4. – С. 3-27

2. Манин, Ю.И. Математика как метафора / Ю.А. Манин. – М.: МЦНМО, 2008. – 400 с.

3. Никулин, С.Г. Социальная ответственность сотрудника ОВД: сущность и диагностика / С.Г. Никулин // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 4(147). – С. 181-189

4. Петровский, В.А. Активность, деятельность, индивидуальность: между вчера и завтра (методологические заметки) / В.А. Петровский // Мир психологии. – 2020. – № 2(102). – С. 20-31

5. Петровский, В.А. Человек над ситуацией / В.А. Петровский. – М.: Смысл, 2010. – 559 с.

6. Рубинштейн, С.Л. Вопросы психологической теории / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1955. – № 1. – С. 6-17.

7. Сериков, В.В. Развитие личности в образовательном процессе / В.В. Сериков. – М.: Логос, 2012. – 448 с.

8. Фромм, Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: АСТ, 2021. – 287 с.

9. Ходякова, Н.В. Ситуационно-средовой подход в проектировании личностно-развивающих образовательных систем: исследование продолжается / Н.В. Ходякова // Прикладная психология и педагогика. – 2022. – Т. 7. – № 4. – С. 61-74

10. Seligman, M. What You Can Change & What You Can’t. – N.-Y., 1993. – 359 p.

Педагогика

УДК 82.282

кандидат филологических наук, доцент, старший научный сотрудник Курбанова Заира Гаджиевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
«Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики имени А.А. Тахо-Годи» (г. Махачкала)

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ РАССКАЗА «КУЛТУМ» И ПОВЕСТИ АХМЕДХАНА АБУ-БАКАРА «ЧЕГЕРИ» НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА

Аннотация. В статье делается попытка рассмотреть культурные традиции одного из народов Дагестана в ходе чтения и анализа рассказа А. Абу-Бакара «Култум» и повести «Чегери», когда школьники знакомятся с обрядами и обычаями народа, с религиозными представлениями и моральными нормами, узнают о тех или иных фактах истории Страны гор. Такой подход помогает учащимся уяснить систему культурных ценностей той эпохи, которая описывается в литературном произведении, чтобы понять, почему та или иная проблема так волнует автора, и как он решает ее на примере своих героев, опираясь на культурные представления своего времени.

Ключевые слова: читательское восприятие, культурологический подход, творческий путь, анализ текста, златокузнецы, развитие сюжета, композиция.

Annotation. The article attempts to consider the cultural traditions of one of the peoples of Dagestan in the course of reading and analyzing the story by A. Abu-Bakar "Kultum" and the story "Chegeri", when schoolchildren get acquainted with the rites and customs of the people, with religious ideas and moral standards, learn about those or other facts of the history of the Land of Mountains. This approach helps students to understand the system of cultural values of that era, which is described in a literary work, in order to understand why this or that problem worries the author so much, and how he solves it using the example of his characters, based on the cultural ideas of his time.

Key words: reader's perception, culturological approach, creative way, text analysis, goldsmiths, plot development, composition.

Введение. Одной из важнейших задач школьного образования является формирование жизненной позиции, основанной на вдумчивом и бережном отношении к культурным ценностям народа. Поэтому современная методика предполагает изучения литературы в контексте культуры. Высокохудожественное литературное произведение, являясь продуктом

духовной культуры народа, включает в себя и передает в образовательное пространство факты таких культурных явлений, как история, философии, социально-общественный уклад жизни, музыка, живопись. Поэтому при изучении литературного текста происходит приобщение учащихся к эмоциональному восприятию и пониманию самых разнообразных фактов культуры как своего, так и других народов. Школьники знакомятся с обрядами и обычаями народа, с религиозными представлениями и моральными нормами, узнают о тех или иных фактах истории в совершенно разной интерпретации и оценке. Такой подход, безусловно, расширяет читательское восприятие, способствует лучшему осмыслению фундаментальных ценностей культуры. Культурологический подход, наиболее актуальный на сегодняшний день, помогает читателям уяснить систему культурных ценностей той эпохи, которая описывается в литературном произведении, чтобы понять, почему та или иная проблема так волнует автора, и как он решает ее на примере своих героев, опираясь на культурные представления своего времени.

Для рассмотрения культурологического аспекта изучения рассказа и повести А. Абу-Бакара на уроке дагестанской литературы важно подготовить школьников к восприятию текста через знакомство с его биографией и этапами творческого пути.

Ахмедхан Абакаров родился 12 декабря 1931 года в ауле Кубачи в семье златокузнеца (Абу-Бакар – псевдоним писателя). С детства ему был хорошо знаком труд златокузнеца, как всем его сверстникам. В 1949 году он закончил Уркарахскую среднюю школу. Первые стихотворение «Старик Хасан» он опубликовал в даргинской газете «Ленинское знамя». Там же он стал работать литературным сотрудником, а затем ответственным секретарем. Творческий путь его начался в качестве поэта, а работа в газете способствовала дальнейшему развитию писательского дара – он пишет стихи, баллады, басни. В 1951 году он поступил в Литературный институт им. М. Горького в Москве. Несмотря на то, что первый сборник его состоял из поэтических текстов, настоящее признание он приобрел как прозаик, ведь его наставником был известный русский писатель К. Паустовский – мастер рассказов.

После Литературного института Абу-Бакар поступил на Высшие сценарные курсы при Главном Управлении Кинематографии СССР. Тогда же им был написан киносценарий «Тучи покидают небо» и снят фильм. К этому времени Абу-Бакар был уже прославленным писателем, автором «Даргинских девушек», «Чегери», за которые он был удостоен премии журнала «Дружба народов», нескольких рассказов и повестей. Им написаны пьесы «Люди в бурках», «Нур-Эддин – золотые руки», «Ищи и найдешь», по ним были поставлены фильмы. В 1957 году он стал членом Союза писателей, с 1978 года – член Союза кинематографистов, в 1980 году стал членом Союза журналистов СССР. Абу-Бакар проработал редактором республиканской газеты «Ленинское знамя», ответственным секретарем Союза писателей Дагестана, затем он возглавил журнал «Советский Дагестан» и являлся его главным редактором до конца своей жизни.

Изложение основного материала статьи. Многие произведения А. Абу-Бакара предназначены школьникам, так как несут большой воспитательный потенциал, кроме того раскрывают уклад жизни, обычаи и традиции жителей знаменитого древнего аула Кубачи, показывают как медленно, но верно меняется сознание людей под влиянием определенных внешних и внутренних факторов. Так, рассказ «Култум» раскрывает период взросления девочки, ставшей златокузнецом после смерти отца. Мастер художественного слова, Абу-Бакар, начинает повествование с описания своего знаменитого аула Кубачи, расположенного у склона горы Катруг. Картина древнего сельского кладбища, хранящего тайны многих поколений кубачинцев, настраивает читателей на внимательное прочтение произведения. Тогда же мы знакомимся с усыпальницей святого Хаджи ибн Баммата, которая станет тем местом, где будут разворачиваться необыкновенные события рассказа. В центре повествования – девочка Култум, пережившая страшную утрату – смерть отца. О том, как относились к нему сельчане, можно найти в самом рассказе. Важно сделать акцент на том, какие нравственные качества всегда ценились в народе, кто мог заслужить уважение в обществе. Прием перечитывания позволяет акцентировать внимание на самых важных моментах при составлении характеристики персонажей, а также для уяснения развития действия, сюжета. При анализе текста важно перечитать отрывок, описывающий тоску дочери по отцу, чтобы иметь представление о ее нравственных качествах и эмоциональном состоянии. Автор раскрывает взаимоотношения отца и дочери, которые были очень близки друг к другу. Несмотря на то, что в глубоко патриархальном горском обществе девочкам не позволялось быть златокузнецами, Култум всегда помогала отцу, слушала его рассказы о славных кубачинских мастерах, наблюдала за чеканкой, гравировкой, чернением изделий, сама вырезала узоры. Теперь же, убитая горем, она ощущала себя совершенно одинокой. Потеряв кормильца, мать и дочь не знали, как им теперь жить. В ходе беседы по тексту необходимо отметить, что традиционно златокузнецами могли быть только мужчины и этот обычай строго соблюдался в древнем ауле. Единственным источником заработка семьи стала шкатулка с серебряными изделиями и инструменты, оставшиеся от отца. Девочка упросила мать не продавать инструменты в память об отце. Горе и отчаяние не отпускали Култум даже в школе, на самом любимом уроке рисования, где у нее всегда получались узоры лучше, чем у других одноклассников. Мы снова встречаем Култум на уроке рисования уже через два года, она по-прежнему лучше всех рисовала, ей удавались самые сложные орнаменты, редкие узоры, которые она собирала в свой заветный блокнот. Теперь девочка стала лучшим знатоком всех узоров и могла отличить и назвать автора любого кубачинского изделия. При этом она всегда помогала матери, прекрасно вела хозяйство. Смерть отца заставила ее рано повзрослеть, девочка стала серьезной и молчаливой. Но самое большое чудо случилось со шкатулкой, которая, к удивлению Бики, матери Култум, волшебным образом всегда наполнялась. Бедная женщина боялась спугнуть свое счастье, связывая волшебство с добрыми шайтанами, дивами – персонажами горского фольклора. Именно эта шкатулка и поддерживала благосостояние семьи. Поворотным событием всей истории стал конкурс, объявленный художественным комбинатом на лучшее серебряное изделие, украшение победителя должно было стать музейным экспонатом. Рассматривая особенности авторского стиля А. Абу-Бакара, необходимо обратить внимание на метафоры и сравнения, которые использует писатель, чтобы образно показать неумолимый ход времени: «Дни полетели один за другим – спадали, как янтарные зерна на четках». Мы снова встречаем Култум в сакле прославленного мастера Хабиба. Девочка принесла ему удивительной красоты браслет, назвав автором своего покойного отца. Но умудренный опытом ювелир сразу же вычислил, что изделие не принадлежит ее отцу. Похвалив работу, он обещал передать браслет на конкурс.

В тексте есть одно предложение, которое при внимательном чтении поможет читателям понять, насколько высоко было оценена мастером работа автора серебряного браслета, необходимо найти его и зачитать. Как одно из лучших, это изделие было помещено в знаменитом музее с табличкой: «Мастер неизвестен», а премиальные деньги отданы семье Култум. Сохраняя интригу, писатель переносит действие в гробницу святого шейха на кладбище. Там стали замечать свет по ночам, но люди боялись посещения кладбища в ночное время, а тут беседа почтенных людей была прервана сообщением о таком святотатстве на кладбище. Все мужчины, включая одноклассника Култум Манафа, решили проверить усыпальницу и выявить нарушителя спокойствия. Каково же было их удивление, когда они в щелочку склепа разглядели девочку, сидящую на медвежьей шкуре и мастерящую браслет при свете керосиновой лампы. А на следующий надпись на браслете в музее была изменена на другую: «Работа школьницы Култум». Чтобы подчеркнуть отвагу и решительность главной героини, необходимо сравнить поведение девочки и ее одноклассника Манафа на кладбище ночью – у девочки не было ни

малейшего страха, а вот Манаф, держа руку отца, чуть не закричал от страха из-за взвившейся из-под ног ночной птицы. Култум нарушила вековую традицию и стала признанным златокузнецом, доказав, что девочки ничуть не менее талантливы и решительны, а иногда и более отважны, чем представители мужского пола. В качестве домашней работы можно дать задание по сбору материала об известных кубачинских женщинах-златокузнецах (Манабе Магомедовой). Как проектную работу, можно предложить тему «История, традиции и обычаи древнего аула Кубачи».

«Дух времени, его текучесть и атмосферу социокультурного пространства преломляются художником через сложные психические и психологические процессы, протекающие внутри личности главного персонажа. Своим творчеством личность не только вносит изменения и коррективы в культурное пространство, но и продлевает себе жизнь в истории культуры, так как берет во внимание и учитывает запросы своих современников, общества и отдельного человека. Через отношение к истории, через восприятие мировоззренческих, духовно-нравственных и эстетических ценностей проявляется художественное своеобразие творческой личности» [4].

В девятом классе для чтения и анализа программа предлагает повесть А. Абу-Бакара «Чегери» [2, С. 90] Она написана очень увлекательно и реалистично. Писатель мастерски использует фольклорный прием – путешествие героя, чтобы красочно и занимательно рассказать о событиях, разворачивающихся в повести. Перед прочтением необходимо провести небольшой экскурс в историю нашей страны и рассказать о том, что в период написания повести, в шестидесятых годах прошлого столетия, стал очень популярен хрущевский лозунг: «Кукуруза – царица полей!» Отсюда такой интерес к этой культуре у перспективного молодого агронома, который одержим идеей найти легендарную «Жавли-билкан», скороспелую кукурузу, дающую урожай два раза в год, чтобы повысить урожайность и помочь стране.

Примечательно то, что каждая глава повести не имеет название, но каждую часть предваряет эпиграф, который определяет главную мысль логически завершенной части. С первых строк мы встречаем главного героя – Самура, погруженного в свои мысли и не знающего, где переночевать в чужом ауле. Он находится в пути, и этот путь по горным аулам в поисках кукурузных зерен напрямую связан с жизненным дорогой, которую выбирает наш герой для себя. Образ дороги является основным мотивом повести, потому что в процессе путешествия Самур встречается с интересными людьми, что и составляет фабулу художественного произведения. Прием ретроспективы позволяет нам связать временные отрезки настоящего и прошлого, что придает повести сказочный характер и романтическую окрашенность. Путешествуя, главный герой сталкивается с разными трудностями, ведь ему иногда приходится ночевать под открытым небом и не всегда он может сытно поесть, но именно это ставит его в ряд сказочных персонажей несущих миру добро и радость вопреки всем преградам и расстояниям. От лица автора-повествователя мы узнаем, что Самур сын председателя колхоза Мирзы, прекрасного руководителя колхоза, ставшего лучшим благодаря стараниям руководителя. Но даже у самого хорошего человека всегда обнаруживается недостаток, в данном случае- это самолюбие. Ради большого урожая кукурузы он вырубил цветущий фруктовый сад, а замечания и советы Самура напрочь отвергал, обвиняя его в отсутствии опыта. Самур, выучившийся на агронома, по просьбе отца вернулся в родное село, чтобы освоить главную науку – на родной колхозной земле. Но между отцом и сыном возникли разногласия и споры, как между представителями разных поколений. В процессе чтения и анализа первой главы повести необходимо понять, по каким жизненно важным вопросам отец и сын разошлись во мнении. Почему не сработал план Мирзы организовать соревнование между бригадами Салимы и Самура? Ответом могут послужить последние строки главы: «План был такой – пусть влюбится Самур. Исполнение было такое – влюбилась Салима. Какой можно сделать вывод? Планирование не на высоте».

Следующая часть повести повествует о встрече путешествующего Самура с мудрецом Кичи-Калайчи. Перед читателями предстает очень добрый, подвижный и деятельный старец, по закону горского гостеприимства делящий кусок хлеба с гостем. Именно к нему обратился молодой агроном за советом, и от него узнал о жавли-билкан, особом сорте кукурузы, дающем урожай два раза в год. По мнению Самура, именно она поможет увеличить урожайность в труднодоступных горных местах республики. Мудрый Кичи-Калайчи выслушал гостя. В процессе анализа очень важно обратить внимание на некоторые детали диалога. Почему старик делает вывод о хвастливости Самура и поспешности его суждений? Что он делает в момент произнесения монолога Сабура речи о селекции? Можно ли Кичи-Калайчи назвать мудрецом и почему? Как объяснил старец разницу между шутником и лгуном? Смог ли он зажечь мечтой о жавли-билкан сердце молодого агронома? Насколько верны его слова о том, что передовая наука должна опираться на опыт предков?

Как можно растолковать слова Кичи Калайчи: « Знай же, что предки наши, хоть и не кончали институты, умели искать, умели отличать хорошее от плохого. Один землепашец брал у другого, один народ подражал другому, а в каждом народе были искатели, охотники до нового – люди с крыльями за плечами» [4. С. 98]. К чему призвал мудрец прислушиваться Самура? С каким драгоценным камнем сравнил он сказку? Почему уравновешенность Кичи –Калайчи автор считает признаком мудрости, приведите пример из текста.

Долгий путь в поисках удивительной и легендарной кукурузы приводит Самура в разные аулы, где он знакомится с интересными людьми, в одном из них он встречает и свою любовь – Чегери, которая оказалась внучкой мельника Бадави, того самого, у которого хранились драгоценные зерна жавли-билкан.

Главной мыслью повести становится идея о том, нельзя добится успеха и продвижения вперед в одиночку, игнорируя многовековой опыт народа. Это утверждение касается и поисков уникального сорта кукурузы, дающей два урожая в год, который вывели много лет назад горцы, и сохранения тайны дамасской стали в знаменитом ауле Амузги, жители которого переселились на равнину, но потом вернулись обратно в горы к своему привычному горскому укладу. Именно тогда, в период переселения, они чуть не потеряли уникальный сорт скороспелой кукурузы. При чтении и анализе повести необходимо обратить внимание на сказочные элементы повествования (мудрец Кичи_Калайчи, поиск сокровища – древнего сорта кукурузы, обретение героем личного счастья в лице озорной Чегери), наличие легенд и преданий (легенда о каменном мальчике, не выдавшем своего отца). Не обошел вниманием писатель и тему крепкой мужской дружбы между Самуром и Шамилем. Они оба оказались достойными и благородными людьми, прекрасно проявившими себя в самых неожиданных и сложных ситуациях. Примечательно и то, что главы повести не имеют названий, но каждая глава начинается с эпиграфа:

«Поздний гость в чужом ауле – что всадник, сброшенный конем» – так начинается первая глава.

«Помни, помни, путник. Я хозяин караван-сарая: когда-нибудь дорога приведет тебя ко мне» – эпиграф ко второй главе.

«Поймав лишь хвост, не кричи, что лиса в твоих руках» – эпиграф третьей главы.

«Наковальня – терпение, молот – стремление, а то, что между ними – доброе дело» – эпиграф к четвертой главе.

« Перешагнешь порог – пройдешь и горы» – эпиграф к пятой главе.

«Трудно поверить твоим усам, мельник, то ли седые они у тебя, то ли мукой запорошены» – эпиграф к шестой главе.

«Не солнце встает над нами каждое утро из ночи, а мы идем постоянно ему навстречу, друзья». – эпиграф к седьмой главе.

Каждый эпиграф несет в себе определенную законченную мысль, являющуюся итогом определенной смысловой части в рамках общей темы всей повести.

Глубокое прочтение текста предполагает, прежде всего, чтение с остановками, когда важно обратить внимание на язык произведения. Можно предложить учащимся выписать из повести пословицы – народную мудрость: «Путь искателя кладов усеян не розами, а шипами», «Это не ты, это гуляш в тебе говорит», « В болезни нет порока, в шутке нет обиды», « Шутка – гонец правды», « От шуток льва умерла лисица», «Подъезжая к аулу, слезай с коня», « Словами плова не сделаешь – нужны и рис, и баранина», «Орлы мух не ловят» и т.д. Можно выписать названия населенных пунктов, которые встречаются в повести: Амузги, Тиршак, Зилбач, Уркарах, Таркама, Дербент, Конгожи. В повести кроме главных героев живут и действуют другие персонажи, сюжетные линии которых тесно переплетены – это и отвергнутый всеми Бадави, и несчастная мать Чегери Айше, и умница бригадир Салима, и Халил.

Выводы. Таким образом, в процессе такого методического подхода в изучении литературных произведений о жизни маленькой горянки и молодого агронома из знаменитого аула дагестанского писателя А. Абу-Бакара происходит постижение читателем духовной атмосферы культурной эпохи и авторской модели мира [1, С. 102]. В созданной им художественной реальности [3] персонаж провозглашает те духовные ценности, которые отвечают как культурно-исторического запросам времени, так и внутренним убеждениям автора.

Литература:

1. Курбанова, З.Г. Методика анализа художественного произведения на уроках дагестанской литературы: Учебно-методическое пособие / З.Г. Курбанова. – Махачкала, 2018. – 125 с.
2. Литература народов Дагестана / сост. М-Р. Усахов, Г. Г. Гашаров / Учебник-хрестоматия для 9 кл. – Махачкала: ООО «Издательство НИИ педагогики», 2011. – 224 с.
3. Магомедова, Д.М. Филологический анализ лирического стихотворения / Д.М. Магомедова. – Москва: Академия, 2004 – 187 с.
4. Симбирцева, Н.А. Культурологический аспект филологического анализа текста / Н.А. Симбирцева. – [Электронный ресурс]: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/89881/1/5-7525-1644-7_038.pdf

Педагогика

УДК 372.184

начальник ТОГБУЗ «БСМЭ», кандидат медицинских наук, доцент,
заведующий кафедрой патологии Курзин Леонид Михайлович
Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (г. Тамбов);
заведующий отделом сложных судебно-медицинских экспертиз ТОГБУЗ «БСМЭ», ассистент кафедры патологии Бестолченков Андрей Владимирович
Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (г. Тамбов)

РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО КРУЖКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье представлен взгляд авторов на внеучебную работу на примере студенческого научного кружка «Судебная медицина и патанатомия» в Медицинском институте Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина. Кружок по судебной медицине и патанатомии создан на принципах свободного доступа, проведения занятий в Бюро судебно-медицинских экспертиз (г. Тамбов), использования видеоресурсов по аутопсийным исследованиям и публикаций по результатам студенческих научных исследований, за счет чего обучающиеся приобретают профессиональные навыки. Занятия в кружке помогают установить контакт с патологоанатомами и судебно-медицинскими экспертами, в кружке не только изучаются научные вопросы, но и предоставляются преимущества для построения карьеры. Научный кружок помогает студентам самим решить, будут ли они в конечном итоге работать в области патанатомии и судебной медицины. Кружок сочетает занятия в университетских аудиториях для начинающих с последующей возможностью занятий на базе государственного учреждения здравоохранения особого типа «Бюро сложных судебно-медицинских экспертиз» с привлечением специалистов из таких профессиональных сред, как больница, амбулатория, операционная, бюро судебно-медицинской экспертизы. Студенты делают свой выбор после того, как мы спрашиваем их, с какими группами населения они хотели бы работать в будущем и какие человеческие проблемы они хотели бы решить. Перспективой нашего научного кружка мы считаем создание научного блога, в котором участники будут интерпретировать исследовательские статьи в научно-популярном или даже юмористическом стиле для непрофессиональной аудитории.

Ключевые слова: кружок, внеучебная работа, студенты-медики, патологоанатом, судебная медицина, исследование.

Annotation. The article is the authors' take on free extracurricular work on the example of the scientific study group «Forensic Medicine and Pathanatomy» in the Derzhavin Tambov State University Medical Institute. The circle on forensic medicine and pathanatomy is established on the principles of open access (lectures prepared by students are available for schoolchildren and other groups of population), classes in the special public health institution «Bureau of Complex Forensic Medical Examinations», video resources on autopsy, and publications on the results of student scientific research. Joining such a circle helps to establish contact with pathologists and forensic experts, provides benefits for making a career. The scientific circle helps students decide for themselves whether they will eventually work in this field. The circle combines classes in university classrooms for beginners with the possibility of classes in the bureau of complex forensic medical examinations involving specialists from such professional environments as a hospital, outpatient clinic, operating room, forensic examination bureau. Students make their choice after we ask them which groups of the population they would like to work with and what human problems they would like to solve. We consider a scientific blog, in which participants will interpret research articles in a popular scientific or even humorous style for a non-professional audience to be the prospect of our scientific circle, as well as supporting documents (diplomas, certificates, certificates), since potential employers always prefer employees with documented practical experience.

Key words: circle, extracurricular work, medical students, pathologist, forensic medicine, research.

Введение. Данная статья представляет собой систематизацию опыта авторов по организации внеучебной и самостоятельной работы для обучающихся медицинского вуза. Занятия в рамках студенческого научного кружка являются важной частью самостоятельной (в том числе контактной) работы обучающихся и действительно помогают студентам понять, почему они вообще выбрали медицину, познать себя (не случайно одной из актуальных латинских пословиц для врача до сих пор является Cognosce te ipsum). Активная работа студенческого научного кружка «Судебная медицина и патанатомия» ведется в Медицинском институте ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет» с 2018 года и направлена на то, чтобы обучающиеся могли понять, что им придется выполнять нелегкую работу, связанную с заботой о людях: занятия в кружке – это своеобразная индивидуальная проверка на соответствие обучающихся требованиям к

получению медицинской профессии. Ничто так не показывает преданность медицине, как получение определенного опыта в той самой среде, в которой обучающиеся будут работать. Целью кружка является развитие компетенций в таких специальных областях, как анатомия, патология, судебная медицина, а также развитие таких профессионально необходимых качеств, как анализ и устранение проблем, ориентированность на детали, интерес к незаметной на первый взгляд работе, помощь людям. Программа кружка рассчитана на 22-24 месяца и включает в себя всестороннее рассмотрение вопросов по паталогической анатомии с опорой на уже изученные дисциплины (анатомия, нормальная физиология, медицинская терминология, гистология, психология). Работа нашего кружка по судебной медицине и патанатомии построена на следующих принципах: свободный доступ (лекции, подготовленные студентами, доступны для врачей и других групп населения в вечернее время), занятия в ТОГУЗ «БСМЭ» [4], использование видеоресурсов по аутопсийным исследованиям [5], доклады и публикации по результатам студенческих научных исследований.

Изложение основного материала статьи. Занятия в кружке призваны дополнять то, чему студенты обучаются в основное учебное время. В ходе работы кружка особое внимание уделяется обсуждению вопросов, связанных со сбором образцов биологических жидкостей, их лабораторными исследованиями, представлением и оценкой их качества. Обучающиеся имеют возможность расширить и углубить свои практические знания в области медицинских лабораторных технологий, что помогает при сдаче сертификационных экзаменов. Начиная с третьего курса, студенты готовят научные доклады и учебные проекты в области хирургической патологии и аутопсии, что включает сбор и лабораторную обработку образцов, проведение экспертиз и подготовку аутопсийных отчетов с описанием результатов (естественно, обучающиеся работают под наблюдением руководителя кружка – заведующего отделом сложных судебно-медицинских экспертиз).

Студенческий научный кружок «Судебная медицина и патанатомия» можно рассматривать как самую начальную форму профессиональной организации будущих специалистов. Хотя вступление в такую организацию не указано в учебном плане и не является обязательным, оно помогает установить контакт с врачами-патологоанатомами и судмедэкспертами и, вполне возможно, даже найти работу, так как в кружке не только изучаются отдельные вопросы по дисциплине, но и предоставляются преимущества, которые помогают продвинуться по карьерной лестнице. Научный кружок помогает студентам почувствовать себя в рабочей среде и решить для себя, будут ли они в конечном итоге работать в этой области. Каждый случай, с которым патологоанатом имеет дело, индивидуален, и поэтому предполагается постоянное саморазвитие и знакомство с достижениями науки. Кроме того, мы объясняем, что рабочим местом будущих специалистов могут быть частные патологоанатомические лаборатории, лаборатории судебной экспертизы и морги, государственная система здравоохранения и медицинские учебные заведения, в которых в обязательном порядке преподаются дисциплины «Патанатомия» и «Судебная медицина».

Чтобы помочь студентам мединститута определиться с выбором научного кружка, мы проводим опрос, с какими группами населения они хотели бы работать в будущем (с детьми, пожилыми, имеет ли значение материальное положение и национальность пациента), и какие человеческие проблемы (душевные страдания, война, бедность, экология, несчастная любовь, голод, старость) они хотели бы решить? На наш взгляд, выбор научного кружка для посещения обучающимся должен быть сделан с учетом этих основных вопросов. Далее мы предлагаем студентам представить, что они работают с маргинализированными группами населения [2] и хотели бы устранить несоответствия в доступности медицинской помощи такому населению, то есть погрузиться в разрешение проблемных ситуаций. Мы слышим разные предложения: от работы сиделкой у кого-то с ограниченными физическими возможностями до организации пунктов психологической помощи и, таким образом, знакомимся с представлением студентов о трудностях в работе. После этого мы считаем важным ознакомить обучающихся с рабочими условиями: так, наши студенты узнают, что патологоанатому или судебно-медицинскому эксперту случается работать по вечерам или в выходные дни, проводить большую часть рабочего дня стоя, эта работа требует определенной физической выносливости. Как и в случае с экстренными медицинскими службами, сотрудники судебной экспертизы могут находиться на вызове круглосуточно, их рабочий график иногда рутинный, а в другие дни заполнен неожиданной работой. Отличительной особенностью профессии патологоанатома и судмедэксперта является и умение одинаково комфортно чувствовать себя в официальной среде (то есть владение терминологией и грамотное оформление документации) и в условиях ограничения или даже отсутствия личного комфорта (например, аутопсийные работы). По мере того, как обучающиеся переходят на старшие курсы, они начинают мыслить более стратегически и обдумывают свой выбор кружка через призму этих руководящих вопросов, к которым добавляется возможность получения профессионального опыта, это значит, что выбранные внеучебные занятия должны развивать навыки, которые понадобятся для работы.

На первом занятии в кружке по судебной медицине и патанатомии мы спрашиваем обучающихся, чему они хотят научиться, занимаясь в свободное от основной учебы время, и просим их назвать главные проблемы, с которыми люди сталкиваются. В качестве темы, по которой обучающиеся готовят свой первый доклад, мы просим студентов раскрыть свое мнение о названных ими проблемах (как правило, называются экологические и демографические проблемы – здесь сказывается влияние пройденных на первом-втором курсах философии и истории), и приглашаем обучающихся старших курсов, которые уже занимаются в кружке один год, выступить с этой же темой. Знакомство обучающихся-новичков с точкой зрения более старших студентов становится как-бы опорой, так как они начинают задумываться о том, какие именно проблемы (не все!) они могут помочь решить, и чему они могут научиться, работая над их решением. Таким образом, в рамках работы кружка обучающийся создает для себя стратегию работы с людьми, которым хотелось бы помогать, и в то же время углубленно изучает то, что нравится и действительно интересно.

Некоторые практические занятия нашего кружка проходят в паталогоанатомическом зале ТОГУЗ «БСМЭ» [4], в дальнейшем мы дополняем их посещением университетского «Музея греха» [1], выполнением вспомогательных лабораторных обязанностей: подготовка, фотографирование и сохранение биологических образцов; выполнение некоторых административных задач (написание отчета или составление акта вскрытия, обобщение записей из медицинских карт пациентов). Таким образом обеспечивается значимый опыт и реализуются первичные профессиональные навыки. Работа в области патанатомии и судмедэкспертизы требует большого количества навыков: приходится запоминать много информации, сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях, замечать мелкие детали, симптомы, так как любая деталь может стоить кому-то жизни. Постоянное взаимодействие как со специалистами в клинической сфере, так и с пациентами требует сопереживания. Общение в рамках научного кружка помогает развить и укрепить эти навыки и качества, учит правильно и непринужденно общаться, развивает сочувствие студентов к своим товарищам, испытывающим трудности и позволяет проявить лидерские качества.

Большое значение для формирования готовности будущих специалистов в области патанатомии и судебно-медицинской экспертизы к профессиональной деятельности имеет знакомство в нашем кружке с новейшей литературой по судебной медицине и аналитическим методам: справочниками, энциклопедиями, студенты получают информацию о тенденциях в области научных исследований, о возможностях подписки на специализированные периодические издания. Мир медицины наполнен сложной терминологией, поэтому работа руководителя кружка направлена на объяснение

обучающимся сложных медицинских реалий (диагнозы, методики, паталогические процессы), что призвано развивать когнитивные навыки обучающихся. Наработанная теоретическая база делает возможным определение с будущей специализацией в пользу продолжения работы в области судебно-медицинской экспертизы или в другой области. Другим способом обеспечения осведомленности о последних тенденциях является укрепление связей и сетевого взаимодействия между национальными судебно-медицинскими лабораториями. В связи с этим работа кружка сочетает занятия в университетских аудиториях для начинающих слушателей с возможностью выездных занятий в бюро сложных судебно-медицинских экспертиз с привлечением к занятиям специалистов из таких профессиональных сред, как стационар, амбулатория, операционная, бюро судмедэкспертизы. Таким образом, обучающиеся знакомятся с обширной клинической обстановкой, получают информацию о взаимодействия врачей с пациентами.

На занятиях кружка мы получаем от слушателей больше всего вопросов именно о научных исследованиях, поэтому мы рассматриваем наиболее характерные моменты, связанные с исследованиями. Занятия в кружке дают возможность выдвигать научные гипотезы [6], готовить доклады и, по их результатам, готовить публикации в научные издания. Приобретение исследовательского опыта очень ценно для перспективной профессиональной работы. Неформальное общение в рамках кружка позволяет студентам выбрать тему исследования. Исследовательская деятельность студентов контролируется руководителем кружка – заведующим отделом сложных судебно-медицинских экспертиз ТОГУЗ «БСМЭ» (г. Тамбов [4]) – и заведующим кафедрой патологии Медицинского института ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина» как лицами, имеющими подтвержденные исследовательские полномочия. В рамках занятий обучающиеся проверяют свои гипотезы, такая научная работа, начатая на втором-третьем курсах обучения, приобретает необходимую практическую базу на последующих курсах и реализуется в курсовую, а потом и дипломную работу.

Некоторые студенты пытаются классифицировать определенные дисциплины как «ориентированные на лабораторные исследования» (например, патанатомия, топографическая анатомия), а другие – как «больничные, ориентированные на общение с пациентом» (терапия, пропедевтика). Такой подход нельзя считать оправданным, поскольку научно-исследовательская база ценна в любой дисциплине. Тем более ценно приобретение исследовательского опыта во время учебы, начиная с 3 курса, так как это способствует максимизации профессиональных навыков. На занятиях в кружке студентов выражают заинтересованность в участии в публикациях, таким образом реализуют свой научный потенциал, проходят все этапы исследовательского проекта, от разработки темы научного исследования до статистической обработки практических данных в рамках прямого общения по теме с руководителем кружка. Наличие публикации поднимает исследовательский опыт на новый уровень. Публикации также показывают положительные стороны студентов перед аккредитационными комиссиями, потому что они демонстрируют такие положительные качества, как усидчивость и целеустремленность и доказывают, что обучающийся серьезно стремится к медицинской профессии. Участники нашего кружка имеют право предложить темы исследования, в которых они раскрывают свое представление о проблемах патанатомии и о возможностях их решения для Тамбовской области. Ежегодно в рамках Всероссийской конференции «Державинские чтения» слушатели кружка рассказывают о текущих исследовательских возможностях в своих докладах и презентациях: «Анализ смертности от наркотических веществ за 2018-2021 гг.», «Анализ незавершённых суицидов за период с 2018-2021 гг.», «Нарушения обмена веществ после перенесенной коронавирусной инфекции», «Когнитивные нарушения у лиц, перенесших COVID-19» [3]. Выступление студентов (они еще не имеют научного звания или должности) с докладами перед разноплановой, в том числе профессиональной аудиторией на занятиях и конференциях помогает им продемонстрировать лидерские качества, дает возможность воплотить их представления о профессии – за счет этого кружок развивает творческую энергию и целеустремленность обучающихся, способствует выработке у них профессиональной устойчивости и готовности к серьезной исследовательской деятельности. Мы учим студентов тратить больше времени на меньшее количество дел: можно потратить время на выполнение множества задач в различных видах деятельности – труднее на самом деле оказаться ценным специалистом в одной области. Поэтому наши студенты понимают, что нет ничего предосудительного, если одни предпочитают заниматься практической работой, например, волонтерской помощью, а другим больше нравятся исследования.

Перспективой нашего научного кружка мы считаем создание научного блога, в рамках которого участники будут интерпретировать научно-исследовательские статьи в научно-популярном или даже юмористическом стиле для непрофессиональной аудитории, а также возможность получения подтверждающих документов (дипломы, справки, сертификаты), так как потенциальные работодатели всегда предпочитают сотрудников с документально подтвержденным практическим опытом. В перспективе возможно также получение рекомендательного письма от руководителя кружка, которое студенты могут использовать при подаче заявлений о временном трудоустройстве (например, на период каникул) или для участия в программах академической мобильности.

Выводы. Помимо профессиональных знаний, кружок дает возможность приобрести важные навыки решения жизненных проблем: управление временем, критическая оценка и анализ, предупреждение и устранение конфликтов. Выбор студенческого научного кружка способствует развитию самоотверженности и сопереживания, эффективного общения, - качеств, необходимых, чтобы справиться со всеми трудностями в медицинской профессии. Обучающиеся не изолируют себя на время, свободное от основных занятий, а посвящают его развитию себя как личности. Такая работа имеет огромную пользу: в конце концов, было бы обидно потратить 6 лет на учебу в университете, чтобы обнаружить, что работа врачом на самом деле не подходит или не нравится. Медицина - профессия с высокой конкуренцией, и внеучебные занятия могут помочь выделиться на рынке труда среди других кандидатов. Мероприятия в рамках студенческого научного кружка формируют из обучающихся второго-третьего-четвертого годов обучения тех, кто будет заботиться о здоровье страны завтра.

Литература:

1. Кириллова, Т.С. Лечение отвращением. Зачем лучший врач-исследователь России создал Музей греха / Т.С. Кириллова. – URL: https://tass.ru/v-strane/6313126?ysclid=lfdumb8qdp105916998 (дата обращения: 18.03.2023)

2. Шалагинова, Н.А. Социальная маргинальность как предпосылка девиации / Н.А. Шалагинова // Философия права. – 2017. – №4 (83). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-marginalnost-kak-predposylka-deviatsii (дата обращения: 18.03.2023)

3. Тамбовский Государственный Университет: сайт – 2023: URL: https://tsutmb.ru/files/www/obyavlenie/2022_04_06_dergavin_chteniya.pdf?ysclid=lfdtjq7pln520269165 (дата обращения: 18.03.2023)

4. Тамбовское областное государственное бюджетное учреждение здравоохранения «Бюро судебно-медицинской экспертизы»: сайт – 2023: URL: https://www.sme68.ru/str.php?un=31 (дата обращения: 18.03.2023)

5. Autopsy Pathology Resources: сайт – 2023: URL: https://autopsypathology.net/?page_id=191 (дата обращения: 18.03.2023)

6. Miller, K. For Your Reference. Identifying reference standards to improve immunohistochemistry / K. Miller. – URL: https://thepathologist.com/inside-the-lab/for-your-reference (дата обращения: 18.03.2023)

Педагогика

УДК 519.612

преподаватель 12 кафедры МиЕНД Курилова Ирина Сергеевна
Филиал федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» Министерства обороны Российской Федерации в г. Сызрани (г. Сызрань);
преподаватель 12 кафедры МиЕНД Градалева Елена Михайловна
Филиал федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» Министерства обороны Российской Федерации в г. Сызрани (г. Сызрань)

ДОСТИЖЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПО СРЕДСТВАМ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Аннотация. В данной статье поставлена проблема, связанная с низкой подготовленностью курсантов к обучению в вузе, слабым умением по овладению навыков самообразования. Обращается внимание на условия эффективности управленческого воздействия и условия обеспечения обучения на занятиях в вузе. Широко приводятся факторы, определяющие успешность управленческого воздействия и необходимые для достижения эффективности в процессе обучения курсантов. Показаны результаты длительного по времени (более двух лет), педагогического эксперимента.

Ключевые слова: обучение, физика, управленческие знания, дидактика, эффективные методы обучения, управленческая компетентность, система оценивания, мотивация к процессу обучения.

Annotation. This article poses a problem related to the low readiness of cadets to study at a university, poor ability to master the skills of self-education. Attention is drawn to the conditions for the effectiveness of managerial influence and the conditions for providing training in the classroom at the university. The factors determining the success of managerial influence and necessary for achieving efficiency in the process of training cadets are widely given. The results of a long-term (more than two years) pedagogical experiment are shown.

Key words: teaching, physics, managerial knowledge, didactics, effective teaching methods, managerial competence, assessment system, motivation for the learning process.

Введение. Педагоги, психологи и социологи нашего учебного заведения задаются вопросом о том, каким уровнем знаний и умений должен обладать курсант, чтобы успешно адаптироваться к новым социальным условиям. В современном мире особенно важно уметь самостоятельно обучаться. Если курсант умеет работать с книгой, получать знания от преподавателя, находить нужную информацию и решать проблемы, с которыми будущие военные специалисты сталкивались в общеобразовательной школе, то у него есть больше возможностей для повышения своей квалификации и получения дополнительной информации. Однако этого достичь гораздо сложнее, чем научить учащихся чтению и письму.

Чтобы оценить подготовленность курсантов умениям по овладению навыков самообразования, был проведен эксперимент, в котором участвовали курсанты 1, 2 и 3 учебных групп. Из каждой группы для опроса были выбраны по 20 человек. Результаты 1-го этапа тестирования в сентябре выбранного года (Таблица 1) имеют следующие показатели:

Таблица 1

№ учебной группы	входной контроль сентября выбранного года	
	средний балл	качество знаний
1	2,65	11,54%
2	2,4	4%
3	2,52	14,8%

На основании полученных данных приводим к выводу, что результаты входного контроля по физике низкие во всех группах, средний балл не превышает 2,65, а в учебной группе 2 средний балл составил 2,4.

И качество знаний низкое: в 1 учебной группе – 11,54%, в 3 учебной группе – 14,8%, а во 2 учебной группе лишь 4%. Следовательно, уровень подготовки курсантов 1 курса низкий.

Наблюдения показывают, что современный выпускник школы должен уметь гибко адаптироваться к изменяющимся жизненным ситуациям, самостоятельно приобретать необходимые знания, выявлять и решать возникающие проблемы, применять полученные знания, обладать коммуникативными навыками и уметь находить общий язык с представителями различных социальных групп. Однако эти качества не формируются сами по себе. Для того чтобы их приобрести, необходимо регулярно создавать ситуации, которые будут способствовать формированию и развитию этих навыков у курсантов.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время роль и функции преподавателя в учебном процессе значительно усложнились по сравнению с традиционной школой. Для того чтобы сформировать учащихся как самоопределяющихся личностей, необходимо создать образовательное пространство, которое способствует систематическому развитию у них способностей к осознанному соотнесению своих желаний и возможностей. Преподаватель должен активно участвовать в создании такого образовательного пространства, взаимодействуя со своими курсантами.

Для того чтобы успешно справиться с этой задачей, педагоги должны стремиться к не только профессиональному, но и человеческому совершенству. “Три пути ведут к знаниям: путь размышлений – это путь самый благородный; путь подражания – это путь самый легкий; и путь опыта – это путь самый горький” – говорил Конфуций. Действительно, управленческие знания и умения очень важны для эффективного проведения уроков и обучения в целом.

Управление любым учебным занятием в вузе – это не только планирование и контроль, но и организация обучения, взаимодействие с курсантами, мотивация их к обучению, а также учет индивидуальных потребностей каждого курсанта.

Преподавателю необходимо понимать психологию обучения, владеть различными методами обучения и уметь адаптировать их к конкретным условиям.

Также важно понимать, что управленческие знания и дидактика взаимосвязаны и взаимозависимы. Управление учебным занятием и организация обучения должны базироваться на принципах дидактики, а дидактика должна учитывать особенности управления занятием. Например, знание принципов дидактики помогает преподавателю правильно структурировать материал и применять эффективные методы обучения, а управленческие знания позволяют контролировать процесс обучения, оценивать результаты и корректировать методы, если это необходимо.

В целом, преподавателям необходимо постоянно совершенствовать свои управленческие знания и умения, чтобы обеспечить качественное обучение своих курсантов.

Таким образом, нам, преподавателям необходимо управлять различными аспектами занятия, такими как постановка цели, мотивация, формирование деятельности, обратная связь, создание проблемных ситуаций и комфорт участников учебного процесса. Однако, курсанты могут внести неожиданные изменения в процесс учебного занятия, что представляет сложности для педагогической деятельности. Поэтому важно обратить внимание на условия эффективности управленческого воздействия в сравнении с условиями обеспечения эффективности обучения курсантов. Факторы, определяющие успешность управленческого воздействия и необходимые для достижения эффективности в процессе обучения курсантов представлены в таблице 2.

Таблица 2

Факторы, определяющие успешность управленческого воздействия	**Факторы, необходимые для достижения эффективности в процессе обучения курсантов**
Эффективность коллективной работы достигается благодаря тщательному планированию и организации.	Использование активных методов организации учебного процесса и заданий различной сложности в зависимости от индивидуальных потребностей учащихся.
Исполнители имеют ясное представление о том, какие результаты от них ожидаются и в какие сроки.	Стимулирование интереса обучающихся к процессу обучения, целям и содержанию знаний, а также к результатам учебной работы путем их активного вовлечения в учебный процесс.
Исполнители мотивированы достижением ожидаемых результатов и получают удовлетворение от своей работы.	Направленность обучения на мотивацию курсантов, на развитие и поддержание их интереса и мотивации к процессу обучения.
В коллективе царит благоприятный социально-психологический климат, способствующий повышению производительности учебной работы.	Взаимодействие между преподавателем и курсантами.
Управление способно быстро реагировать на изменения благодаря наличию у руководителей информации о происходящих изменениях.	Демонстрация курсантами практической ценности знаний, которые им сообщаются, а также установление связи этих знаний с жизненным опытом, интересами и потребностями будущих военных.
Профессиональное взаимодействие между педагогами.	Осуществление межпредметных связей в обучении.

Использования активных технологий обучения курсантов в процессе преподавания физики привела к улучшению результатов. Эти результаты получены в ходе эксперимента в январе двумя годами позже. Курсанты проучились 2 семестра и приобрели определенные навыки самостоятельной работы, развили уровень способностей к саморазвитию и самообразованию. По результату сдачи экзамена по окончании изучения курса физики (в объеме двух семестров) в феврале наблюдается рост и среднего балла и качества знаний. Об этом свидетельствуют данные приводимые ниже в таблице 3. Они подтверждают прогресс умений и навыков получения знаний курсантами.

Таблица 3

№ учебной группы	**контроль остаточных знаний январь**		**результаты сдачи экзамена**	
	средний балл	**качества знаний**	**средний балл**	**качества знаний**
1	3,58	58,33%	3,64	48%
2	3,32	36,36%	3,54	47,82%
3	3,1	25%	3,59	51,85%

Результаты эксперимента представлены на индивидуальных(Рисунок 1) и общих (Рисунок 2-4) диаграммах.

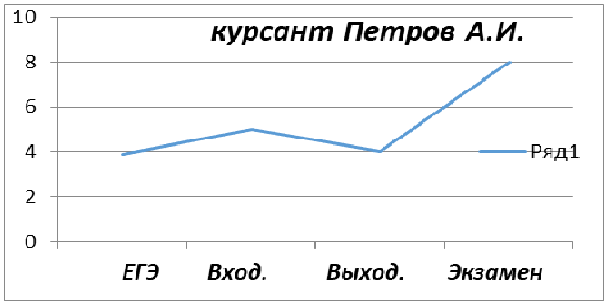
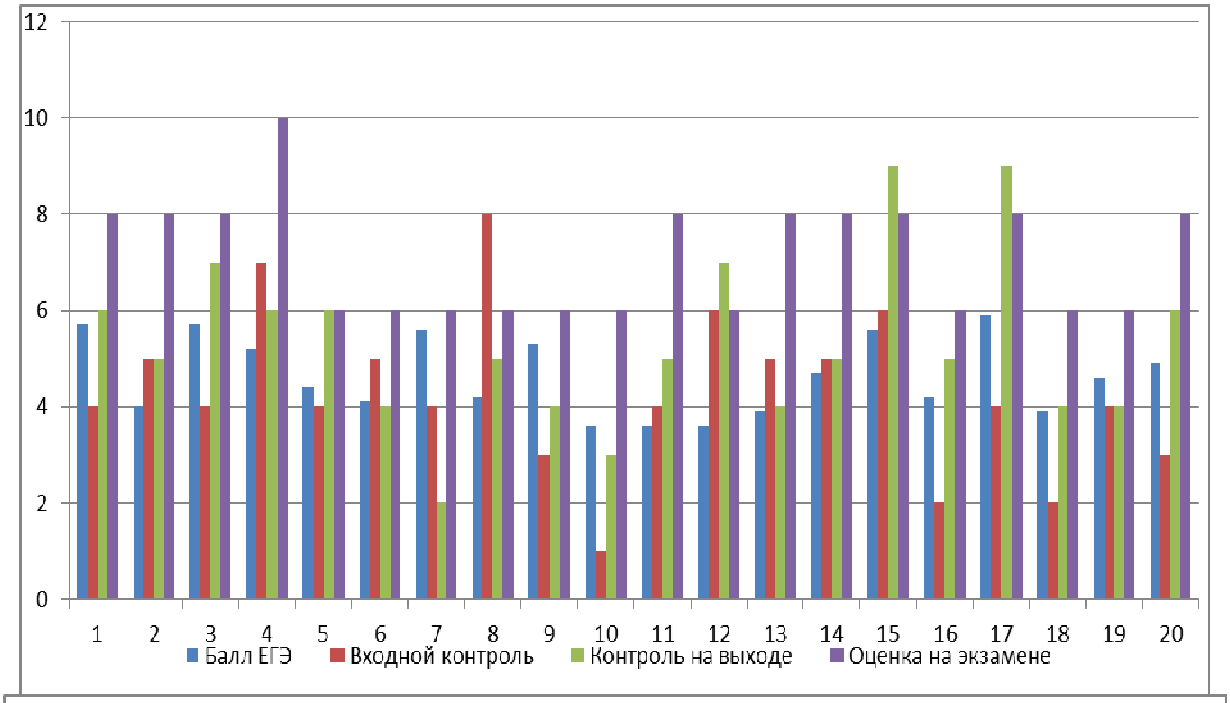
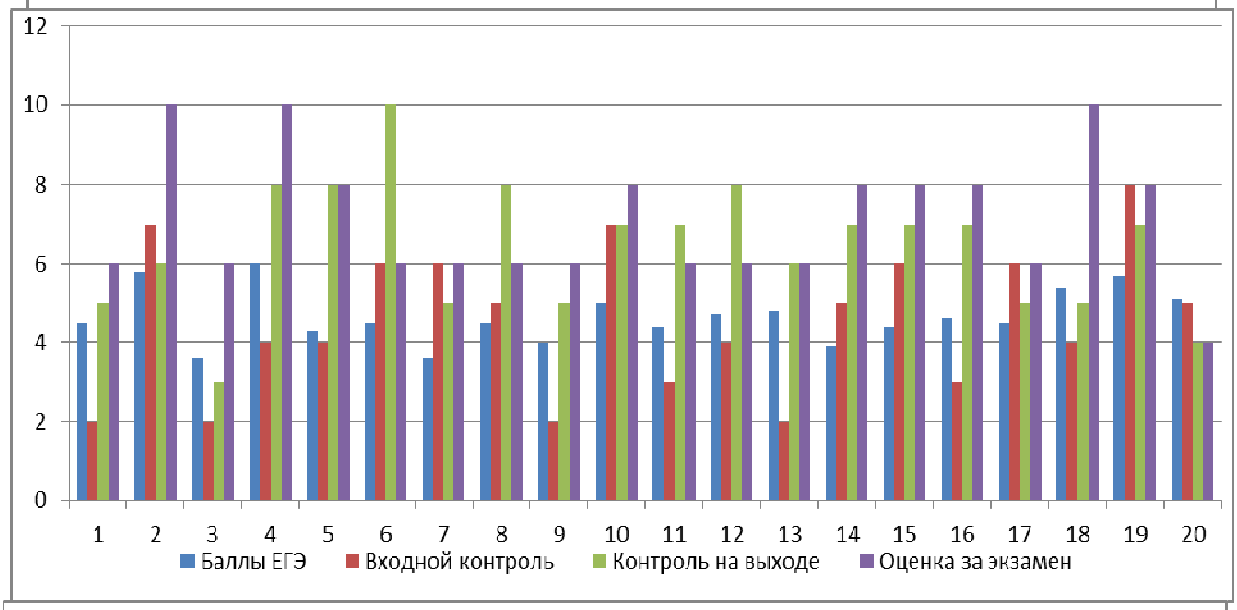


Рисунок 1. Пример индивидуальной диаграммы результатов эксперимента





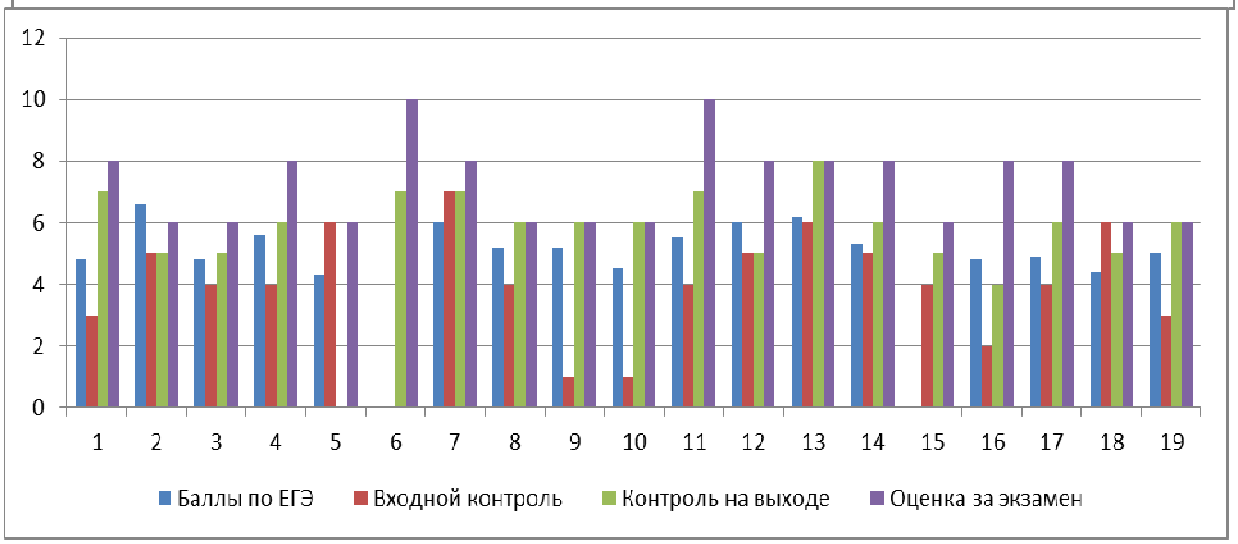


Рисунок 2-4. Диаграмма результатов эксперимента учебной группы № 1, 2, 3

Выводы. Исходя из представленной информации, можно сделать вывод, что для успешной организации учебного процесса преподавателю необходимо обладать соответствующими управленческими знаниями, умениями и навыками. Более того, развитие профессиональных навыков преподавателя тесно связано с его управленческой компетентностью.

Литература:

1. Астадурьян, А.П. Педагогика: семья – школа – вуз – общество (образовательно-инновационные технологии). Монография / А.П. Астадурьян. – Воронеж-Москва, 2021.
2. Курилова, И.С. Учебная мотивация и уровень прокрастинации у курсантов летного вуза. Сборник / И.С. Курилова // Актуальные проблемы развития вооружения и военной авиационной техники (вертолетов). Сборник материалов I Международной военно-научной конференции, посвященной памяти конструкторов вертолетов М.Л. Миля и Н.И. Камова. Под редакцией А.Н. Моисеева. – 2021. – С. 220-223

Педагогика

УДК 371

доктор экономических наук, профессор кафедры страхования,
финансов и кредита Лаврентьев Валентин Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистр Чадина Ирина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
аспирант Курылев Александр Игоревич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ВНЕДРЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СФЕРУ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается понятие Искусственный интеллект (ИИ) и его характеристики. Проведены примеры зарубежного и отечественного опыта по внедрению ИИ в сферу образования. Выявлены основные проблемы в процессе внедрения, а также рассмотрены перспективы применения Искусственного интеллекта в процессе образования.

Ключевые слова: технологии образования, обучение, искусственный интеллект; образовательное пространство; системы ИИ, онлайн-обучение.

Annotation. This article discusses the concept of Artificial Intelligence (AI) and its characteristics. Examples of foreign and domestic experience in the implementation of AI in the field of education are given. The main problems in the implementation process are identified, and the prospects for the use of Artificial Intelligence in the education process are considered.

Key words. education technologies, training, artificial intelligence; educational space; AI systems, online learning.

Введение. Одним из ведущих факторов, которые мы можем выделить на данный момент это то, что цифровое образовательное пространство является результатом довольно длительного развития педагогических методик и приёмов.

Целью данной статьи является анализ, выявление положительных и отрицательных факторов использования искусственного интеллекта в сфере образования.

Изложение основного материала статьи. В современном обществе существуем множество определений искусственного интеллекта (ИИ):

1. Система состоящая из продуктов и алгоритмов, которая может помочь в выполнении специфических функции человеческого интеллекта.
2. Интеллектуальная система, основной задачей которой является создание модели для изучения образовательных и ментальных процессов.
3. В образовании “дополненный интеллект”. Субъекты образования применив его смогут в большей степени получать и обрабатывать дополнительную информацию.
4. Инструмент, с помощью которого представляется доступным упрощение и ускорение учебных и коммуникативных процессов.
5. Если опираться на Национальную стратегию развития ИИ на период до 2030 г. – это комплекс технологических решений, который позволяет «имитировать когнитивные функции человека (включая самообучение и поиск решений без заранее заданного алгоритма)» и получать при выполнении конкретных задач результаты, которые можно сопоставить с интеллектуальными достижениями людей.

Анализируя мнения отечественных специалистов можно сказать, что ИИ безоговорочно может претендовать на выполнение следующих функций в образовательном пространстве:

1. Способность производить визуальную и звуковую идентификацию тем самым различая объекты.
2. Способность формулировать и решать задачи.
3. Способность искать, обрабатывать и надлежащим образом использовать все виды информации и знаний.

ИИ – это сложносоставная система, включающая в себя:

а) систему поиска информации, с помощью которой формируется некая база данных основанная на определённых источниках и ресурсах;

б) библиотеку, основанную на электронных учебно-методических материалах;

в) систему мониторинга успеваемости, знаний обучающихся;

г) базу данных, которая учитывает результаты каждого обучающегося исходя из прохождения контрольных заданий;

д) систему автоматического распределения учебно-педагогической и воспитательной нагрузки;

е) систему коммуникаций, с помощью которой отслеживается взаимодействие субъектов образования.

На протяжении всей жизни в обучении и развитии человека важную роль играет применение ИИ-технологий, таких как: большие данные, блокчейн; интернет вещей; виртуальная и дополненная реальность; машинное обучение.

Анализируя все определения и характеристики, упомянутые выше можно сделать вывод, что искусственный интеллект довольно востребован в современном образовании. Благодаря внедрению ИИ в сферу образования можно увеличить «интеллектуальный капитал» за счёт эффективного преодоления ограничений и получения качественных результатов.

В современном образовательном дискурсе в стране и за рубежом «практика» трансформации традиционных форм обучения в формы дистанционного обучения обобщается в следующих аспектах: а) использование образовательных онлайн-платформ для организации образовательного процесса; б) транслирование различной образовательной информации с помощью теле и радиоканалов; в) частое использование в процессе обучения ресурсов социальных сетей, messendger и e-mail; г) внедрение различных цифровых продуктов на основе Искусственного интеллекта [1].

Специалисты выделил ряд продуктов, которые внедрены в образовательные процессы: а) “умные помощники-агенты”, смысл которых заключается в выполнении одновременно нескольких функций, например анализ информации и распознавание речи; б) роботизированные системы, которые позволяют наблюдать и анализировать изменения в онлайн формате за счет того, что снабжены сенсорными деталями; в) ИИ-системы основной задачей которых является самообучение, то есть программа автоматически сможет усваивать и транслировать информацию различного уровня сложности; г) наконец, есть системы искусственного интеллекта для прямого обучения (AIEd). К последним относятся онлайн-обучение (Coursera, Edx, Stepic, Udasity и др.); а также программы дистанционного оценивания экзаменационной или аттестационной деятельности и контроля (Duolingo, Proctoredu и др.), позволяющие контролировать и прогнозировать эффективность образовательной деятельности, процесс адаптации; информационные помощники в виде курсов (AutoTutor и т. д.); курсы мультимедийного интерактивного обучения (MIOC), доступные для всех уровней образования.

В конце 2017 года в ЕС была запущена программа «Цифровая возможность». Цель данной программы заключалась в обучении субъектов образования по направлениям кибербезопасность, программирование, аналитика в рамках цифровой школы, при этом весь процесс обучения должен проходить исключительно в дистанционном формате.

В качестве успешного примера по внедрению в образовательный процесс технологии искусственного интеллекта эксперты указывают на британскую компанию Century Tech, которая в 2019 году подписала соглашение с правительством Фландрии (провинция Бельгии). Century – это компьютерная программа, с помощью которой преподаватели посредством анализа тестов, предлагаемых системой, могут определить качество знаний и интересов учащихся для улучшения процесса обучения. По словам А. Полехина, который является руководителем Онлайн-университета «Нетология» по направлению «программирование», подобные проекты с 2018 года реализуются в Австралии, Китае и даже Беларуси. Он также акцентирует внимание на том, что достаточное количество систем искусственного интеллекта применяются и в России, но для эффективного развития процессов необходима полная автоматизация учебных учреждений.

В конце 20 века в российских образовательных организациях начали появляться исследования на тему внедрения ИИ в социум. Но лишь в 21 веке это направление приняло особую актуальность, что подтверждает разработка и развитие ИИ-средств, а также классификация электронных ресурсов для целей образования [7]. Изначально отечественные учёные связывали основы обучения ИИ с изучением языка логического программирования на курсах базовой информатики.

С 2019 г. Указом Президента РФ «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» от 10.10.2019 № 490 в современном российском образовательном пространстве регулируется развитие, внедрение и применение ИИ. На сегодняшний день можно выделить особые достижения в сфере ИИ, во многих университетах России начали проводить программы по направлению «машинное обучение», «бизнес-аналитика» и д.т. совместно с Microsoft. По последним данным около 260 университетов на данный момент занимаются внедрением в образовательную программу курсов, которые связаны с искусственным интеллектом. Также в школах началось внедрение в образовательную программу модуля «Искусственный интеллект», к 2024 году прогнозируют, что не менее 50 % учебных учреждений протестируют данную программу в рамках общеобразовательной программы. Кроме того, стартовала олимпиада по ИИ, впервые её повели в 2021 году [2].

Безусловно внедрение ИИ несёт в себе много плюсов, но нельзя забывать об определённых рисках, которые могут повлиять на учебно-воспитательный процесс, а также на субъекты образования, к таким рискам можно отнести:

1. Так называемы «цифровой взрыв», под ним подразумевается факт того, что не все субъекты обучения будут иметь равный доступ к технологиям ИИ.
2. Необходимость постоянного совершенствования технических навыков несмотря на отсутствие материально – технических условий обучающихся.
3. Отсутствие живого общения, которое может пагубно сказаться на субъектах образования, так как минимизируется социальная коммуникация.
4. Возможно ухудшение памяти у детей школьного и дошкольного возраста. Так как большинство данных передут в цифровое пространство, и есть большой риск, что функционал мозговой деятельности сократиться, так как именно в этот промежуток времени формируется и развивается память.

В то же время новые возможности и новые перспективы искусственного интеллекта в сфере образования очевидны, особенно с точки зрения адаптивных и персонализированных форматов обучения.

Искусственный интеллект позволяет эффективно внедрять адаптивные модели обучения, основанные на следующих образовательных технологиях: обучение прикладному программному обеспечению, методы экспертной оценки, мультиагентные методы и генерация интегрированных образовательных систем. С помощью технологии адаптивного образовательного процесса ИИ можно выбирать последовательность изложения информации, в соответствии с интересами и потребностями учебных предметов, чтобы своевременно отслеживать успеваемость в школе. Но данная практика по внедрению адаптивных технологий в процесс образования чаще всего используется в коммерческом секторе HR через такие проекты, как Competientum, Ispring, E-mba и др. [3].

Около 80% специалистов в области образовательной деятельности признают важными теорию и практику персонализированных образовательных методик, которые напрямую связаны с адаптивным обучением.

Перспективы применения ИИ в персонализированном обучении заключаются в следующем:

1. Автоматизация основных видов учебной деятельности.
2. Адаптация образовательной структуры к интересам отдельных субъектов образовательной сферы.
3. Своевременное оказание помощи в ходе образовательного процесса.
4. Возможность применения метода «проб и ошибок».
5. Трансформация преподавателя в фасилитатора.

Эксперты также выделяют следующие многочисленные проектно-исследовательские и учебно-педагогические перспективы ИИ-технологий:

1. Повышение качества педагогической деятельности, грамотное и эффективное планирование времени, качественный рост продуктивности за счет применения образовательных ИИ-технологий; расширение профессиональной деятельности за счёт совершенствования средств визуализации необходимой информации, цифровизация образовательных ресурсов и дисциплин.
2. Способность своевременно контролировать, а также проводить аналитический анализ учебных процессов, в результате эффективного применения Образовательных ресурсов.

3. Разработка учебных программ для оптимизации и эффективного управления ресурсами, на всех уровнях со стороны государственных органов.

4. Применение различных вариантов образовательных программ в формате игры, для закрепления пройденного материала, а также взаимная вовлеченность всех участников в образовательный процесс за счёт коммуникации между ними для оперативного получения информации.

5. Свободный доступ к видео и аудиоматериалам, а также ко всем видам электронных ресурсов и аттестационным заданиям, которые необходимы для своевременной самопроверки и самоподготовки.

6. Современные технологии, которые позволят в дистанционном режиме транслировать материал с личных гаджетов для более мобильной и наглядной демонстрации.

7. Применение компьютерной анимации и анимационных технологий, как эффективного средства общего медиаобразования.

8. Увеличение свободного времени за счет использования цифровых технологий.

Выводы. Исходя из выше изложенного можно сделать вывод, что в настоящее время в российском образовании процесс внедрения новых информационных технологий занимает первостепенную позицию и приходит на смену «традиционной рутинной» деятельности в научно-исследовательских мероприятиях.

Тем не менее на данный момент полноценный переход на ИИ технологии не может в полной мере гарантировать качественное обучение за счёт отказа от традиционной системы « преподаватель – обучающийся».

Необходимо постепенно внедрять ИИ-технологии в сферу образования, учитывая при этом человеческий фактор, применяя индивидуальный подход к каждому субъекту образования в зависимости от способности воспринимать новую информацию.

Литература:

1. Амиров, Р.А. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования / Р.А. Амиров // Управленческое консультирование. – 2020. – № 3. – С. 80-88. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-vnedreniya-tehnologiyiskusstvennogo-intellekta-v-sfere-vysshego-obrazovaniya (дата обращения 19.02.2023)

2. ГУУ адаптирует искусственный интеллект для российского образования // СМИ о нас. Официальный сайт ГУУ. – 2020. – 09.07. – URL: https://guu.ru/сми-о-нас/84025/ (дата обращения 15.02.2023)

3. Даггэн, С. Искусственный интеллект в образовании: изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / ред. С.Ю. Князева; пер. с англ.: А.В. Паршакова. – Москва: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2020. – URL: https://iite.unesco.org/ru/publications/iskusstvennyj-intellekt-vobrazovaniiizmenenie-tempov-obucheniya/ (дата обращения 18.02.2023)

4. Искусственный интеллект в образовании // TADVISER. Государство. Бизнес. ИТ. – 2020. – 26.01. – URL: https://www.tadviser.ru/index.php/Статья:Искусственный_интеллект_в_образовании (дата обращения 15.02.2023)

5. Искусственный интеллект в образовании: перспективы применения в России // РБК Тренды. – 2021. – 08.04. – URL: https://trends.rbc.ru/trends/education/5d6beaea9a7947a1c1fe9152 (дата обращения 15.02.2023)

6. Искусственный интеллект в образовании: проблемы и возможности для устойчивого развития // Аналитика. РОСКОНГРЕСС. – 2019. – 07.04. – URL: https://roscongress.org/materials/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-problemy-ivozmozhnosti-dlya-ustoychivogo-razvitiya/ (дата обращения 20.02.2023)

7. Фролова, С.В. Концептуальные основы создания цифровой платформы независимой оценки образовательных результатов будущих педагогов / С.В. Фролова, Е.Н. Перевощикова // Вестник Мининского университета. – 2022. – №4(10).

Педагогика

УДК 3786:004

студент Лаврентьев Денис Олегович
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);
кандидат педагогических наук Белаш Виктория Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРУПП В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ И МЕССЕНДЖЕРАХ ДЛЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКИ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММНЫХ ПРОДУКТОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Целью данной статьи является изучение возможностей социальных сетей и мессенджеров для информирования пользователей о проектах и программных продуктах в сфере образования, а также об их разработке. В статье подробно рассмотрен пример telegram-канала «Микропроггер кодирует Электронный журнал», созданного одним из авторов данной статьи. Платформа «Телеграмм» является наиболее распространенной и многофункциональной для ведения образовательных блогов, ввиду возможности взаимодействовать с аудиторией различными способами, оперативно отвечать на вопросы и оставлять закреплёнными важные сообщения.

Ключевые слова: блог, социальная сеть, образовательный блог, дистанционное образование, Телеграмм, ВКонтакте.

Annotation. The purpose of this article is to study the possibilities of social networks and instant messengers for informing users about projects and software products in the field of education, as well as about their development. The article discusses in detail an example of a telegram channel "Microprogger encodes an Electronic Journal", created by one of the authors of this article. The Telegram platform is the most common and multifunctional for educational blogging, due to the ability to interact with the audience in various ways, quickly answer questions and leave important messages pinned.

Key words: blog, social network, educational blog, distance education, Telegram, VKontakte.

Введение. Развитие общества в 21 веке невозможно представить без применения новых информационно-коммуникационных технологий, благодаря которым значительно расширяется потенциал реализации возможностей во всех сферах деятельности. В частности, последнее десятилетие активно развиваются социальные сети, где пользователи делятся чем-то новым и интересным. Развитие блогов и различных групп не обошло и сферу образования. С динамичным

переходом на дистанционное образование, педагоги стали активно применять различные новые методы обучения, которые близки современным обучающимся. Например, стали быстро формироваться блоги преподавателей в различных социальных сетях, где доступным языком излагается материал о сложных для понимания вещах.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим основные понятия, относящиеся к теме данной работы.

Блог – веб-сайт, основное содержимое которого – регулярно добавляемые пользователем записи, содержащие текст, изображения или мультимедиа.

Группа в ВК – сообщество на платформе ВКонтакте, которое объединяет людей со схожими интересами. В этой группе они обсуждают насущные вопросы и делятся мнениями, также можно размещать фото или видео контент по тематике группы.

Канал в Телеграмм – открытый блог, большая часть которого занимает публикацию сообщений и небольших видеороликов, с одной стороны, но предоставляет возможность реагировать на новости всем подписчикам в форме вопросов, а также добавлять реакции.

Яндекс.Дзен – издательская платформа, которая рекомендует к просмотру потенциально интересный пользователю контент. На созданном канале автор может делиться информацией, наблюдениями и выводами в различных областях науки. Контент представлен на данной платформе только в текстовом формате с фотографиями. Общаться автор и подписчики могут посредством комментариев, которые расположены под каждым постом.

Рассмотрим примеры блогов о сфере образования.

С 2014 года на платформе ВКонтакте ведется группа посвященная развитию культуры в разные столетия во всех странах – Arzamas. В данном сообществе информация представлена по всех постах в различных форматах: фото, видео и текст. В связи со спецификой направления, которое освещается, подписчикам видео формат подачи материала особенно интересен, и они активно обсуждают различные темы в комментариях к постам. Например, среди последних пост, который вызвал бурный отклик у аудитории,: «В чем смысл 8 марта?». Авторы привлекли внимание аудитории и смогли интересно рассказать о занимательных фактах, которые связаны с женским праздником.

Далее рассмотрим телеграмм канал, который называется «Образование длинною в жизнь». Данный канал ведет молодой человек, который изучает нейробиологию, психологию, образование и другие науки о человеке. Автор считает, что развиваться нужно на притяжении всей жизни, поэтому изучает интересные ему сферы и делится новыми знаниями, создавая сообщество людей, вовлечённых в процесс непрерывного развития. Одной из последних тем для обсуждения автор выдвинул тему исследования, а именно, насколько она обширна и какие разновидности исследований существуют.

Про учебу в Кембридже рассказывает блог «over the river cam». В нем автор делится своими мыслями, наблюдениями и опытом. Автор давно работает в сфере образования и занимается проектированием образовательного опыта: пишет программы, консультирует и преподает. Ее канал в основном наполнен обучающим и новостным контентом, который находит отклик у аудитории. Подписчики активно с ней общаются, ставят реакции и рассказывают свои истории из жизни.

Нельзя обойти и канал на YouTube популяризатора науки Дениса Мохова, который называется «Простая наука». На канале молодой человек демонстрирует интересные опыты из мира химии и физики. В связи со спецификой платформы, на которой представлены материалы педагога, весь материал подается в виде образовательного видео контента. Каждый урок набирает на платформе более 100 комментариев и лайков, что говорит о качественной подаче материала и его пользе.

Попробуем определить оптимальный вариант платформы для размещения и ведения канала образовательной направленности.

Методы информирования пользователей таких платформ как Яндекс.Дзен и YouTube довольно линейны и лишены гибкости в возможностях предоставления информации разного формата. Если представляемый контент имеет только одну сторону публикации сведений, следует выбирать данные платформы. Потребности пользователя при поиске той или иной информации достаточно прозрачны:

- обучающее видео – YouTube;
- узконаправленная текстовая статья – Яндекс.Дзен.

Возможности, которые представляют платформы ВКонтакте и Telegram, более гибкие как для читателей, так и для авторов. Однако, основной проблемой является поиск такого контента – система поиска не имеет ранжирования, для сообществ ВКонтакте и Telegram-каналов нет возможности оформлять тэги, которые позволяют повысить релевантность поиска целевого материала.

Сообщества ВКонтакте и каналы Telegram имеют схожий перечень инструментов для информирования пользователей. Telegram – это мессенджер, а значит и информативный контент канала будет иметь форму обычных сообщений в диалоге. В то время как ВКонтакте – это целая социальная сеть с множеством встроенных инструментов для обеспечения пользователей информацией. Прежде чем сравнивать функционал, следует определить самые эффективные способы информирования пользователей и коммуникации с ними в данных системах:

- текстовая информация – зачастую тяжело усваивается большая публикация, при виде большего поста, пользователи оставляют информацию на потом, после чего забывают про неё. Рекомендуется разбивать текст на порции и добавлять при необходимости медиаконтент;
- уведомление о новых публикациях – большинство пользователей, в зависимости от необходимости в изучении предоставляемых материалов, отключают уведомления о новой выложенной публикации. Частые звуки оповещения от информативного сообщества всегда приводят к дальнейшему отключению уведомлений от выбранного источника;
- медиаконтент – чем меньше по длительности предоставляемый видео/аудио-контент, тем больше шансов, что материал пользователем будет изучен в скором времени; хороший способ для визуализации той или иной информации, что улучшает усвоение материала;
- опросы – лучший способ интеграции участия читателей в деятельность сообщества. Если пользователь чувствует своё влияние в интересующей его структуре, его желание потреблять предоставляемую информацию возрастает;
- трансляции – качество трансляций позволяет собрать пользователей для предоставления информации в прямом эфире, тем самым автор и читатель моментально получают взаимный фидбэк;
- навигация – возможность пользователя обратиться к конкретной публикации. Сильно упрощает получение требуемой информации пользователем;
- меню кнопок, боты – дополнительный функционал для пользователей, который может использоваться для структурирования информации.

Сравнение методов информирования пользователей различных платформ приведены в таблице 1.

Таблица 1

Методы информирования пользователей в ВК и Telegram

Методы информирования	Сообщества ВКонтакте	Telegram-каналы
Текстовая информация	Инструмент «Статьи» предоставляет огромную перечень возможностей предоставления информации: интеграция медиаматериалов между фрагментов текста, форматирование шрифта текста.	Telegram предоставляет возможность форматирования текста: видоизменение и начертание. Нет возможности добавления картинок и медиаматериалов в определённой части текста – только в начале публикации.
Уведомление о новых публикациях	Уведомления изначально отключены, иногда сообщество использует возможность отправки сообщений пользователю в мессенджер.	Звук уведомлений включен изначально.
Медиаконтент	Инструмент «VK Видео» позволяет загружать видеофайлы на платформу ВКонтакте, возможность просмотра видеофайлов непосредственно на платформе.	Встроенный плеер, который позволяет запускать тот или иной видеофайл. Позволяет удобно отображать файлы gif форматы, которые смотрятся уместно в рамках Telegram. Видеосообщения – самый мощный инструмент платформы, который позволяет создавать видео длительностью до 1 минуты. Видеосообщения пользователей может загружать, используя камеру устройства или загрузить видеофайл.
Опросы	Есть	Есть, имеет «режим викторины», в котором можно настроить правильные ответы на заданную тему, что позволяет автору предоставлять информацию в игровом формате.
Трансляции	Есть	Есть
Навигация	Поиск по фрагменту текста, теговая навигация.	Поиск по фрагменту текста, возможность создания навигационного списка со ссылкой на каждую публикацию.
Меню кнопок, боты	Меню кнопок, в основном используется для перехода на внешнюю ссылку. Бот есть, можно реализовывать как в комментариях к публикациям, так и из сообщений сообщества.	Обширные возможности организации функционала, меню кнопок может использоваться для навигации пользователя. Бот может использоваться как в отдельном диалоге, так и самостоятельно в комментариях.

Telegram имеет более лаконичный дизайн и подходит только для соответствующего информирования пользователей. В мессенджере нет возможности просмотра ленты публикаций, из-за чего пользователи вынуждены заходить на конкретный канал, чтобы получить интересующую информацию. Хорошо смотрятся видеосообщения, которые создают атмосферу личного диалога с автором. Telegram-каналы идеально подходят для отслеживания блогов.

Рассмотрим пример telegram-канала «Микропроггер кодирует Электронный журнал». Канал создан автором данной статьи Лаврентьевым Денисом. Основная деятельность канала – разработка программного обеспечения, а именно, кроссплатформенного приложения «Электронный журнал». Автором используются следующие варианты предоставления информации:

- текстовая информация – в основном это описание каких-то мыслей автора и его планов по продукту;
- множество gif картинок с кратким описанием, которые отображают внесённые изменения в приложении;
- опросы, цель которых вместе с читателями выбирать более удобный интерфейс приложения;
- активный фидбэк в комментариях к публикациям;
- видеосообщения, в которых автор рассказывает о своих целях, задачах, решениях, фидбэк читателям.

Из негативных замечаний стоит отметить отсутствие навигации – новым пользователем тяжело отследить историю изменений, а также медленное развитие контента, связанное с использованием не всех возможности платформы.

Однако, вышеперечисленных методов информирования пользователей достаточно для получения требуемой информации по блогу продукта.

Выводы. Вышеописанный канал был бы плохо реализуем в виде сообщества ВКонтакте, которое эффективно реализует себя активными новостными публикациями: зачастую это несвязанная информация в рамках интересующей области пользователя. Для блога сообщества ВКонтакте тоже могут использоваться, но менее эффективно: информация может «затеряться» в новостной ленте, из-за этого приходится включать уведомления для сообщества. Для исполнителей, разработчиков ВКонтакте является лишь дополнительным способом информирования пользователей, для основного используется Telegram.

Литература:

1. Дворовенко, Н.Н. Образовательные блоги: моделирование, классификация, рейтинг / Н.Н. Дворовенко // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2021. – № 1. – С. 3-16

2. Дворянкин, О.А. Герои нашего информационного времени / О.А. Дворянкин // Национальная ассоциация ученых. – 2021. – №62. – С. 6-12

3. Кисметова, Г.Н. Эффективность использования аудио и видео блогов в обучении английскому языку / Г.Н. Кисметова, Н.Т. Шынболатова // Sciences of Europe. – 2022. – №90. – С. 55-58

4. Лысова, О.Р. Подкаст как адаптированный текст в учебно-педагогическом дискурсе / О.Р. Лысова, С.В. Парвухина // Russin Linguistic Bulletin. – 2021. – №4 (28). – С. 78-83

Педагогика

УДК 378.1

доктор экономических наук, профессор Лаврентьев Валентин Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Тягунова Любовь Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Павлова Полина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПОВЫШЕНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У СТУДЕНТОВ НЕЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ПОМОЩЬЮ ОТКРЫТЫХ КУРСОВ

Аннотация. В статье авторами работы поднимается проблема, связанная с повышением уровня финансовой грамотности. Актуальность повышения финансовой грамотности студентов неэкономических специальностей в ВУЗе с помощью открытых курсов связана с низким уровнем знаний в области финансов у молодежи и популяризацией дистанционного обучения. Открытые курсы представляют открытую площадку для размещения образовательного материала в различных сферах. С помощью открытых курсов можно реализовать формат дистанционного обучения, который предпочтителен для студентов. В статье предлагается использовать открытые курсы по финансовой грамотности с помощью следующих форм обучения, таких как видео лекции, конспектирование, практические занятия, текущее тестирование и итоговый контроль в форме экзамена. Авторы статьи предлагают использовать современные сквозные технологии, такие как технологии больших данных и технологии искусственного интеллекта, для повышения финансовой грамотности студентов неэкономических специальностей в ВУЗе с помощью открытых курсов. Они позволяют повысить охват аудитории, снизить риск непрохождения курса по финансовой грамотности, подбирать материал по индивидуальным образовательным потребностям, а также снизить нагрузку преподавателей, для более качественной подготовки к видео лекциям.

Ключевые слова: финансовая грамотность, открытые курсы, сквозные технологии, студенты неэкономических специальностей, технологии больших данных, технологии искусственного интеллекта, формы обучения, индивидуальные образовательные потребности.

Annotation. In the article, the authors of the work raise the problem associated with increasing the level of financial literacy of the population. The relevance of improving the financial literacy of students of non-economic specialties at the university with the help of open courses is associated with a low level of knowledge in the field of finance among young people and the popularization of distance learning. Open courses are an open platform for the placement of educational material in various fields. With the help of open courses, it is possible to implement a distance learning format that is preferable for students. The article suggests using open courses on financial literacy using the following forms of training, such as video lectures, notes, practical exercises, ongoing testing and final control in the form of an exam. The authors of the article suggest using modern end-to-end technologies, such as big data technologies and artificial intelligence technologies, to improve the financial literacy of students of non-economic specialties at the university with the help of open courses. They allow you to increase audience coverage, reduce the risk of not completing a course on financial literacy, select material according to individual educational needs, and also reduce the workload of teachers for better preparation for video lectures.

Key words: financial literacy, open courses, end-to-end technologies, students of non-economic specialties, big data technologies, artificial intelligence technologies, forms of education, individual educational needs.

Введение. Проблема финансовой грамотности в России проявила себя в начале 90-х гг. XX в. Переход от командно-административной экономики к рыночной, разработка и внедрение норм финансового права, масштабные изменения в законодательстве стали причиной образования множества форм и способов финансового мошенничества. Учащение случаев финансового мошенничества потребовали от государственных властей не только ужесточения законодательства, но также и повышения уровня финансовой грамотности. В начале 2000-х также обострилась проблема повышения уровня доверия населения к банковской сфере. В этих целях было создано Агентство по страхованию вкладов (АСВ).

В 2023 г. проблема повышения финансовой грамотности населения остается актуальной. Согласно статистическому исследованию, проводимому Банком России в 2020 г., средний уровень финансовой грамотности населения в возрасте от 18 до 22 лет определен у 54% респондентов [6]. Так как к данному возрастному диапазону относятся студенты ВУЗов актуализируется проблема повышения финансовой грамотности обучающихся высшего образования.

Обучающиеся ВУЗов, вне зависимости от специальности, в повседневной жизни постоянно сталкиваются с вопросами, связанными с финансовой грамотностью. Планирование, учет и ведение бюджета, банковское обслуживание физических лиц, прогнозирование личных расходов и другое требует от личности знаний в области финансовой грамотности. Студенты неэкономических специальностей помимо получения комплексных знаний, навыков и умений в рамках изучаемой ими сферы, должны обладать финансовой грамотностью.

В период с начала 2020 г. на территории Российской Федерации в процесс обучения активно внедряется дистанционное обучение. У студентов появляется возможность получить образование из дома, чем они активно пользуются. Площадкой дистанционного обучения становятся открытые курсы. С помощью открытых курсов студенты неэкономических специальностей могут стать финансово грамотными.

Изложение основного материала статьи. Открытые курсы представляют собой площадку, включающей в себе материалы занятий в разных сферах жизнедеятельности. Популярной платформой открытых образовательных курсов становится площадка – Открытое образование [7]. На площадке существует почти 1000 курсов для всех желающих. Курсы публикуют ведущие ВУЗы страны. Наряду с площадкой Открытое образование существует платформа МООК, на которой в дистанционном формате можно разместить открытые курсы, в том числе по финансовой грамотности [8]. На базе МООК свою деятельность осуществляют многие ВУЗы, среди которых Мининский Университет [1].

Студент постоянно сталкивается с большим количеством информации. Однако, усвоить за день он способен только 20% от общего количества информации. Повышение эффективности курса по финансовой грамотности зависит от способа его представления для обучающихся. Информация должна быть открыта, доступна и быть полезной для студентов [3]. Запоминание основ финансовой грамотности для студентов неэкономических специальностей на прямую связана со способом представления информации. В целях повышения запоминания информации необходимо задействовать несколько органов чувств, основными из которых является зрение и слух.

Наиболее оптимальным в рамках открытых курсов по финансовой грамотности является формат видео лекций. Видео лекции способны воздействовать на слуховую и зрительную память обучающихся. Для подключения машинальной памяти предлагается использовать конспектирование в форме схем, графиков и таблиц. Конспекты должны проверяться преподавателем. Формат тестирования подойдет для обучения финансовой грамотности с помощью открытых курсов, которые позволят узнать процент усвоенной информации. На основании данных тестирования для обучающихся предлагается разрабатывать материалы лекций для повторного изучения студентами. После повторного изучения материалов неусвоенных тем лекции предлагается повторно пройти тестирования в сокращенном формате, которое включает в себя только неусвоенный ранее материал.

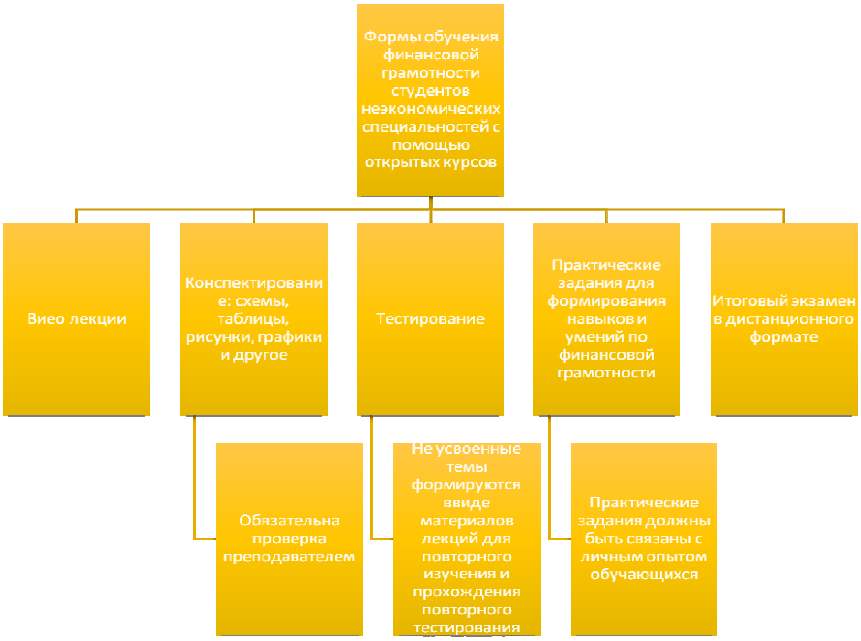


Рисунок 1. Обучение финансовой грамотности с помощью открытых курсов

Практические задания по финансовой грамотности должны включать себя примеры из личного опыта студентов. Например, создание личного бюджета у конкретного обучающегося или решения кейс-задач в форме получения банковских услуг. Итоговый экзамен должен включать в себя проверку теоретических и практических знаний, обучающихся в вопросах финансовой грамотности. Ответы на вопросы по теории финансовой грамотности, а также решение кейс-задач.

Снижение нагрузки преподавателя является основной задачей открытых курсов [2]. Открытые курсы позволяют охватить большую аудитории студентов с минимальной нагрузкой преподавательского состава [4]. В настоящее время решением такой ситуации является использование современных сквозных технологий. Сквозные технологии используются во всех сферах жизнедеятельности человека, образования не является исключением. Современные сквозные технологии в образовании существует в форме виртуальной и дополненной реальности, робототехники, технологии больших данных, искусственного интеллекта. Сквозные технологии в образовании позволяют задействовать различные органы чувств человека, такие как зрение, слух, осязание, обоняние и другое. Наиболее применимыми современными сквозными технологиями на открытых курсах для повышения финансовой грамотности студентов становится искусственный интеллект и технологии больших данных.

Студенты ВУЗов в настоящий момент времени активно ведут социальные сети. Технологии больших данных способны предлагать студентам повысить финансовую грамотность с помощью открытых курсов в социальных сетях. Большие данные способны анализировать активность студентов в разное время суток и предлагать курсы в наиболее предпочтительное для них время. Большие данные также способны дублировать предложение и анализировать, когда студенты чаще всего соглашаются на другие предложения. Например, предложение покупки одежды, предложение о дополнительном образовании и другое. Технологии больших данных на основании анализа активности и поисковых запросов способны снизить вероятность отказа обучающимися курсов финансовой грамотности.

Технологии больших данных в повышении финансовой грамотности обучающихся с помощью открытых курсов не только способны привлечь студентов к обучению, но и провести анализ индивидуальных потребностей в области финансовой грамотности. Финансовое мошенничество зародилось в Российской Федерации с начала ее существования. Наиболее популярными формами являются финансовые пирамиды и мошенничество в сфере личных финансов. Экономика страны модернизируется, появляются новые технологии, которые также влияют на формы финансового мошенничества. Мошенничество в социальных сетях и фишинг являются подтверждением данной проблемы. Финансовое мошенничество не исчезает, а лишь переходит из одной формы в другую. Студенты также являются потерпевшими от рук финансовых мошенников.

Наиболее подвержены финансовому мошенничеству именно студенты неэкономических специальностей, так как не обладают необходимыми навыками финансовой грамотности. Технологии больших данных позволяют выявлять потерпевших в сфере финансового мошенничества и предлагать им курсы финансовой грамотности в зависимости от специфики формы финансового мошенничества. Такие студенты находится под впечатлением от произошедших событий и вероятность их согласия на прохождения становится выше. Также технологии больших данных способны предлагать им пройти отдельно обучение в сфере защиты данных от финансовых мошенников и научить их не допустить повторных случаев финансового мошенничества. Технологии больших данных также позволяют формировать индивидуальные потребности студентов в области финансовой грамотности в зависимости от их увлечений, интересов и поисковых запросов. Они позволят переходить на открытые курсы с интересными для них темами в области финансовой грамотности.

Технологии искусственного интеллекта способны более точно оценить знания, навыки и умения студентов в период прохождения итогового экзамена. Искусственный интеллект позволяет выявить списывает ли студент. Важно оценивать реальный уровень достижений студента за время курса для модификации программы обучения. Главная цель открытых курсов в данном случае – это повышение уровня финансовой грамотности, а помочь преподавателю объективно оценить результаты обучения способны технологии искусственного интеллекта. Технологии искусственного интеллекта лежат в основе цифровой платформы независимой оценки качества образовательных услуг [5].

Технологии искусственного интеллекта позволяют также снизить нагрузку преподавателя во время оценки практических работ обучающихся. На основании статистических данных о практических работах студентов и данных о оценки таких работ преподавателя способны формировать оценку похожих работ. Искусственный интеллект способен формировать отчеты для преподавателей, сокращая время на их проверку.

Современные сквозные технологии позволяют снизить бремя преподавателя. Снижение времени на рутинную работу позволяют преподавателям осваивать нововведения в области финансовой грамотности, работать над ораторским искусством, а также теоретическим материалом видео лекции. Видео лекции станут более информативными и шанс на усвоение информации студентами повысится. Преподаватель сможет использовать новые технологии в обучении, которые способны удовлетворить индивидуальные потребности студентов по усвоению информации для большой аудитории.

Выводы. Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что повышение финансовой грамотности обучающихся является актуальной проблемой, так согласно статистическому исследованию Банка России, уровень финансовой грамотности студентов ВУЗов недостаточный. С развитием дистанционного обучения обретают популярность открытые курсы. Наиболее подвержены финансовому мошенничеству являются студенты неэкономических специальностей, так как не обладают необходимыми знаниями в области финансовой грамотности. Обучение студентов неэкономических специальностей в ВУЗе финансовой грамотности с помощью открытых курсов должно реализовываться в форме: видео лекций, практических занятий, конспектирования, тестирования и итогового экзамена. Современные сквозные технологии в образовании, такие как технологии больших данных и технологии искусственного интеллекта, способны снизить нагрузку педагогического коллектива. Педагоги смогут качественно подготовить материал видео лекций по финансовой грамотности и способам передачи образовательного материала.

Литература:

1. Винникова, И.С. Цифровые технологии при повышении финансовой грамотности современной молодёжи / И.С. Винникова, П.М. Видяйкина, Д.А. Таурова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №75-3. – С. 100-103
2. Лукьянова, Н.Ю. Инновационный подход к повышению финансовой грамотности студентов неэкономических специальностей вузов / Н.Ю. Лукьянова, Н.А. Зонин, И.В. Щепкова, М.О. Тищук // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2020. – №1. – С. 107-118
3. Новожилова, Н.В. Финансовая грамотность: педагогические подходы формирования / Н.В. Новожилова // Народное образование. – 2017. – №9-10 (1465). – С. 125-129
4. Осташевский, С.М. Финансовая грамотность и пути ее повышения как актуальная проблема профессионального образования / С.М. Осташевский, В.С. Петрова // Инновационное развитие профессионального образования. – 2021. – №3 (31). – С. 86-90
5. Фролова, С.В. Концептуальные основы создания цифровой платформы независимой оценки образовательных результатов будущих педагогов / С.В. Фролова, Е.Н. Перевозчикова // Вестник Мининского Университета. – 2023. – №4(10). – URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1384 (дата обращения: 18.03.2023)
6. Официальный сайт Банка России. – URL: https://cbr.ru/analytics/szpp/fin_literacy/fin_ed_intro/ (дата обращения: 18.03.2023)
7. Официальный сайт Открытое образование. – URL: https://openedu.ru/ (дата обращения: 18.03.2023)
8. Официальный сайт МООК. – URL: https://mooc.minininuniver.ru/ (дата обращения: 18.03.2023)

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Лаврентьева Лариса Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Вихарева Анастасия Дмитриевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Дерябина Анастасия Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ЦИФРОВИЗАЦИИ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В настоящее время в педагогике особое внимание акцентируется на вопросах о значимости внедрения методов цифровизации в современные образовательные процессы. Понятие «цифровое обучение» характеризуется как целенаправленный процесс в педагогической системе, который в большей степени базируется на цифровой/электронной форме хранения, обработке и передаче информации, а также значительно рационализирует получение образования и улучшает его качество. Данная статья подтверждает необходимость внедрения цифровых методов в деятельность

обучающихся ВУЗов. Именно на этих этапах получения образования актуализируется значимость различных научно-исследовательских работ, которые требуют повышения результативности для будущих специалистов. Важно отметить, что эффективность цифровых методов достигается только при совокупности их применения совместно с человеческим фактором, а значит, присутствие личности педагога и его наставничество в научно-исследовательских проектах остаётся неотъемлемым.

Ключевые слова: цифровизация, образование, цифровые технологии, научно-исследовательская деятельность, информационная образовательная среда, электронное обучение, управление профессиональным образованием.

Annotation. Currently, in pedagogy, special attention is focused on the importance of the introduction of digitalization methods in modern educational processes. The concept of "digital learning" is characterized as a purposeful process in the pedagogical system, which is more based on the digital/electronic form of storing, processing and transmitting information, and also significantly rationalizes education and improves its quality. This article confirms the need to introduce digital methods into the activities of university students. It is at these stages of education that the importance of various research works that require improving the effectiveness for future specialists is actualized. It is important to note that the effectiveness of digital methods is achieved only when they are used together with the human factor, which means that the presence of the teacher's personality and his mentoring in research projects remains integral.

Key words: digitalization, education, digital technologies, research activities, information educational environment, e-learning, management of vocational education.

Введение. Цифровизация служит человеку эффективным инструментом для достижения гибкости во всех окружающих его процессах. Эпоха информационных технологий диктует неизбежные нововведения во всех сферах, в том числе – в педагогической области. В настоящее время трудно представить учебные заведения без оснащения разнообразными электронными ресурсами для удалённой и непосредственно очной реализации программ обучения. Особенно масштабным стал переход на всеобщее освоение дисциплин в дистанционном формате после пандемии короновируса в 2020 году. Однако, в действительности данный процесс стал реализовываться задолго до повсеместного введения карантинных мер. Феномен применения цифровых средств в образовательной среде стал носить всемирный характер ещё с 20 века в послевоенный период. Зарождение первых компьютеров привело к их активному изучению и дальнейшему использованию в промышленной и научно-исследовательской сферах. Позднее появились первые школы, оборудованные примитивными ЭВМ с программным обеспечением на магнитных дисках. В настоящее время Всемирный экономический форум прогнозирует стремление размера рынка образовательных цифровых технологий EdTech к 342 миллиардам долларов.

Цифровизация Российского образования претерпевала несколько стадий изменения:

- На первом этапе цифровизации (1980-1990 гг.) произошёл резкий скачок компьютерной грамотности. Это повлекло за собой создание первых компьютерных классов.
- В начале 21 века в образовательный процесс повсеместно ввели информационные компьютерные технологии, которые стали востребованными не только в рамках уроков по информатике.
- На современном этапе (с 2018 г.) приятно говорить о цифровой трансформации, которая предполагает использование электронных технологий в каждом учебном процессе.

По мере постепенного вхождения в современные реалии цифровых методов и средств, стали очевидны преобразования в учебной деятельности на всех уровнях:

- Содержание и планируемые результаты обучения. Спрос на сотрудников, обладающих компетентностью в область информационных технологий, интенсивно растёт. Трудно представить сотрудника интегрированного наукоемкого предприятия, не использующего в своей деятельности цифровые технологии [6]. Требования рынка труда привели к необходимости внедрения цифровых технологий в учебный процесс ВУЗов.
- Образовательные технологии. Стратегии введения «цифровой дидактики» в России уже направлены на школы и вузы. К примеру, массовые открытые онлайн-курсы набирают обороты и становятся привычным методом обучения для студентов.
- Организация учебной деятельности. В широкое применение начали входить планшеты, ноутбуки, интерактивные доски в качестве инструментов управления образовательным процессом.

Множество экспертов единогласно утверждают: получать образование без использования цифровых средств становится невозможным. Площадка сети Интернет упрощает и ускоряет любые манипуляции с информацией, что превратилось в обыденное явление современной стремительно развивающейся жизни.

В качестве примера подтверждения установившейся тесной связи образования и цифровизации – государственная программа «Цифровые профессии», запущенная для студентов в 2022 году. Главной целью проекта является предоставление крупных льгот, в том числе – для обучающихся высших учебных заведений, на обретение профессиональных компетенций в сфере информационных технологий. Прохождение программы предусмотрено на специально отведённых Интернет-платформах, за счёт чего студенты, зачисленные на курс, могут свободно изучать материал, не выходя из дома. Цифровые платформы основаны на применении методов независимых оценок образовательных результатов студентов [10]. Данное нововведение свидетельствует о заинтересованности рынка труда в потенциальном расширении кадровых ресурсов, специализирующихся на различных компьютерных операциях, а сами курсы построены таким образом в целях активного применения цифровых источников для получения новых знаний в научно-исследовательской деятельности.

Изложение основного материала статьи. Авторами статьи при исследовании вопросов эффективности внедрения элементов цифровизации в научно-исследовательскую деятельность студентов ВУЗа были выявлены такие способы цифрового обучения студентов, как «синхронное», или совместное. В настоящее время эффективно обучение при поддержке тьютеров, кураторов и наставников (онлайн-лекции, презентации, вебинары, прямые эфиры в социальных сетях, веб-конференции и прочее) и «асинхронное» обучение, с возможностью индивидуальной отсроченной работы по обработке информации (электронные курсы, видеоуроки с неограниченным доступом, подкасты, образовательные блоги, массовые открытые онлайн-занятия и прочее). Цифровое образование открывает коммуникативные возможности с помощью электронной почты, общих Интернет-чатов, мгновенных сообщений в мессенджерах. Таким образом, классическая функция преподавателя трансформируется в роль тьютера, партнёра или консультанта в управлении профессиональной деятельностью будущего специалиста.

Научно-исследовательская деятельность студентов имеет определённую структуру и содержит четыре этапа:

1. Научный. Заключается в поиске проблемы, актуальности исследования и путей решения выбранной проблемы.
2. Формально-описательный. Представляет собой раскрытие цели, постановку задач, указание гипотезы и анализ.
3. Процессуально-деятельностный. Включает этапы планирования предстоящих шагов для достижения установленной цели, воплощения задач и подтверждения/опровержения выдвинутой гипотезы.

4. Диагностико-корректирующий. Осуществление диагностики для самопроверки, анализ полученных в процессе проведения эксперимента результатов, внесение корректив в теоретическое обоснование темы исследования с учётом выявленных результатов.

Научно-исследовательская деятельность студентов в условиях цифрового обучения высшего образования проявляется в следующих направлениях:

1. Применение цифровых технологий для реализации своеобразной творческой деятельности в ходе исследования, наблюдения, выполнения эксперимента способствует с большей продуктивностью расширять исследовательские и творческие возможности, и кроме этого развивать цифровые компетенции студентов, а именно использование цифровых технологий в деятельности обучающихся.

2. В условиях цифрового обучения возникает большой выбор новых направлений исследований, к примеру, совокупность экспериментов рентабельности использования цифровых систем в образовании и онлайн-технологий.

3. Осуществление научных исследований в ходе освоения учебных предметов позволяет увеличить интерес и динамичность студентов, усовершенствовать взаимоотношение с педагогом. Благодаря цифровой среде можно расширить способы взаимодействия студентов с преподавателем путем различных форм его реализации.

4. Социальные сети или мобильные технологии демонстрируют способы для углубления экспериментальной деятельности и осуществление диагностик в новых форматах.

Стоит отметить мнение ученого И.Б. Аминова, который считает, что: «Современные цифровые образовательные технологии в значительной степени раскрывают исследовательские возможности студентов» [1]. Цифровые технологии в пределах осуществления учебно-исследовательской деятельности увеличивают возможность в самореализации обучающихся средних специальных и высших образовательных учреждениях. Таким образом, цифровизация в исследовательской деятельности студентов состоит в подготовке к обширной научной работе, которая выполнена с помощью виртуальных лабораторий.

Цифровые технологии уникальны и тем, что с помощью специальных методик могут быть рекомендованы своеобразные, адресные образовательные маршруты для обучающихся высшего образования. Таким образом, значение цифровизации заключается еще и в усовершенствовании научно-исследовательской деятельности студентов с помощью учета индивидуальных образовательных потребностей студентов ВУЗов.

Для подтверждения выдвинутых гипотез о цифровизации были организованы две группы: контрольная и экспериментальная. Данные группы были составлены из студентов Мининского университета. Контрольная группа составила 25 студентов по программе высшего образования. Экспериментальная – 28 студентов. Участникам контрольной группы не планировалось применять цифровые образовательные ресурсы, в то время как участники другой группы стремительно постигали цифровые образовательные технологии, а также методы цифровизации. В результате эксперимента успеваемость этих двух эмпирических групп и сопоставлена с первоначальными значениями.

Согласно результатам данного исследования, была доказана гипотеза о значении цифровизации в деятельности студентов. А именно, благодаря цифровым технологиям увеличивается качество исследовательской деятельности студентов. По окончанию наблюдения в экспериментальной группе успеваемость студентов увеличилась на 25%, сравнительно с первоначальными значениями. Но также положительные перемены произошли и в контрольной группе, но с более низкой динамикой, а именно 5%.

Благодаря данному эксперименту, можно сделать вывод, что цифровизация студентов в научно-исследовательской деятельности занимает приоритетное значение. С помощью цифровых образовательных технологий можно: увеличить объем научно-исследовательской работы обучающихся за использование специальных виртуальных исследовательских лабораториях; увеличить способности самовыражения посредством участия в разных исследовательских интернет-группах; повысить объем знаний различных дисциплин с помощью специальных программ в интернете, кроме того приобретение онлайн-доступа к электронным библиотекам разных стран мира; заинтересовать важных ученых или преподавателей в ходе формирования исследовательской деятельности студентов с помощью цифровых технологий; добавить в учебный процесс особые самообучающиеся методики, которые складываются в образовательные маршруты в соответствии с личными сведениями студентов для роста качества исследовательской культуры.

В ходе проведенного наблюдения участники экспериментальной группы пользовались такими цифровыми методиками самообучения как Knewton, Dreambox Smart. Работа данных алгоритмов сводится к тому, что при регистрировании в предоставленных онлайн-системах студенты указывают свои предпочтения в рамках учебного процесса, а также данный багаж знаний. Во время обучения представленные онлайн-системы определяли изменения успешности или трудностей студентов и затем рекомендовали в онлайн-режиме разные развлекательные образовательные квесты. В результате самостоятельная работа обучающихся регулировалась как преподавателями, так и самообучающимися алгоритмам в виде цифровых помощников.

Выводы. Таким образом, в результате исследования было выявлено положительное влияние глобальной цифровизации на образовательную сферу в целом и научно-исследовательскую деятельность студентов в частности. Электронные методы поиска и переработки информации позволяют будущим специалистам существенно сократить время и наиболее продуктивно организовать свою работу. Повышение качества различных проектов и глубины исследования за счёт применения цифровых технологий обусловлена тем, что существует возможность использовать официальные источники, научную литературу и авторские книги в открытом доступе. Самообразование, открытые курсы и оформление работ в электронном варианте – реальность, предоставляющая более широкие возможности получения качественного образования.

В данной статье были представлены результаты исследования, подтверждающие эффективность использования цифровых технологий для повышения качества научно-исследовательской деятельности студентов. Эксперимент подтвердил продуктивность и значимость цифровизации в научно-исследовательской деятельности обучающихся высшего образования.

Литература:

1. Аминов, И.Б. Эффективность использования информационных ресурсов и технологии в научно-исследовательской работе студентов / И.Б. Аминов, Д.Ф. Ходжаева // Бюллетень науки и практики. – 2017. – №. 2 (15). – С. 310-313

2. Бим-Бад, Б.М. Информатизация образования / Б.М. Бим-Бад // Педагогический энциклопедический словарь. – 2002. – С. 109-110

3. Гарашкина, Н.В. Интеграция синхронного и асинхронного форматов обучения студента как направление цифровизации высшего образования / Н.В. Гарашкина, А.А. Дружинина // Гуманизация образования. – 2020. – №4. – С. 17-20

4. Гордиенко, Т.П. Особенности самостоятельной работы студентов в условиях цифровой трансформации педагогического образования / Т.П. Гордиенко, ГЭ. Меметова // KANT. – 2022. – № 2 (43). – С. 237-241

5. Круподёрова, К.Р. Сопровождение проектной и исследовательской деятельности обучающихся в условиях цифровой образовательной среды / К Р. Круподёрова, Л.Ю. Кучинова, С.Д. Поленко // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №. 74-1. – С. 139-142
6. Лаврентьев, В.А. Технологическая модернизация организационной структуры и функций интегрированных наукоемких предприятий / В.А. Лаврентьев // Проблемы теории и практики управления. – 2009. – №10. – С.107-112
7. Польшакова, Н.В. Цифровизация научно-исследовательской деятельности как основной инструмент мониторинга научно-технической работы вуза / Н.В. Польшакова, А.С. Коломейченко, А.С. Яковлев // Вестник ОрелГАУ. – 2020. – №1. – С. 82.
8. Портнова, Ю.С. Особенности исследовательской деятельности студентов при формировании компетентного специалиста / Ю.С. Портнова, И.В. Ребро // Успехи современного естествознания. – 2012. – № 5. – С. 103-104
9. Тазов, П.Ю. Вопросы цифрового обучения и методы повышения эффективности обучения цифрового поколения в условиях цифровой среды / П.Ю. Тазов // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – №. 6-2. – С. 385-391
10. Фролова, С.В. Концептуальные основы создания цифровой платформы независимой оценки образовательных результатов будущих педагогов / С.В. Фролова, Е.Н. Перевощикова // Вестник Мининского университета. – 2022. – №4(10). – URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1384 (Дата обращения: 15.03.2023)

Педагогика

УДК 37.013

кандидат педагогических наук, доцент Лаврентьева Лариса Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Емельяненко Анна Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Иванова Людмила Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ

Аннотация. В научной статье представлены результаты анализа особенностей использования механизма организации исследовательской деятельности в учреждениях образования Российской Федерации с целью проведения обучения финансовой грамотности молодого поколения. Актуальность обусловлена тем, что в современном периоде уровень финансовой грамотности населения страны демонстрирует невысокие значения, что приводит к различным финансовым проблемам, включая увеличение долговой ямы граждан и неэффективное распоряжение личными финансами. В работе проанализированы тенденции изменения уровня финансовой грамотности населения в России. Рассмотрена роль и значение обучения финансовой грамотности школьников и студентов. Определены перспективы использования механизма исследовательской деятельности при повышении эффективности обучения финансовой грамотности молодого поколения. Перечислены цели и результаты, к которым может привести исследовательская деятельность в обучении финансовой грамотности. Рассмотрены мероприятия, которые предлагаются с целью практического закрепления задач внедрения исследовательской деятельности в обучении финансовой грамотности школьников и студентов.

Ключевые слова: финансовая грамотность; обучение финансовой грамотности; исследовательская деятельность; финансовая культура; развитие финансовой грамотности.

Annotation. The scientific article is aimed at presenting the results of the analysis of using the mechanism of organizing research activities to train the financial literacy of the younger generation in educational institutions of the Russian Federation. The study can be considered relevant as in the nowadays the level of financial literacy of the population of our country demonstrates low values, which leads to various financial problems, including an increase in the debt burden of citizens and inefficient management of personal finances. The paper analyzes trends in the level of financial literacy of the population in Russia. The role and importance of teaching financial literacy to schoolchildren and students is discussed. The prospects for using the mechanism of research activities while improving the effectiveness of teaching financial literacy to the young generation are determined. The goals and results of research activities while teaching financial literacy and the way they can lead to are listed. The activities that are proposed for the purpose of practical consolidation of the tasks of introducing research activities in teaching financial literacy to schoolchildren and students are presented.

Key words: financial literacy; financial literacy training; research activities; financial culture; development of financial literacy.

Введение. Проблематика научного исследования на выбранную тематику в современном периоде имеет высокую степень актуальности, что связано с недостаточно высоким уровнем финансовой грамотности населения Российской Федерации. Это приводит к появлению различных финансовых проблем, включая увеличение долговой ямы граждан (из-за высокого уровня потребительской закредитованности граждан) и неэффективное распоряжение личными финансами (когда личные доходы полностью используются для покрытия личных расходов).

В связи с неумением брать на себя ответственность за финансовые решения, граждане Российской Федерации стали более негативно относиться к кредитованию, страхованию и инвестированию. На этом фоне россияне стали более лояльно относиться к введению обучения финансовой грамотности в школе. Учитывая типы финансовых проблем и вопросов, с которыми граждане сталкиваются в течение своей жизни, вполне вероятно, что большинство людей согласятся, что понимание финансов достаточно важная тема, поэтому ее следует не только преподавать, но и вовлекать людей в финансовую деятельность, которая осуществляется по алгоритмам исследовательского подхода. Отношение к финансовой грамотности в глазах россиян имеет свои положительные моменты.

Изложение основного материала статьи. Важнейшим фактором обеспечения экономической безопасности личностей является формирования у людей финансовой грамотности и культуры.

На диаграмме 1 изображены результаты исследования Банка России, где продемонстрировано повышение уровня финансовой грамотности в обществе.

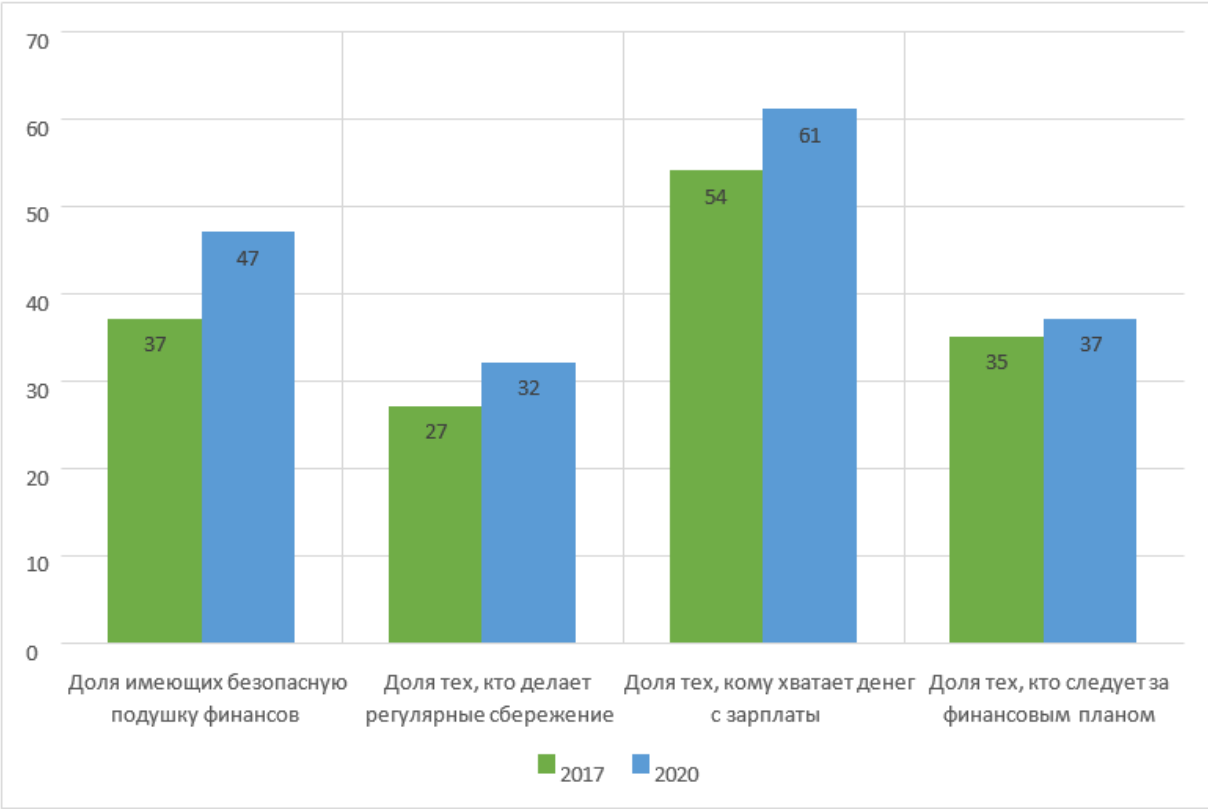


Диаграмма 1. Изменение финансовой грамотности общества в России с 2017 по 2020 гг., в % от доли всего населения [4]

Согласно последним данным, предоставленным после исследования аналитического центра НАФИ, 72% населения России имеет средний и высокий уровень финансовой грамотности по состоянию на 2022 г. При этом индекс финансовой грамотности с 2020 по 2022 гг. вырос с 12,35 до 12,79 пунктов. Наибольшая доля финансов грамотных граждан страны – это люди старшего поколения (от 45 лет), имеющие высшее образование и проживающие в крупных городах. Доля тех граждан, кто использует семейный бюджет составляет 65%, а тех, кто следит за своими финансами – рекордные 78%. Такая положительная динамика является результатом государственной политики по обеспечению развития финансовой культуры в российском обществе.

С целью формирования финансовой грамотности Правительством РФ был запущен проект «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования». Цель повышение финансовой грамотности. Для этого необходимо решение таких задач, как [5]:

– организация программ образования по финансовой культуре;
– развитие системы защиты потребителей финансовых продуктов;
– реализация мероприятия повышения финансовой грамотности.

Приоритетным направлением развития финансовой грамотности является организация программы обучения финансовой культуры для школьников и студентов.

Как показывают исследования в России возраст 14-17 лет является возрастом стремительного роста индекса финансовой грамотности, следовательно нужно использовать максимум возможностей для более качественного образования подростков.

Может ли финансовое образование концептуально улучшить финансовые результаты жизни человека зависит от различных взглядов на человеческое поведение. С точки зрения экономики, финансовое образование не принесет каких-либо существенных изменений из-за предположения, что люди по умолчанию ведут себя рационально и находятся под влиянием рыночных сил.

Однако исследования показывают, что получение финансовых знаний зависит от сравнения затрат и выгод от такого образования. Это означает, что не следует ожидать, что программы финансового образования приведут к изменениям в поведении тех, кто считает, что стоимость приобретения перевешивает потенциальные выгоды.

Организация обучения студентов и школьников будет способствовать формированию у них финансовой грамотности, которая позволит эффективно и безопасности распоряжаться личными финансами и пользоваться различными финансовыми и банковскими продуктами. Именно молодежь – наиболее опасная группа населения, которая подвержена влиянию различных мошенников и финансовых преступников [10].

При помощи организации обучения финансовой культуры студентов и школьников обеспечиваются залоги успешного развития финансового рынка государства, ведь в будущем к нему обратятся больше субъектов частного капитала, заинтересованных в грамотном приумножении и накоплении. Современное молодежное поколение способно стать основным покупателем отечественных ценных бумаг, что в дальнейшем приведет к росту рыночной капитализации фондового рынка России.

На современном этапе необходимым условием обучения является внедрение таких методик, которые бы более эффективно раскрывали потенциал учащихся, их интеллектуальные и моральные качества, способствовали повышению мотивации к изучению финансовой грамотности, активизировали их познавательную деятельность, побудили к творческому поиску и самосовершенствованию.

Важно воспроизвести образовательный процесс так, чтобы учащийся проявлял желание узнать что-то новое. Поэтому, опираясь на исследования ученых и педагогический опыт, рекомендуется использовать исследовательскую деятельность в обучении финансовой грамотности[8]. Развивая навыки поиска, исследовательская деятельность также помогает в формировании коммуникативных навыков, готовности к сотрудничеству, учащийся при групповом исследовании учится слышать своих товарищей, уважать правила исследования и следовать им [6].

Таким образом, одним из способов организации обучения финансовой грамотности среди детей и молодежи является ведение исследовательской деятельности. Для молодых людей, в основном студентов, их финансовая грамотность зависит главным образом от отношения к финансам их родителей, от того, какие знания и опыт они им предлагают, а также от теоретической базы, которую они получают в системе образования.

Однако собственно финансовой практики у них мало. Поэтому обучение финансовой грамотности исследовательским методом будет способствовать выработке практических навыков, которые затем будет применены при интеграции выпускника жизнь, поэтому обращение к финансовым продуктам должно быть само собой разумеющимся.

Исследовательская деятельность – это процесс изучения учащимися системы научных знаний специально разработанными средствами и методами с целью развития познавательных навыков, мировосприятия, нравственных и других качеств человека, а также развития творческих способностей и способностей [7].

Выполнение творческих исследовательских задач с неизвестным решением в процессе самостоятельной работы студентов при изучении финансовой грамотности в школах и ВУЗах будет способствовать закреплению теоретического материала и выработке практических навыков обращения с финансовыми инструментами. Это будет способствовать ранней финансовой зрелости молодого человека и его готовности к рациональному пользованию доступными финансовыми возможностями в будущем без риска наступления финансово неблагоприятных последствий [9].

Продвижение финансового образования означает стремление изменить поведение людей, давая им возможность принимать ответственные, про активные и нереактивные финансовые решения. Исследовательский подход к обучению финансовой грамотности стремится дать обучающимся опыт работы с финансовой системой, чтобы понять, как имеющееся финансовое предложение будет иметь конкурентные преимущества, которые обеспечат более высокое качество жизни человека [1].

Разработанный авторами статьи, элективный курс «Основы финансовой грамотности» с элементами исследовательской деятельности рассчитан на то, что преподаватель может выбрать из большой программы курса исследовательские задания как для проведения занятий по повышению финансовой грамотности, так и в качестве дополнительного учебно-методического материала при изучении финансово-экономических и математических дисциплин.

С целью практического закрепления задач внедрения исследовательской деятельности в обучении финансовой грамотности школьников и студентов предлагается [3; 2]:

– проводить и организовывать научно-теоретические конференции, практические и методические совещания по актуальной проблематике;
– включать исследования научных проблем в программы исследований и учебные планов профессиональной подготовки специалистов;
– изменить и корректировать учебные планы, программы и содержание образования с целью переориентации обучения на исследовательский лад;
– проанализировать и изучить мировой опыт обучения финансовой грамотности и перенять положительные примеры организации исследовательской работы студентов университетов.

К общим целям, которые реализуются в процессе изучения финансовой грамотности молодежи с элементами исследовательской деятельности, должны относится:

– усвоения фундаментальных знаний о финансовом жизни общества, основных экономических категорий;
– содействие развитию навыков рационального поведения человека как потребителя финансовых услуг;
– поддержание интереса к изучению предметов экономической направленности;
– формирование финансовой культуры.

Ожидаемыми результатами проведения занятий и исследовательской деятельности по финансовой грамотности для школьников и студентов могут выступать:

– сокращение финансовых рисков у молодежи;
– повышение уровня финансовой грамотности;
– увеличение доли школьников и студентов, которые разбираются в финансовых продуктах и финансовых рисках.

Выводы. Таким образом, текущая национальная стратегия нуждается в разработке различных проектов, которые курирует Минэкономразвития РФ. Одним из них является организация исследовательской деятельности школьников и студентов при их повышении финансовой грамотности.

Организация исследовательской деятельности в обучении финансовой грамотности среди школьников и студентов позволяет участникам образовательного процесса получить представление о целях, содержании, об общей стратегии образования, воспитания и развития учащихся средствами исследовательской деятельности, задает тему и сюжет обучения, дает распределение учебных часов по разделам курса и вариант последовательности их изучения.

Реализация педагогического эксперимента путем преподавания элективного курса «Основы финансовой грамотности» с элементами исследовательской деятельности способна создать благоприятные условия для формирования финансовой грамотности, что позволит добиться позитивных изменений на ее росте.

Литература:

1. Абрамова, В.Ю. Методическая подготовка студентов магистратуры педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности к осуществлению учебной проектной и исследовательской деятельности в школе / В.Ю. Абрамова, А.Е. Бойков, И.С. Елизарова // МНКО. – 2020. – №3 (82).
2. Быстрова, Н.В. Финансовая грамотность молодежи в условиях цифровой экономики / Н.В. Быстрова, Е.А. Уракова, Е.Н. Назарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-4. – С. 70-73
3. Гедулянова, Н.С. Организация научно-исследовательской деятельности обучающихся / Н.С. Гедулянова, А.М. Митяева // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2016. – №3 (72).
4. Измерение уровня финансовой грамотности. Банк России. – URL: http://www.cbr.ru/analytics/szpp/fin_literacy/fin_ed_intro/ (дата обращения: 19.02.2023)
5. Калмыков, Н.Н. Опыт и перспективы повышения финансовой грамотности граждан в современных социально-экономических условиях / Н.Н. Калмыков, Е.В. Сычева, Т.Г. Мошкова, А.В. Немыкин, Т.Б. Иванова // Economic Consultant. – 2020. – №4 (20).
6. Першина, Т.А. Развитие научно-исследовательской деятельности в рамках системы высшего образования в РФ / Т.А. Першина // Россия: тенденции и перспективы развития. – 2018. – №13-1.

7. Просолупова, Н.А. Формирование исследовательских умений студентов посредством проектирования и реализации системы учебно-исследовательских заданий / Н.А. Просолупова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2020. – №4 (56).
8. Фролова, С.В. Концептуальные основы создания цифровой платформы независимой оценки образовательных результатов будущих педагогов/ С.В. Фролова, Е.Н. Перевощикова // Вестник Мининского университета. – 2022. – №4(10).
9. Царева И.А. Организация научно-исследовательской деятельности / И.А. Царева, Т.И. Пядина // Инновационная наука. 2020. №7.
10. Шимширт Н.Д., Копилевич В.В. Теоретические основы и проблемы реализации программ повышения финансовой грамотности студентов в вузах современных условиях / Н.Д. Шимширт, В.В. Копилевич // Global and Regional Research. – 2019. – Т. 1. – № 4. – С. 186-194

Педагогика

УДК 623.5
старший преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки Лапов Иван Николаевич
Краснодарский университет МВД России (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук Светличный Евгений Григорьевич
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);
начальник кафедры, кандидат юридических наук Хамгоков Мурадин Мухамедович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ ДЛЯ ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАЧ В ОСОБЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. Статья посвящена процессу формирования в современных условиях профессиональных компетенций и опыта сотрудников органов внутренних дел, связанных с обеспечением их личной безопасности при выполнении задач во время несении службы по охране общественного порядка и обеспечению общественной безопасности в особых условиях. На основе анализа имеющихся данных сформулированы предложения по повышению качества знаний и практических навыков, получаемых сотрудниками органов внутренних дел при обучении в образовательных организациях системы МВД России.
Ключевые слова: профессиональная компетенция, компетентность, квалификация, личная безопасность, охрана общественного порядка, обеспечение общественной безопасности, образовательные организации системы МВД России, тактико-специальная подготовка, специальная операция, беспилотные летательные аппараты, сотрудники органов внутренних дел.
Annotation. The article is devoted to the process of formation in modern conditions of professional competencies and experience of employees of internal affairs bodies related to ensuring their personal safety in the performance of tasks in the service of protecting public order and ensuring public safety in special conditions. Based on the analysis of the available data, proposals are formulated to improve the quality of knowledge and practical skills acquired by employees of the internal affairs bodies during training in educational organizations of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia.
Key words: professional competence, competence, qualification, personal security, protection of public order, ensuring public security, educational organizations of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia, tactical and special training, special operation, unmanned aerial vehicles, employees of internal affairs bodies.

Введение. Современные реалии, неразрывно связанные с нестабильной обстановкой во вновь присоединенных регионах Российской Федерации (Запорожская и Херсонская области, а также ЛНР и ДНР), заставили «силовые» ведомства уделить особое внимание совершенствованию профессиональной подготовки правоохранителей, касающейся деятельности в особых условиях. Правоохранители, несущие службу в вышеуказанных регионах и в приграничных зонах, испытывают повышенные экстремальные нагрузки, ежедневно рискуя своей жизнью и здоровьем.

Изучением вопросов профессиональной подготовки к действиям в экстремальных ситуациях подробно изучен такими авторами, как В.И. Майоров, В.Е. Севрюгин, А.А. Левченко, С.В. Калинин, А.Р. Шевченко, Д.А. Аникин, В.А. Овчинников, И.Л. Гросс, Л.В. Густова, Д.О. Усанов, А.Р. Аблаев, Р.Р. Аблаев, А.Ш. Шевченко, А.А. Беженцев, Л.С. Кравчук, С.А. Селиверстов, Е.Г. Светличный, А.С. Гричанов и многими другими. Работы авторов посвящены порядку отбора для различных подразделений полиции, особенностям их дальнейшей подготовки и повышения квалификации, в том числе, для осуществления деятельности в сложной оперативной обстановке [9, 11].

Изложение основного материала статьи. Возлагаемые на сотрудников полиции служебные задачи, их высокая социальная значимость, ограниченность времени на повышение квалификации, необходимые специфические информационные и интеллектуальные ресурсы, задают определенный вектор в профессиональной подготовке.

22 февраля 2023 года В.А. Колокольцев отметил, учитывая сложную ситуацию в стране и в мире, каждый сотрудник полиции на вверенной ему территории несения службы должен принимать все необходимые меры, направленные на обеспечение защиты населения. Для этого необходимо сначала развить свой личностный потенциал [5].

Анализ педагогической и юридической литературы позволил выявить факторы, регулирующие процесс формирования профессиональных компетенций кадров, которые подразделяются на объективные, в том числе факторы педагогической среды и требований к уровню образования, а также субъективные. те, что обусловлены личностно-психологическими особенностями работника. Это положение отражает дуализм педагогического процесса и его зависимость от личностных качеств ученика и учителя.

Следует учитывать тот факт, что в современном, постоянно меняющемся мире правоохранителям приходится обрабатывать большой объем информации и в кратчайшее время учиться применять передовые технологии, в том числе, технологии с использованием искусственного интеллекта. В этих условиях компетенции, приобретаемые стражами закона, проявляются как во время обучения в образовательных организациях, так и в практической деятельности.

Основываясь на вышеизложенном, необходимо выделить такие профессиональные качества, как способность к быстрому самообучению, дисциплинированность, психо- и стрессоустойчивость, ответственность. При этом возрастает роль формирования психологической устойчивости, в связи с тем, что экстремальными условиями, в которых неоднократно

оказывается сотрудник полиции на протяжении всей службы, являются «напряженные, внезапные, длительные, опасные для жизни и здоровья обстоятельства или за пределами обычной ситуации, в которой живут люди» [3, С. 4]. Находясь в кризисной ситуации, правоохранитель испытывает сильный стресс и не всегда способен адекватно противостоять ему, не теряя самообладания.

Выявлено, что в основе процесса повышения уровня профессиональных компетенций лежат взаимосвязанные аспекты: преемственность методики формирования современных профессиональных компетенций и повышения квалификации, целенаправленная реализация профессионально значимых компетенций; оптимальность решений, принимаемых в трудовой деятельности, системность и самостоятельность в их формировании и анализе.

При обучении важно обращать внимание на формирование необходимых компетенций (базовых знаний, навыков и умений) и их закрепление на практике. Важное значение, в становлении правоохранителя как профессионала, имеют дальнейшие этапы совершенствования: всевозможные стажировки, повышение квалификации, приобретения новой квалификации.

Исследователи отмечают, что деятельностный подход в процессе осуществления начальной подготовки, стажировки и повышения квалификации основывается на постулатах психолого-педагогической диагностики тех качеств, которые необходимы для изучения базовых мотиваций [12, С. 129].

Ведомственные нормативные акты, регламентируют основы профессиональной подготовки сотрудников полиции, закрепляют её цели, определяют перечень компетенций, необходимых для выполнения задач в условиях, связанных с применением огнестрельного оружия, компетенций, способствующих качественному выполнению операционной деятельности (нового вида оперативной деятельности) у работников, проходящих профессиональную подготовку по программам переподготовки [6].

Также, ведомственные нормативные акты, закрепляют перечень минимальных профессиональных знаний и навыков, которыми должен владеть сотрудник полиции [7].

На данном этапе, чрезвычайно актуальной становится проблема подготовки профессионалов, способных конструктивно действовать в кризисной обстановке и оперативно решать внезапно возникающие задачи. Особо важный характер приобретает процесс повышения квалификации таких специалистов [4, С. 38]. При подготовке сотрудников полиции к выполнению возложенных на них задач в особых и постоянно меняющихся в связи с вновь возникающими обстоятельствами условиях, учитываются такие факторы, как:

- готовность руководителей управлять силами и средствами;
- качество обучения сотрудников (теоретические знания и практические навыки действий в экстремальных условиях);
- уровень взаимодействия и степень согласованности;
- стрессоустойчивость и психофизиологическая устойчивость к действиям в кризисных ситуациях.

В дальнейшем сотрудник полиции, приобретая необходимые компетенции, сможет более профессионально справляться с различными жизненными и служебными ситуациями.

Несмотря на то, что за последние десятилетия МВД России накопило определенный опыт участия в спецоперациях, остается еще много нерешенных вопросов, связанных с необходимостью дальнейшей трансформации имеющихся профессиональных компетенций, особенно в части обеспечения личной безопасности в современные условия.

Результаты различных ведомственных проверок свидетельствуют о недостаточном уровне индивидуальной и групповой профессиональной подготовки правоохранителей [1, С. 405]. Отсутствует должное взаимодействие между образовательными организациями МВД России и территориальными органами МВД России, формирующими сводные отряды полиции, в части изучения опыта нахождения последних в зоне контртеррористических операций. Это обстоятельство важно для контроля качества профессиональной подготовки (обучения) при реализации соответствующих базовых программ. В результате зачастую тактические приемы, используемые для отработки практических навыков на тренировках, не соответствуют реалиям сегодняшнего дня.

Организационно-методические основы профессиональной служебной и физической подготовки в органах внутренних дел возникали в зависимости от задач, поставленных руководством страны в тот или иной исторический период развития общества. В ходе решения задач административные функции работы милиции (полиции) сочетались и продолжают сочетаться с военными, что неоднократно встречалось и нашло отражение в нормативной ведомственной литературе [14, С. 51-57]. В свое время Л.М. Розин обратил внимание, что правовое положение органов внутренних дел близко к положению Вооруженных Сил, но с несколько иными принципами комплектования [8, С. 122].

Учет вышеприведенных особенностей позволит правоохранителям быстро адаптироваться к выполнению задач в особых условиях, должным образом обеспечить свою безопасность и сформировать актуальную теоретическую и практическую базу знаний, призванную формировать необходимые правоохранителю компетенции.

Для развития необходимых умений и навыков, а также способности профессионально выполнять поставленные перед стражами порядка задачи (в том числе в сложных кризисных ситуациях), считаем необходимым использовать в обучении компетентностный подход.

Одним из важных элементов такого подхода является использование игровой и обучающей форм обучения. Тренинг представляет собой многоступенчатую систему практических занятий, конечной целью которых является формирование, закрепление и совершенствование умений и практических навыков, а также повышение эффективности деятельности [10].

В процессе подготовки сотрудников полиции необходимо решить ряд важных задач:

– повысить профессиональное самосознание;

– развить способность к самоанализу (своих чувств, эмоций, мыслей, поведения и их последствий) и эмпатии (сознательное сопереживание другому; умение слушать);

– развить навыки взаимодействия и интуиции;

– развить навыки действовать в конкретных, порой экстремальных ситуациях, возникающих в профессиональной деятельности (формирование стрессоустойчивости, уверенного владения оружием, средствами активной защиты и индивидуальной бронезащиты, своевременного анализа и дальнейшего прогнозирования нештатных ситуаций и так далее);

– ознакомить с приемами и методами обеспечения личной безопасности.

После овладения базовыми знаниями в рамках отдельных дисциплин, целесообразно проведение междисциплинарных практических занятий, включающих все необходимые для работы в особых условиях элементы.

Необходимость проведения таких занятий подтверждается результатами анкетирования обучающихся Краснодарского университета МВД России, а также сотрудников, прибывающих в университет для переподготовки и повышения квалификации, в том числе для действий в особых условиях.

Ряд респондентов (85%) считают, что увеличение количества и качества практических занятий, особенно выездных, в рамках изучения таких дисциплин, как «Тактико-специальная подготовка» и «Личная безопасность сотрудника органов внутренних дел», позволит лучше и быстрее овладеть необходимыми компетенциями. При этом 75% респондентов

пояснили, что существенную роль в проведении практических занятий играет привлечение к занятиям узких специалистов и материально-техническая составляющая. Например, привлечение к занятиям сотрудников подразделений специального назначения, специалистов в области тактической медицины, специалистов по взрывным устройствам и взрывчатым веществам, операторов беспилотных летательных аппаратов, вооружения, специальной техники, активной защиты и средств индивидуальной бронезащиты, специальных транспортных средств полиции и беспилотных воздушных транспортных средств.

Непременным условием высокой эффективности работы отрядов и функциональных групп является наличие навыков и умений выполнять те или иные тактические действия, подготовка личного состава органов внутренних дел с целью формирования компетенций, позволяющих успешно выполнять профессиональные задачи в условиях чрезвычайных ситуаций [13, С. 39], сохраняя при этом свою жизнь и здоровье.

В частности, при изучении теоретического материала на лекциях и семинарах возможно использование проблемно-диалогового метода, деловой игры, метода критических ситуаций и метода ситуационного моделирования [2, С. 260].

Выводы. В заключение следует отметить, что при формировании специальных профессиональных компетенций сотрудников полиции для действий в особых условиях особое внимание следует уделить таким вопросам, как: тактика применения огнестрельного оружия в различных условиях (населенный пункт, равнинная и горно-лесистая местность); основы топографии; основы взрывобезопасности; действия в условиях радиационного, химического и биологического заражения местности; порядок и правила радиообмена; оказание первой доврачебной помощи; управление беспилотными летательными аппаратами; тактика передвижения в районе проведения специальной операции.

Литература:

1. Агошков, А.И. Педагогические основы повышения эффективности методического мастерства преподавателей огневой подготовки вузов МВД России: дис. … канд. пед. наук. СПб., 2012. – 223 с.

2. Кавецкий, Д.Б. О подготовке учебной литературы для изучения тактико-специальной подготовки в образовательных организациях системы МВД России / Д.Б. Кавецкий // Подготовка кадров силовых структур: современные направления и образовательные технологии: Материалы двадцать первой всероссийской научно-методической конференции. - Иркутск: ФГКОУ ВО ВСИ МВД России, 2016. – С. 260.

3. Лысаков, Н.Д. Психология труда в экстремальных условиях. Монография / Н.Д. Лысаков, Д.В. Гандер, Е.Н. Лысакова. – М.: Изд-во СГУ, 2013. – 176 с.

4. Основные виды деятельности и психологическая пригодность к службе в системе органов внутренних дел / под ред. Б.Г. Бовина. - М., 1997. – 85 с.

5. Пресс-центр МВД России. Владимир Колокольцев поздравил руководителей подразделений с присвоением очередных специальных званий высшего начальствующего состава. – URL: https://mvdmedia.ru/news/official/vladimir-kolokoltsev-pozdravil-rukovoditeley-podrazdeleniy-s-prisvoeniem-ocherednykh-spetsialnykh-zv/ (дата обращения: 25.02.2023)

6. Приказ МВД России от 5 мая 2018 г. № 275 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями от 14 августа 2018 года, 14 января, 24 ноября 2020 года, 25 января 2021 года, 10 января 2022 года). Зарегистрирован в Минюсте РФ 27 июня 2018 года. Регистрационный № 51459. Текст приказа опубликован на «Официальном интернет-портале правовой информации» (www.pravo.gov.ru) 28 июня 2018 года.

7. Приказ МВД России от 1 февраля 2018 г. № 50 «Об утверждении Порядка организации прохождения службы в органах внутренних дел Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями от 24 ноября 2020 года). Зарегистрирован в Минюсте РФ 22 марта 2018 года. Регистрационный № 50460. Текст приказа опубликован на «Официальном интернет-портале правовой информации» (www.pravo.gov.ru) 23 марта 2018 года.

8. Розин, Л.М. Место органов внутренних дел в советском государственном аппарате в свете ленинского учения о социалистическом государстве / Л.М. Розин // Труды ВШ МВД СССР. - М., 1970. - №. 27. - С. 122.

9. Светличный, Е.Г. Необходимость модернизации огневой подготовки, направленной на формирование навыков стрельбы из автомата, в образовательных организациях МВД РФ / Е.Г. Светличный, А.А. Жамборов, А.В. Петров // Проблемы современного педагогического образования. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 77. – Ч. 1. – С. 254-256

10. Светличный, Е.Г. Формирование профессиональной культуры будущих юристов на основе контекстного обучения: дис. … канд. пед. наук / Е.Г. Светличный. – Воронеж., 2018. – 227 с.

11. Светличный, Е.Г. Формирование навыка стрельбы из автомата с «неудобного плеча» стоя в рамках огневой подготовки образовательных организаций МВД РФ / Е.Г. Светличный, А.А. Хараев, Д.С. Крылов // Проблемы современного педагогического образования. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 77. – Ч. 1. – С. 256-260

12. Система вооруженной борьбы в тактическом звене (военнослужащий, боевая группа, отделение, взвод, рота, батальон): методическое пособие. - М., 2014. – 596 с.

13. Сысоев, А.А. Особенности тактической подготовки сотрудников ОВД / А.А. Сысоев, А.А. Каримов // Полицейская деятельность. – 2020. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-takticheskoy-podgotovki-sotrudnikov-ovd (дата обращения: 26.02.2023)

14. Ткаченко, С.Н. Повстанческая армия: тактика борьбы / С.Н. Ткаченко. – Минск, 2000. – 170 с.

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)

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются специфические особенности профессионального консультирования студентов в системе высшего образования. Проанализированы основные перспективы и возможности профессиональных консультаций. Обозначен целевой компонент профессиональной консультационной работы в вузе. Обоснована значимость профессиональной помощи в рамках консультационных услуг. Выделены структурные компоненты и содержательная основа профессионального консультирования студентов вузе. Отмечена организационная структура профессиональных консультаций. Разработана система функций консультационной работы преподавателей, зависящая от их специальной подготовки. Выделены и обоснованы виды профессионального консультирования студентов в вузе. Рассматривается профессиональное консультирование как специальная педагогическая деятельность преподавателей вуза. Обозначены личностно-профессиональные особенности педагога-консультанта.

Ключевые слова: высшее образование, профессиональное консультирование, педагог-консультант, профессиональная помощь, профессиональная готовность.

Annotation. The article discusses the specific features of professional counseling for students in the system of higher education. The main prospects and possibilities of professional consultations are analyzed. The target component of professional consulting work at the university is indicated. The importance of professional assistance within the framework of consulting services is substantiated. Structural components and substantive basis of professional counseling for university students are singled out. The organizational structure of professional consultations is noted. A system of functions for the consulting work of teachers has been developed, depending on their special training. The types of professional counseling for students at the university are identified and substantiated. Professional consulting is considered as a special pedagogical activity of university teachers. The personal and professional features of the teacher-consultant are indicated.

Key words: higher education, vocational counseling, teacher-consultant, professional assistance, professional readiness.

Введение. Современное высшее образование сталкивается с малоэффективными способами оказания помощи студентам. Обучающиеся постоянно встречаются с академическими, психологическими и профессиональными проблемами, поэтому зачастую не готовы проектировать и реализовывать свое профессиональное развитие. На сегодняшний день, согласно эмпирическим данным, более 75% студентов имеют трудности в процессе обучения. Неуверенность и недостаточность обучающихся самостоятельно решать проблемные и конфликтные ситуации, а также отсутствие квалифицированной помощи преподавателей приводит к затруднению профессионального становления студентов. В данном случае необходимо конкретное организационно-практическое и целенаправленное взаимодействие. Таким взаимодействием мы видим профессиональное консультирование, способствующее максимальному результату от обучения и созданию благоприятных условий.

Профессиональное консультирование обеспечивает возможности для студентов владеть личностными компетенциями и компетенциями межличностного взаимодействия, что является условием для успешного формирования профессионально значимых качеств и индивидуального становления личности. Основной целью профессиональной консультации студентов в вузе является формирование у будущего специалиста осознания правильности выбора профессии и социальной реализации в области профессиональной деятельности. В результате возникает необходимость в профессиональной помощи студентам в осмыслении жизненных и трудовых перспектив и ресурсов.

Изложение основного материала статьи. Необходимость психологической поморщи и сопровождения профессионального развития студентов в образовательном процессе вуза отражены во многих исследованиях. При этом ряд исследователей: А.Г. Гогоберидзе, Л.М. Митина, М.В. Николаева, Л.Н. Бережнова и др. – в своих работах обозначают зависимость профессионального развития и сопровождения студентов университета. Проблемой профессионального консультирования студентов в образовательном процессе университета занимались такие зарубежные ученые, как Т.О'Баньон, Б.Б. Крукстон, С. Фрост, Р.Б. Уинстон, Т.К. Миллер и др. Отечественные исследователи (В.А. Сластенин, М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, В.О. Букетов, С.Н. Горычева, А.В. Петров, А.Г. Ширин) рассматривают различные аспекты педагогического консультирования, но проблемам профессионального консультирования в отечественной науке не уделялось пока должного внимания.

Под профессиональным консультированием, мы будем использовать вид психолого-педагогической помощи, включающей взаимосвязь индивидуальных профессиональных возможностей и потребностей студентов с условиями конкурентоспособностью на рынке труда.

Кроме того, важно учитывать, что такие консультации используются как сопровождение студентов с целью проектирования и реализации собственного индивидуального образовательного маршрута в вузе в соответствии с их профессиональными планами. Становление социально-профессиональной компетентности студентов в вузе зависит от субъектной позиции обучающегося и совместной деятельности с консультантом-педагогом.

В современных условиях высшего образования профессиональное консультирование может выступать как дополнительный вид профессиональной деятельности педагога. Такая ситуация должна способствовать выработки новой системы и метрологии педагогической консультационной работы. Появляется необходимость методичсекого обеспечения консультационной деятельности, потребность в практическом инструментарии и значимость уровня профессионализма специалиста.

Согласно нормативным документам профессиональное консультирование в вузе обозначается как специальная педагогическая работы, обеспечивающая решении основных проблем академического характера, а также проблем психологической и социальной адаптации к профессии. Поэтому молодым специалиста, обучающимся в вузе необходима квалифицированная помощь по планированию профессиональной перспективы и карьеры.

Основными структурными компонентами профессионального консультирования студентов в вузе являются содержание, зависящее от трудностей и проблем обучающихся; средства, как правило это личное взаимодействие и онлайн-консультации; формы, зависящие от индивидуальности обучающихся; рефлексия процесса и результата консультаций [6, С. 26].

Содержательная основа профессионального консультирования студентов в вузе включает в себя следующие направления:

- ✓ адаптационный период обучающихся;
- ✓ саморегуляция и самоорганизация в учебно-воспитательном процессе вуза;
- ✓ формирование самостоятельности и навыков самостоятельной работы в подготовке к занятиям;
- ✓ мотивы обучения и познавательный интерес к учебной и внеучебной деятельности;
- ✓ развитие и реализация коммуникативных умений и навыков в совместной деятельности с однокурсниками и педагогическим составом;
- ✓ ценностные ориентации студентов в области будущей профессиональной деятельности;
- ✓ согласованность профессиональных намерений с профессиональными ожиданиями и способностями.

Специальная консультативная работа со студентами в вузе реализуется через межличностное взаимодействие в форме профессиональных практических занятий. Основной задачей таких занятий является формирование готовности и способности будущего специалиста решать профессионально обусловленные трудности и проблемы в профессии.

Организация профессионального консультирования требует от педагога вуза специфической подготовки. Педагогу-консультанту необходимо обладать управленческой составляющей личности, уметь прогнозировать и анализировать возникающие профессиональные и академические трудности студентов в вузе [1, С. 91].

Профессиональное консультирование студентов в вузе как процесс реализуется через систему функций:

Просветительская функция предоставляет сведения о статусе профессиональной деятельности, ее должностных обязанностях и возможных трудностей. Функция обеспечивает доступные способы реализации профессиональных планов на весь период обучения в вузе.

Социализирующая функция контролирует уровень социализации студента, его коммуникативные навыки и умения, а также степень личностно-профессионального такта будущего специалиста. Функция определяет уровень профессиональной пригодности и сформированности профессиональных компетенций.

Развивающая функция включает в себя диагностический этап, обеспечивающий изучение психологических характеристик личности обучающихся, которые должны соответствовать профессиональным требованиям должности будущего специалиста. Также функция может предоставлять некоторые рекомендации по развитию профессионально важных качеств личности и коррекции трудового поведения.

Психолого-педагогическая функция основывается на психолого-педагогическом изучение личности студента в условиях обучения в вузе. Функция обеспечивает добровольность участия обучающихся в консультациях; учитывает познавательную и мотивационную активность в выборе принятия решений; ориентирует на выработку плана профессионального пути.

Анализируя современную литературу, мы обозначили следующие виды профессионального консультирования студентов в вузе, обосновывающие стратегии взаимодействия [3, С. 323]:

Индивидуальная профессиональная консультация ориентирует на оказание помощи при выборе профессии и на выход из сложных нестандартных ситуаций, связанных с профессиональной деятельностью. Как правило, такая консультация проходит в форме психологической и профориентационной работы со студентами: беседы и диалог. Основной задачей является понимание, принятие и успешное освоение данной специальности.

Групповая профессиональная консультация предполагает совместную деятельность по решению профессиональных задач; отслеживание наиболее часто встречаемых трудностей в конкретных или смежных профессиях. Изучаются возможности взаимодействия студента в группе сверстников, тактика и способности личности.

Управленческая профессиональная консультация обеспечивает возможности анализа, контроля, разработки рекомендаций и конкретных планов по их реализации. Может проводиться как индивидуально, так и в групповой форме, что предполагает использование различных видов профессиональных консультаций, а также прогнозирование успеха профессиональной деятельности.

Учитывая тот фак, что мы рассматриваем профессиональное консультирование как специальную педагогическую деятельность преподавателей вуза, необходимо сказать о результатах, критериях и показателей успешности этой деятельности.

Важно подчеркнуть, что качество профессиональных консультаций студентов в вузе зависит не только от мотивации и усердия обучающихся и преподавателей, но и от правильности построения самого консультационного процесса. Качественная продуманная схема профессионального консультирования предполагает отсутствие технологических, педагогических, психологических и этических ошибок в процедуре.

Кроме того, следует обратить внимание на уровень профессионализма педагога-консультанта, а значит уважительное отношение к студенту; учет индивидуально-личностных и культурных различий, обучающихся; придерживаться строгой конфиденциальности и осознавать границы своей профессиональной компетентности.

Специфика профессиональных консультаций студентов в вузе характеризуется следующими признаками: целеполагающим компонентом и количественным составом самой консультации. Профессиональная консультация обеспечивает важность и правильность собственного выбора профессии, если учитывать ценностно-смысловые характеристики личности студента, которые определяют отношение к себе, миру и к жизни.

Выводы. Внедрение профессионального консультирования в систему высшего образования способствует профессионально-личностному становлению будущих специалистов. Различные инновационные формы профессиональных консультаций обеспечивают возможности эффективной согласованной совместной деятельности преподавателей и студентов в вузе.

Консультационная педагогическая работа позволяет на постоянной основе быстро и качественно получать актуальную информацию, связанную с трудоустройством студентов старших курсов.

Проведение профессиональных консультаций со студентами в вузе обеспечивает координацию профессиональной пригодности будущих специалистов к выбранной ими профессии.

Литература:

1. Елфимова, Н.В. Исследование деформаций межличностного взаимодействия в системе «Педагог – учащийся» / Н.В. Елфимова // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 3. – С. 89-92

2. Кох, И.А. Ценности и профессиональное самоопределение студенческой молодежи / И.А. Кох, В.А. Орлов // Образование и наука. – 2020. – №22(2). – С. 143-170. –https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-2-143-170.

3. Кряжева, Е.В. Анализ динамики жизненных ценностей и ценностных ориентаций студентов вуза / Е.В. Кряжева, М.Ю. Виноградская // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №68-3. – С. 332-334
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. – Том 10. – №1. – https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-2
5. Мусхаджиева, Т.А. Природа и сущность межличностных отношений между субъектами педагогической деятельности / Т.А. Мусхаджиева // Вестник Мининского университета. – 2022. – Том 10. – №4. – https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-4-4
6. Полякова, А.В. Понятие межличностного взаимодействия в социально-образовательной среде / А.В. Полякова // Проблемы педагогики. – 2017. – № 9 (32). – С. 25-27. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-mezhlichnostnogo-vzaimodeystviya-v-sotsialno-obrazovatelnoy-srede
7. Ряжкин, А.О. Особенности субъективного отношения личности к значимым ценностям у студентов вуза / А.О. Ряжкин // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 3. – https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-3-10

Педагогика

УДК 331.44

кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Ирина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
аспирант Лебедев Никита Евгеньевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИНАЛЬНЫМ ЗДОРОВЬЕМ ПЕДАГОГА В ФОРМАТЕ ОЦЕНКИ ЕГО ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена вопросам управления профессиональным здоровьем педагога в условиях образовательной организации. Приводятся различные подходы исследователей к феномену «профессиональное здоровье» специалиста. Доказывается связь физического, психического здоровья педагога и его социального благополучия. Рассматривается специфика трудовой активности, возможные риски и профессиональные затруднения педагогических работников. Приводится анализ психофизических и методических дефицитов учителей, связанных с напряженностью трудовой деятельности. Доказывается особая значимость проведения оценки профессиональной деятельности педагогов – классных наставников как индикатора их профессионального благополучия. Дается характеристика профессионального профиля педагога на основе факторов, влияющих на профессиональное благополучие и здоровье педагогического работника. Раскрывается оригинальная методика оценивания успешности классных наставников. Рассматриваются возможности формирования механизмов формирования и сохранения профессионального здоровья педагогов и критерии эффективности их деятельности. Доказана необходимость создания системной модели управления профессиональным здоровьем педагога в формате образовательной организации.

Ключевые слова: управление, профессиональное здоровье, профессиональное благополучие, профессиональная деформация, профессиональная репутация педагога

Annotation. The article is devoted to the issues of professional health management of a teacher in an educational organization. Various approaches of researchers to the phenomenon of "professional health" of a specialist are given. The connection between the physical and mental health of the teacher and his social well-being is proved. The specifics of labor activity, possible risks and professional difficulties of teaching staff are considered. The analysis of psychophysical and methodological deficits of teachers associated with the intensity of labor activity is given. The special importance of assessing the professional activity of teachers – classroom teachers as an indicator of their professional well-being is proved. The characteristic of the professional profile of a teacher is given on the basis of factors affecting the professional well-being and health of a pedagogical worker. The original methodology of assessing the success of classroom teachers is revealed. The possibilities of forming mechanisms for the formation and preservation of professional health of teachers and criteria for the effectiveness of their activities are considered. The necessity of creating a system model of professional health management of a teacher in the format of an educational organization is proved.

Key words: management, professional health, professional well-being, professional deformation, professional reputation of a teacher

Введение. В настоящее время здоровье человека приобретает значение глобального уровня, являясь важным направлением государственной политики и объектом изучения в разных науках. Профессиональное здоровье не так давно определилось как научное направление (конец XX – начало XXI века), но приобрело очерченный дискурс в исследованиях различной направленности. Данная тема является предметом исследований таких ученых, как Р.А. Березовская, Ю.В. Варданян, Е.М. Иванов, Г.С. Никифоров, А.Г. Маклаков, Л.М. Митина, А.А. Печеркина и др. Большинство авторов рассматривают профессиональное здоровье человека через призму трудовой деятельности, где профессиональное благополучие коррелирует с социальным заказом общества и с компетенциями работника в реальных условиях [2; 4; 8]. Доказано, что сегодня проблемы, связанные с профессиональным здоровьем специалиста, становятся приоритетными в трудовых коллективах и в научных областях знания (психология, экономика, эргономика, социология, педагогика, право, медицина, профессиология и др.). При анализе самого термина «профессиональное здоровье» ученые придерживаются различных подходов:

1) наличие компенсаторных и защитных механизмов организма (В.А. Пономаренко);
2) работоспособность при всех условиях трудовой деятельности (В.И. Шостак, Л.А. Яньшин);
3) высокая эффективность труда (А.Г. Маклаков);
4) надежность профессиональной деятельности после необходимой образовательной подготовки (Г.С. Никифоров).

Нельзя не согласиться с мнением А.А. Печеркиной, что характерным критерием профессионального здоровья специалиста в большинстве трактовок является оценка успешности выполнения работником профессиональных функций [7].

Эти выводы ценны и для определения профессиональной специфики труда учителей и преподавателей вузов и учреждений СПО, что напрямую связано с вопросами сохранения и поддержания их здоровья.

Изложение основного материала статьи. Исследователи проблематики здоровья специалиста любой области трудовой активности (Г.С. Абрамова, Е.В. Броздовская, А.А. Исаев, Р.А. Березовская) убеждены, что данное направление является приоритетным в современной зарубежной и отечественной психологии труда. Более того, исследования в этой области заложили базис для появления самостоятельной психологической дисциплины – психологии здоровья человека. Вместе с тем, Р.А. Березовская доказывает, что, несмотря на давний срок развития и широкий спектр теоретических подходов, связанных с изучением феномена профессионального здоровья, эта наука не получила пока целостного и систематического научного анализа как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Исходя из сложности указанной проблемы, автор утверждает, что ее разработка требует интеграции таких областей научных исследований, как социальная психология, организационная психология, психология труда, психология среды [2]. Доказано, что в силу специфики профессии, предполагающей стрессогенные ситуации, у педагогов возникает риск неврозов, синдрома выгорания, жесткого ролевого поведения, профессионального «истощения», «кризиса» и т.п. [7, С. 60]. Современная образовательная политика определяет растущие требования к школе и деятельности педагога: уровню его квалификации, психолого-педагогических компетенций, профессиональной направленности личности и способности к саморазвитию. Нельзя не согласиться с мнением С.М.Шингаева, что здоровый профессионал имеет высокую работоспособность, выносливость; его здоровье напрямую влияет на уверенность в себе, в своих силах и на успешность в работе [9, С. 55]. Таким образом, здоровье педагога сегодня выступает как социальная ценность, т.к. оно является необходимым условием воспитания здорового поколения.

Ведущий ученый – специалист в области профессионального здоровья педагога Л.М. Митина определяет профессиональное здоровье учителя как «способность организма сохранять и активизировать компенсаторные, защитные, регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность и развитие личности педагога во всех условиях протекания профессиональной деятельности [4, С. 47-48].

Нам близка трактовка А.А. Печеркиной и Р.Р. Муслумова, которые под профессиональным здоровьем педагога понимают состояние организма, обеспечивающее работоспособность, компетентность и конструктивное развитие личности учителя на всех этапах профессионального развития [6, С. 106]. Данный подход, по нашему мнению, содержит интегративную матрицу профессионального здоровья педагогического работника на психофизическом, социально-статусном, личностном и непосредственно трудовом уровнях. Практика показывает, что для формирования и развития стойкого здоровья педагога на всех уровнях необходимо выработать приоритетные траектории его внутренних стимулов, например:

– отношение к своему здоровью как личной ценности;

– осознание связи здоровья с профессиональным благополучием;

– необходимость повышения уровня саморегуляции и самооценки учителя[4; 6; 7].

Не требует доказательств утверждение, что качественное воздействие на сохранность здоровья учителя оказывает профессиональная мотивация, обретение мастерства, удовлетворенность деятельностью, качественные положительные взаимоотношения с учениками и коллегами, авторитет и результативность работы.

Данные выводы определяют необходимость и возможность создания модели управления профессиональным здоровьем педагога в формате конкретной образовательной организации. В исследованиях Т.В. Душениной, Л.А. Проскуряковой, А.А. Исаева, А.В. Молокоедова, И.М. Слободчикова и др. установлено, что состояние здоровья учителей неудовлетворительно, что является следствием перегрузок, ненормированного рабочего дня, непредвиденных стрессогенных ситуаций, необходимостью выполнять часть работы дома. Ученые выделяют факторы, которые приводят к снижению уровня физического, психического (включая эмоциональное) здоровья и, соответственно, социального благополучия. Таким образом, важным для разработки системы развития и укрепления здоровья учительства представляется анализ существующих в настоящее время профессиональных дефицитов педагогов, а также определение резервов для управления их профессиональным здоровьем в условиях образовательной организации. В данном контексте стоит отметить, что проблема управления профессиональным здоровьем педагога находится пока в стадии активного научного осмысления и поиска практических решений.

В формате означенной темы исследовательский коллектив кафедры общей и социальной педагогики Мининского университета (г. Нижний Новгород) в рамках реализации научного проекта «Оценка эффективности деятельности классного руководителя (в т.ч. разработка критериев эффективности)» разработал профессиональный профиль педагога с целью определения факторов, влияющих на профессиональное благополучие и профессиональные дефициты педагогического работника. Было доказано, что он является не только эффективным инструментом комплексной оценки профессиональных компетенций педагога, но и способствует повышению его мотивации к профессионально-личностному росту [3]. Письмо Минпросвещения России от 12.05.2020 № ВБ-1011/08 «О методических рекомендациях» явилось методологической основой проекта. В нем указано: «Оценка деятельности педагогических работников, осуществляющих классное руководство, позволяет определить направления ее совершенствования и поощрить педагогических работников, которые наиболее эффективно осуществляют классное руководство».

Руководствуясь положением о том, что «сущность управления результативностью — обучать, направлять, оценивать, мотивировать и вознаграждать сослуживцев, помогая им полностью раскрыть свой потенциал и повысить результативность деятельности всей организации» [1, С. 26], была поставлена цель исследования – разработать надежный квалиметрический механизм адекватной многоаспектной экспертизы результативности работы учителя. Актуализация проблемы оценивания эффективности воспитательной работы учителя обусловила необходимость создания комплексной методики оценки успешности его труда. Данная методика имеет целью выявление проблемных зон и профессиональных дефицитов учителя, а также обеспечения результативности его труда. Была создана интегративная критериальная матрица, включающая процессуальный, личностный и результативный блоки и соответствующие им критерии и показатели [5].

Так, процессуальный блок раскрывает эффективность использования внутренних ресурсов, личностный блок описывает профессионально-методические компетенции педагога. Результативный блок представляет эффективность достижения целей в воспитании и социализации учащихся, пути избегания профессиональных дефицитов, траектории выхода на высокий уровень продуктивности. Содержание оценки эффективности деятельности учителя-наставника раскрывается по всем направлениям его деятельности: 1) личность, 2) коллектив класса, 3) родители, 4) педагоги-предметники, 5) социальные партнёры.

Механизм оценки предполагает последовательное конструирование ее траектории:

1. Подготовительный этап (выбор блоков оценки, направления деятельности, субъектов и квалиметрических инструментов).
2. Диагностический этап. Непосредственное оценивание деятельности учителя по сконструированной траектории.
3. Аналитический этап. Анализ результатов оценки, выстраивание траектории дальнейшего профессионально-личностного роста педагога.

Субъектами оценки могут являться все участники образовательных отношений: администрация школы, учителя-предметники, родители обучающихся, учащиеся, сам классный наставник. В данную модель заложен следующий диагностический инструментарий: пакеты чек-листов, анкеты, опросники, графические и видео-кейсы, тесты, творческие задания. Методика предполагает использование электронного ресурса, который позволяет сформировать общую и дифференцированную оценку профессионального благополучия учителей и выявить проблемные зоны в их профессионально-личностном развитии [8]. Данная методика позволит интегрировать полученные данные с уровнем профессионального здоровья каждого учителя, участвующего в процедуре оценивания.

Выводы. Предложенная методика оценивания результативности труда педагогов-наставников позволяет не только всестороннее изучить и проанализировать деятельность, но принять эффективные управленческие решения, обеспечивающие качество работы, осуществить внутришкольный контроль; расширить трудовые компетенции и возможности; провести рефлексию профессионально-личностных траекторий [3; 5]. В силу того, что в ходе проведения комплексной оценки педагог имеет возможность оценить самого себя и сравнить самооценку с мнением других членов экспертных групп, у него вырабатывается интегральное понимание результативности своего труда, высвечиваются промахи и удачи. Модель предусматривает возможность осуществления не только комплексной оценки эффективности деятельности классного руководителя, но и отдельных (аспектных) ее видов в соответствии с потребностями и запросами самого педагога, родителей, коллег или администрации.

Не стоит доказывать, что реальность и адекватность оценивания продуктивности и качественности работы учителя (классного руководителя) напрямую связана с его социальным благополучием, включая профессиональное здоровье и развитие. Анализ показателей результативности труда педагога позволяет при необходимости «переформатировать» его самооценку, провести рефлексию трудовых компетенций, повысить профессиональную репутацию, вовремя избежать профессиональной деформации и сохранить психическое равновесие. Кроме того, регулярный мониторинг и объективная экспертиза профессиональной деятельности учителей позволяет качественно и оперативно использовать механизмы поощрений и развивать систему управления эффективностью их деятельности. Данное исследование позволяет утверждать, что решение проблемы формирования и сохранения профессионального здоровья педагога является значимой и многоаспектной задачей, от которой зависят качество и успешность деятельности всех субъектов образовательного пространства школы.

Литература:

1. Армстронг, М. Управление результативностью. Система оценки результатов в действии / Майкл Армстронг, Анжела Бэрон; Пер. с англ. – М.: Альпина Паблишер, 2012. – 250 с.
2. Березовская, Р.А. Психология профессионального здоровья за рубежом: современное состояние и перспективы развития / Р.А. Березовская // Психологические исследования. – 2012. – Т. 5, № 26. – С. 12.
3. Лебедева, И.В. Модель профессионального профиля классного руководителя: форматы деятельности / И.В. Лебедева, А.А. Лощилова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2021. – Т. 13. – № 3. – С. 104-114
4. Митина, Л.М. Профессиональное здоровье педагога: учебное пособие для вузов / Л.М. Митина, Г.В. Митин, О.А. Анисимова. – 2-е изд., доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 379 с.
5. Оценка эффективности деятельности классного руководителя: методология, теория и практика / В.В. Николина, С.И. Аксенов, Р.У. Арифулина [и др.]; Мининский университет. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2021. – 182 с.
6. Печеркина, А.А. Сохранение и укрепление профессионального здоровья учителя / А.А. Печеркина, Р.Р. Муслумов // Народное образование. – 2017. – № 1-2. – С. 105-110
7. Печеркина, А.А. Профессиональное здоровье педагога: Учебное пособие / А.А. Печеркина, М.Г. Синякова, Н.И. Чуракова. – 2-е изд., пер. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2018. – 136 с. – (Образовательный процесс). – ISBN 978-5-534-09861-7. – EDN PLRKZB.
8. Слепенкова, Е. А. Оценка эффективности деятельности классного руководителя: опыт Мининского университета / Е.А. Слепенкова, Н.Д. Базарнова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 4. – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-4-1. – EDN UDGTZR.
9. Шингаев, С.М. Профессиональное здоровье руководителей и проблемы повышения профессиональной квалификации / С.М. Шингаев // Человек и образование. – 2013. – №4 (37). – С. 54-57

Педагогика

УДК 37.022

кандидат экономических наук, доцент Леонов Сергей Андреевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна» (г. Санкт-Петербург)

АНКЕТИРОВАНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ ГАРАНТИЙ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к обеспечению гарантий качества образовательной деятельности. Автором анализируются методические вопросы обеспечения гарантий качества образования, как на международном, так и на национальном уровне. Анкетирование в целом рассматривается в качестве инструмента, способствующего эффективному функционированию системы гарантий качества образования. Анализируются рекомендации и стандарты обеспечения эффективного процесса подготовки будущих специалистов. Опрос студентов в формате анкетирования позволяет установить содержательную обратную связь между образовательной организацией и иными участниками образовательных отношений. В статье особо подчеркивается значение анкетирования обучающихся в контексте выстраивания конструктивных взаимоотношений между обучающимися и образовательной организацией. Одной из главных задач образовательной организации становится гибкое реагирование на изменение требований к качеству подготовки студентов. Таким образом, на основе полученной обратной связи рассматривается возможность проведения соответствующих корректирующих мероприятий. Такие мероприятия могут осуществляться в целях корректировки содержания образовательных программ. Вместе с тем, корректирующие мероприятия должны затронуть и мероприятия по обеспечению качества подготовки обучающихся.

Ключевые слова: качество образования, анкетирование, гарантии, контроль результатов обучения, сотрудничество, образовательная организация, корректирующие мероприятия.

Annotation. The article discusses approaches to ensuring the quality of educational activities. The author analyzes the methodological issues of ensuring the quality of education, both at the international and national level. The questionnaire is generally considered as a tool that contributes to the effective functioning of the system of guarantees of the quality of education. The recommendations and standards for ensuring an effective process of training future specialists are analyzed. The survey of students in the questionnaire format allows you to establish meaningful feedback between the educational organization and other participants in educational relations. The article emphasizes the importance of student questionnaires in the context of building constructive relationships between students and an educational organization. One of the main tasks of an educational organization is becoming a flexible response to changing requirements for the quality of student training. Thus, on the basis of the feedback received, the possibility of carrying out appropriate corrective measures is being considered. Such activities can be carried out in order to adjust the content of educational programs. At the same time, corrective measures should also affect measures to ensure the quality of training of students.
Key words: quality of education, questionnaire, guarantees, control of learning outcomes, cooperation, educational organization, corrective measures.

Введение. Современные образовательные системы перманентно находятся в процессе реформирования, что соответствует необходимости постоянного совершенствования в условиях интенсивного развития общества. Возникает потребность в создании системы гарантий качества образования, которая в первую очередь, направлена на обеспечение таких условий подготовки специалистов, которые соответствовали бы требованиям государства и рынка труда. Для государства создание системы обеспечения качества образования играет стратегическую роль и способствует глобальной конкурентоспособности страны в целом. Развитие науки, технологий и инноваций является устойчивым фундаментом движения страны к благополучию, что соответствует национальной задаче – достижения технологического суверенитета страны. Таким образом, образовательные организации, осуществляющие подготовку кадров различной квалификации, являются ответственными гарантами качества образования.

Вопросы гарантий качества образования закреплены в рекомендациях Европейской ассоциации по обеспечению качества в высшем образовании (ENQA), которая осуществляет международную деятельность с целью обмена опытом между образовательными организациями. Отечественные исследователи, такие как М.У. Султонмуродов, Д.Ю. Яковлева отмечают существенную роль ENQA и других организаций в области развития качества образования [12]. Также вопросы обеспечения качества образовательного процесса освещены в работах И.В. Баранниковой и Е.Н. Шафоростовой, Е.М. Ефимовой, Н.Н. Кисловой и С.А. Леонова [2, 4, 6]. Проблема анкетирования, как метода оценки качества образовательного процесса отражена в работах Р.К. Янкелевич, С.К. Михайловой, И.В. Кулеш, М.В. Кудлаш, Ю.А. Дубровской, С.В. Панасенко, Т.В. Петровой [1, 3, 8, 9]. Целью данного исследования является выявление достоинств анкетирования в качестве одного из инструментов обеспечения гарантий качества образования, позволяющего получить объективные данные об удовлетворенности обучающихся, а также выявить возможные проблемы в образовательной деятельности, требующих корректирующих мероприятий.

Изложение основного материала статьи. Качество образования предполагает комплексную деятельность образовательной организации по планированию, осуществлению управления и контроля процесса подготовки специалистов в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС). Качество образования должно отвечать потребностям тех лиц, в чьих интересах осуществляется образовательная деятельность [15]. Следует отметить, что гарантией качества образования выступает политика образовательной организации, направленная на постоянное совершенствование своей деятельности, с учетом принципов сотрудничества участников образовательных отношений. Для оценки качества образовательной деятельности необходимо рассматривать основные параметры:

- качество подготовки обучающихся;
- эффективность деятельности преподавателей;
- необходимый уровень ресурсного обеспечения образовательного процесса [6].

Европейская ассоциация по обеспечению качества в высшем образовании (ENQA) разработала стандарты и руководства для обеспечения качества высшего образования в европейском пространстве высшего образования (ESG). Европейские стандарты качества развивают образование, повышая уровень гласности, расширяя и делая образование доступным [11]. Основной задачей данной организации является создание требований и описаний стандартов качества для образовательных организаций. Деятельность ENQA имеет, прежде всего, научно-исследовательское направление в области развития системы качества образования. Таким образом, европейская ассоциация по обеспечению качества в высшем образовании способствует активному распространению эффективных практик по обеспечению качества образования, а также, обмену опытом и знаниями между образовательными организациями. В обобщенных рекомендациях по организации системы гарантии качества образования содержится информация о том, что высшие учебные заведения могут выполнять различные миссии, каждая образовательная организация имеет возможность использовать многообразный опыт, поэтому разработанные ENQA стандарты носят рекомендательный характер [11, 16]. Все требования к образовательным организациям выражены в виде основных принципов обеспечения качества образовательной деятельности:

- образовательные организации обеспечивают качество процесса подготовки обучающихся и несут основную ответственность за нее;
- обеспечение качества образования всегда реагирует на внешние и внутренние изменения, оно подвижно;
- система гарантий качества образования способствует внедрению культуры качества в образовательной организации;
- обеспечение качества образования направлено на удовлетворение потребностей обучающихся, преподавателей и других участников образовательного процесса [11].

Процесс оценки качества образования всегда является неоднозначным, в виду отсутствия четких критериев оценки и измеримости результатов. Поэтому для создания системы гарантий качества в образовательной организации должны использоваться практики, которые продемонстрировали свою эффективность, опираясь на многообразный опыт необходимо внедрять политику обеспечения качества образования. Федеральный государственный закон «Об образовании в Российской Федерации» утверждает обязательное обеспечение функционирования внутренней системы оценки качества образования [15]. Прежде всего, качество образования характеризуется соответствием подготовки обучающегося требованиям ФГОС, а также удовлетворением потребностей участников процесса подготовки, в интересах которых осуществляется образовательная деятельность. Государственной гарантией качества образования является обеспечение единства требований и стандартов подготовки специалистов, что закреплено в ФГОС высшего образования, уровня бакалавриата и магистратуры, пункте 4.6. Совершенствование подготовки специалистов осуществляется в рамках внутренней (на регулярной основе) и внешней (на добровольной основе) системы оценки качества [13, 14].

Таким образом, мы видим, что создание системы гарантий качества образования является необходимым условием эффективного функционирования образовательной организации, к образованию в целом возрастают требования, в ответ необходимо создавать систему мониторинга качества подготовки обучающихся. Образовательная организации имеет право самостоятельно выбирать средства и методы контроля качества предоставляемых услуг, на основе методических рекомендаций [10]. На данный момент в системе подготовки специалистов происходит формирование студентоцентрированной образовательной модели, позволяющей обеспечивать приобретение обучающимися необходимых для развития дальнейшей карьеры компетенций. Поэтому, образовательные организации, создающие системы непрерывного мониторинга качества подготовки обучающихся, могут гарантировать высокий уровень освоения компетенций обучающимися.

Основными инструментами, позволяющими осуществлять внутренний контроль качества образовательной деятельности будет являться оценка уровня подготовки студентов и соответствие результатов обучения ФГОС. Оценочные процедуры позволяют измерить результаты освоения основных образовательных программ. Но, в связи с тем, что образование в целом претерпевает трансформацию, происходит смещение фокуса внимания от оценивания и контроля результатов обучающихся к анализу системы гарантий качества образования. Образовательные программы направлены на формирование способности к саморазвитию обучающихся, а также педагогических работников, в связи с чем, при мониторинге качества образования возникает потребность в содержательном учете мнений и конструктивных предложений студентов и преподавателей [4]. Закон «Об образовании в РФ» указывает на обязательность проведения самообследования для образовательных организаций. Соответственно, для полноценного контроля качества образовательной деятельности образовательные организации должны организовать сбор, анализ и дальнейшее использование информации о своей деятельности, позволяющей гарантировать эффективность предоставления услуг. Таким образом, можно оценить уровень успеваемости обучающихся, осуществлять контроль достижений, выявить доступность образовательных ресурсов, оценить работу службы поддержки обучающихся, удовлетворенность студентов осваиваемыми образовательными программами. Несомненно, что в сборе такого рода информации должны принимать активное участие не только сотрудники образовательной организации, но и студенты [11].

Наиболее эффективным инструментом обеспечения качества образовательной деятельности является анкетирование. Анкетирование – метод опроса, используемый для сбора различных данных, как статистических (полученных в результате однократного опроса), так и динамических (полученных в результате нескольких опросов для сравнительного анализа полученных данных). Виды анкетирования можно подразделить на разные категории:

– По числу участников опроса: индивидуальное (один респондент); групповое (несколько респондентов); массовое (количество участников опроса больше ста человек); аудиторное (группа респондентов участвует в анкетировании одновременно в соответствии с правилами выбранной процедуры).

– По полноте охвата: сплошное (в анкетировании участвуют все представители выбранной категории респондентов); выборочное (представители выборки участвуют частично).

– По типу контакта с респондентами: очное (опрос проводится с участием анкетера); заочное (опрос без непосредственного участия анкетера), онлайн-анкетирование. Также, возможен опрос через публикацию анкет в средствах массовой информации и т.д. [5].

Таким образом, с помощью применения различных видов анкетирования, разработанных для всех участников образовательного процесса возможно получение информации, позволяющей оценить качество образования, обеспечиваемого образовательной организацией. Для того, чтобы осуществлять анализ деятельности образовательной организации целесообразно осуществлять опросы и студентов, и преподавателей, что позволит получать обратную связь об уровне подготовки специалистов.

Согласно пункту 4.6.2 ФГОС 3++, обучающимся предоставляется возможность оценивания условий, содержания, организации и качества образовательного процесса [13, 14]. Необходимо отметить, что студенты являются потребителями образовательных услуг, поэтому в первую очередь, анкетирование обучающихся позволит собрать необходимую информацию об удовлетворенности образовательным и педагогическим процессом. Готовность обучающихся участвовать в оценке качества образования говорит об осознанном подходе к формированию своей профессиональной карьеры. Анкетирование студентов, позволяющее оценить качество образования, способствует развитию конструктивного сотрудничества и партнерства между студентами и образовательными организациями [7].

Конечно, для создания эффективно работающей системы гарантий качества образования в образовательной организации необходимо осуществлять контроль не только подготовки студентов, но и работы педагогического коллектива [10]. Мониторинг качества деятельности преподавателей можно осуществлять с помощью опроса обучающихся, хотя данный вид анкетирования не всегда сможет предоставить объективные данные, тем не менее, с его помощью можно выявить различные нарушения в рамках профессиональной деятельности педагогических работников. В связи с необходимостью оценивания качества работы преподавателей вероятно создание таких анкет, которые включали в себя самоанализ и самооценивание в рамках профессиональной деятельности.

Выводы. Таким образом, с помощью анкетирования различных видов, образовательная организация может получить данные, необходимые для последующего анализа и корректировки своей деятельности. Следует предоставить возможность студентам и сотрудникам участвовать в планировании и осуществлении дальнейших действий, которые должны последовать после получения и обработки информации о качестве образования [11]. Выявленные в результате анкетирования недостатки или нарушения образовательного и (или) педагогического процесса необходимо исправлять путем разработки и проведения корректирующих мероприятий. Обеспечение эффективного функционирования системы гарантий качества образования позволит осуществлять совершенствование и актуализацию образовательной деятельности, гибко реагировать на перманентные изменения в требованиях к образованию в целом и к будущим выпускникам в частности.

Литература:

1. Анкетирование студентов как основа дальнейшего совершенствования профориентационной работы вуза / Р.К. Янклевич, С.К. Михайлова, М.В. Кулеш, М.В. Кудлаш // Непрерывная система образования «школа-университет». Инновации и перспективы: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Минск. – 2017. – С. 269-271

2. Баранникова, И.В. Методика оценки качества обучения в высших учебных заведениях / И.В. Баранникова, Е.Н. Шафоростова // Статистика и Экономика. – 2018. – Т. 15. – № 6. – С. 36-45

3. Дубровская, Ю.А. Анкетирование студентов как индикатор качества и инструмент совершенствования системы подготовки инженерных кадров / Ю.А. Дубровская // Гуманитарные науки. – 2022. – Т. 93 – № 4. – С. 136-142

4. Ефимова, Е.М. Современные инструменты оценки качества высшего образования: методологический аспект / Е.М. Ефимова // Культура качества высшего образования в России: традиции и инновации. Сборник научных трудов

сотрудников Национального аккредитационного агентства в сфере образования и экспертов в области проведения государственной аккредитации образовательного учреждения и научной организации. – Москва, 2020. – С. 82-90

5. Ильцеранов, К.А. Виды и технологии анкетирования для оценки качества образовательных учреждений / К.А. Ильцеранов // Вестник МГУП имени Ивана Федорова. – 2013. – № 9. – С. 66-68

6. Кислова, Н.Н. Внутренняя независимая оценка качества образования: формы, нормативное и методическое обеспечение / Н.Н. Кислова, С.А. Леонов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2023. – Т. 25. – № 88. – С. 34-41

7. Матвиенко, Е.В Участие студентов в управлении качеством образовательных услуг: учебно-методическое пособие / Е.В. Матвиенко, М.И. Аникина, Д.И Панарина. – Москва.: ООО «Типография "Миттель Пресс"», 2018. – 76 с.

8. Панасенко, С.В. Подходы к анкетированию студентов и работодателей в процессе образовательной деятельности в вузах. / С.В. Панасенко // Южно-уральские чтения. – 2016. – № 1. – С. 103-105

9. Петрова, Т.В. Анкетирование обучающихся по оценке удовлетворенности качеством образовательного процесса как метод получения устойчивой обратной связи «Обучающиеся-профессорско-преподавательский состав» / Т.В. Петрова // Развитие военной педагогики в XXI веке: материалы V межвузовской научно практической конференции / под ред. С.В. Костарева, И.И. Соколовой, Н.В. Ершова. – Санкт-Петербург. – 2018. – С. 214-219

10. Письмо Министерства образования и науки РФ от 15 февраля 2018 г. N 05-436 "О методических рекомендациях". [Электронный ресурс]. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71797752/?ysclid=laqz78q328665274310 (дата обращения: 12.03.2023).

11. Стандарты и руководства для обеспечения качества высшего образования в европейском пространстве высшего образования (ESG). [Электронный ресурс]. – URL: https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/filebase/esg/ESG%20in%20Russian_by%20IQAA.pdf (дата обращения: 12.03.2023)

12. Султонмуродов, М.У. Роль международных организаций ЮНЕСКО, ENQA, EQAR и ACA в развитии образования. / М.У. Султонмуродов, Д.Ю. Яковлева // Наукосфера. – 2020. – № 1. – С. 1-4

13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 29.04.01 Технология изделий легкой промышленности. [Электронный ресурс]. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/290401.pdf (дата обращения: 12.03.2023)

14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 29.03.01 Технология изделий легкой промышленности. [Электронный ресурс]. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/290301_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 12.03.2023)

15. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ». [Электронный ресурс]. – URL: https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/ (дата обращения: 12.03.2023)

16. Хопбах, А. Современное состояние и перспективы развития гарантий качества в Европе / А. Хопбах // Аккредитация в образовании. – 2012. – № 8 (60). – С. 22-23

Педагогика

УДК 373.3

доктор психологических наук, доцент Литвиненко Наталья Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель Гасилина Мария Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

К ВОПРОСУ О ПРОЯВЛЕНИЯХ ДЕЗАДАПТАЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Кардинальные изменения в жизни общества, интенсивные экономические и политические изменения обострили проблему формирования адаптивных способностей личности. Происходящие в обществе изменения существенно осложнили социальную ситуацию развития современного дошкольника, характеризующуюся ростом числа детей с дезадаптивными проявлениями. В связи с этим возрастает значимость проблемы формирования личности способной адекватно реагировать на постоянно изменяющиеся условия макро и микросреды уже в период дошкольного детства. Особую научную и практическую значимость она приобретает в критический период развития ребенка 6-7 лет. Этот относительно не продолжительный период характеризуется сменой социальной ситуации развития и ростом проявлений дезадаптации в различных сферах жизнедеятельности ребенка. Проявления дезадаптации в дошкольном возрасте имеют социально-психологический характер. Они свидетельствуют о нарушении адаптации, выступающей в качестве механизма социализации ребенка, освоения им принятых в обществе норм, ценностей, социальных ролей и опыта. Дезадаптация у детей дошкольного возраста обусловлена совокупностью условий и факторов (биологических, социальных, психологических и педагогических). Дезадаптация и её проявления обусловливают нарушение личностного развития ребенка. У дошкольников с проявлениями дезадаптации возникают сложности в общении со сверстниками и взрослыми. В начальной школе они испытывают трудности в освоение школьной программы. В данной статье представлены результаты экспериментальной работы по выявлению проявлений дезадаптации у детей 6-7 лет, полученные на основе применения комплекса диагностических методик. Репрезентативность эмпирических данных обусловлена валидностью и надежностью диагностического инструментария. Результаты проведенного исследования позволили выделить характерные особенности проявлений дезадаптации различных типов. Выделены группа старших дошкольников с проявлениями дезадаптации эмоционального типа и группа старших дошкольников с проявлениями дезадаптации личностного типа.

Ключевые слова: дезадаптация, проявления дезадаптации, дошкольная образовательная организация (ДОО), образовательная среда, готовность к школьному обучению, внутренняя позиция школьника, проявления дезадаптации личностного типа, проявления дезадаптации эмоционального типа.

Annotation. Cardinal changes in the life of society, intensive economic and political changes have exacerbated the problem of the formation of adaptive abilities of the individual. The changes taking place in society have significantly complicated the social situation of the development of a modern preschooler, characterized by an increase in the number of children with maladaptive manifestations. In this regard, the importance of the problem of the formation of a personality capable of adequately responding to the constantly changing conditions of the macro and microenvironment already in the period of preschool childhood increases. It acquires special scientific and practical significance during the critical period of a child's development of 6-7 years. This relatively

short period is characterized by a change in the social situation of development and an increase in manifestations of maladaptation in various spheres of the child's life. Manifestations of maladaptation in preschool age have a socio-psychological character. They indicate a violation of adaptation, acting as a mechanism for the socialization of the child, the development of norms, values, social roles and experience accepted in society. Maladaptation in preschool children is caused by a combination of conditions and factors (biological, social, psychological and pedagogical). Maladaptation and its manifestations cause a violation of the child's personal development. Preschoolers with manifestations of maladaptation have difficulties in communicating with peers and adults. In elementary school, they have difficulties in mastering the school curriculum. This article presents the results of experimental work on the identification of manifestations of maladaptation in children aged 6-7 years, obtained on the basis of the use of a set of diagnostic techniques. The representativeness of empirical data is due to the validity and reliability of diagnostic tools. The results of the study made it possible to identify the characteristic features of manifestations of maladaptation of various types. A group of senior preschoolers with manifestations of emotional type maladaptation and a group of senior preschoolers with manifestations of personality type maladaptation were identified.

Key words: maladaptation, manifestations of maladaptation, preschool educational organization (pre-school), educational environment, readiness for school, the inner position of the student, manifestations of personal type maladaptation, manifestations of emotional type maladaptation.

Введение. В последние годы значительно повысилось внимание к образованию детей дошкольного возраста, важной стратегической задачей которого является воспитание личности способной за максимально короткий срок быстро адаптироваться к изменяющимся условиям социума. Личность ребенка с низкими адаптационными возможностями испытывает трудности в усвоении содержания образовательных программ (учебного материала), в общении со сверстниками и другими окружающими его людьми; проявляет неадекватные формы поведения.

Неспособность адаптироваться к изменяющимся условиям социума приводит к возникновению дезадаптации. Дезадаптация в научной литературе рассматривается как процесс взаимодействия человека с окружающими его другими людьми, характеризующийся не желанием индивида принимать потребности, цели и интересы другого человека, и выражающийся по отношению к данному человеку в ссорах и конфликтах [18, С. 89]. Дезадаптация ребенка характеризуется особыми проявлениями, которые могут выражаться в негативных эмоциях, в неспособности поддерживать социальные контакты, в агрессивных защитных формах поведения, в снижении уровня самооценки, в средовом отчуждении, в несамостоятельности принятия какого-либо решения [20].

Особую значимость проблема дезадаптации приобретает для детей в возрасте 6-7 лет, когда происходит смена социальной ситуации развития ребенка и возрастает его сензитивность к неблагоприятным воздействиям окружающей среды. Несвоевременное решение проблемы проявлений дезадаптации в этом возрасте может привезти к тому, что дети не смогут усвоить принятые в обществе ценности и нормы, социальные роли и опыт, соответствующих их возрастному развитию.

Изложение основного материала статьи. Как показал анализ научных исследований, в настоящее время недостаточно изучены проявления дезадаптации дошкольников к образовательной среде дошкольной организации (Т.Б. Беневольская [2], Т.В. Гребенщикова [5], А.Н. Евдокимов [8], О.А. Кузченко [11], О.В. Огороднова [16], J.M. Ostrov [22], M.S. Poulou [23], M.L. Yoder [24]), под которой понимается целостность специально организованных педагогических условий развития личности обучающихся». В научной литературе не выделены общепринятые критерии и показатели дезадаптации и её проявлений к образовательной среде детского сада. В настоящее время можно отметить следующую тенденцию: значительное увеличение эмпирических показателей дезадаптации, в результате чего размываются характеристики как адаптированных, так и дезадаптированных к образовательной среде детей.

Современные исследователи выделяют показатели патогенной, психологической и социальной дезадаптации. Так патогенная дезадаптация у ребенка может проявляться в расстройстве восприятия реального мира, в причинении вреда другим детям, в агрессивности. Психологическая дезадаптация определяет нестандартное поведение детей, их трудновоспитуемость. Может проявляться в повышенной возбудимости, вспыльчивости, суетливости, плаксивости, робости, нерешительности. Социальная дезадаптация проявляется в нарушении ребенком принятых в обществе норм поведения. Она связана с деформацией направленности личности, её мотивов поведения, ценностных ориентаций, интересов, социальных установок, системы внутренней регуляции эмоций и поведения.

Ученые пытаются выделить основной показатель дезадаптации детей. Так в исследованиях А.В. Авсеенко таким показателем является низкий уровень социальной компетентности дошкольника. Он характеризуется такими тремя компонентами, как когнитивный (не способность дошкольника понять особенности поведения сверстников и взрослых, их настроение, эмоциональное состояние); эмоционально-мотивационный (отсутствие по отношению к другим людям проявлений гуманности, интереса, поддержки); поведенческий (неумение принимать верное решение и адекватно вести себя в сложных жизненных ситуациях) [1, С. 91].

А.И. Захаров и М.И. Лисина к основному показателю проявлений дезадаптации дошкольников относят заниженную самооценку, которая определяет такие особенности поведения ребенка, как тревожность и неуверенность в себе, малообщительность, недоверчивость, обидчивость, застенчивость, желание больше времени проводить в одиночестве, неспособность постоять за себя, ожидание неуспеха и отказ от занятий, требующих приложения усилий [9, С. 25; 12, С. 18].

Старшему дошкольнику (посещающему подготовительную к школе группу), чтобы успешно адаптироваться к новому «школьному образу жизни» и успешно осваивать содержание школьной программы, необходимо иметь по соответствующую готовность. В связи с этим, многие ученые показателем дезадаптации детей подготовительной к школе группы считают неготовность к школьному обучению [6, С. 19].

По мнению Л.И. Божович [3], Л.С. Ивановой [10], Д.В. Лубовского [13], В.П. Филипповой [19], Т.А. Шиловой [20] основным показателем готовности к школьному обучению является сформированность «внутренней позиции школьника», которая позволяет включиться ребенку в учебную деятельность в качестве её субъекта. Деформация «внутренней позиции школьника» может привести в диапазоне измеряемых качеств ребенка (в личностной сфере) к таким проявлениям дезадаптации, как нежелание иди в школу, негативное отношение к учебным занятиям и школе, страх перед школьным обучением.

О неготовности к школьному обучению свидетельствует и несформированность у старшего дошкольника такого новообразования как соподчинение мотивов, обеспечивающего возможность сознательно подчинять свои действия отдаленному мотиву. Неспособность ребенка управлять своим поведением в соответствии с нормами и правилами в результате несформированности этого новообразования обусловливает образование проявлений дезадаптации в такой сфере как поведенческой [6, С. 4].

Целью нашего исследования было на основе обработки эмпирических данных, полученным по обоснованным на основе анализа научной литературы критериям (характер отношений старших дошкольников к учебно-познавательной

деятельности; степень выраженности тревожности, агрессивности и тип самооценки; характер отношений со сверстниками и педагогом дошкольной организации; степень выраженности нарушения норм и правил поведения в группе детского сада), определить тип проявлений дезадаптации у детей 6-7 лет.

Наше исследование проявлений дезадаптации у старших дошкольников проводилось на основе диагностического комплекса методик, в который вошли: «Капитан корабля» (автор А.А. Романов) [7], «Изучение представлений дошкольников об отношении к ним педагога» (В.К. Котырло) [17], «Соберем вместе» (автор Р.Р. Калинина) [17], «Методика изучения самооценки и морального поведения» (С.Г. Якобсон, Г.И. Морева) [14], тест тревожности (авторы Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен) [15], и беседа на тему «Отношение к школе и учению» (автор Т.А. Нежнова) [21].

В исследовании приняло участие 94 ребенка в возрасте 6-7-ми лет (дети подготовительной к школе группы).

Для определения характера взаимоотношений старших дошкольников и их положения в группе сверстников мы использовали диагностическую методику «Капитан корабля» (автор А.А. Романов) [7]. Эта методика является разновидностью социометрии. Она позволила выявить социальный статус ребенка, а также детей отвергаемых сверстниками или изолированных в группе детей: статус «популярные» («звезды») зафиксирован у 20 (21,3%) детей; статус «предпочитаемые» выявлен у 63 человек (67%); статус «игнорируемые» – 8 (8,5%); статус «отвергаемые» определен у 3-х (3,2%) от общего количества детей.

Диагностическая методика «Изучение представлений дошкольников об отношении к ним педагога» (В.К. Котырло) [17] позволила исследовать отношения, которые складываются у детей с воспитателем; определить характер эмоций и чувств старшего дошкольника по отношению к педагогу дошкольной организации.

С каждым ребенком проведена беседа, в ходе которой выявлялись эмоциональное отношение ребенка к воспитателю в различных ситуациях из жизни группы детей детского сада. Проведенная диагностическая методика позволила выявить следующие результаты: высокий уровень эмоционального отношения к воспитателю выявлен у 41 ребенка, что составило 43,6% от общего количества детей; средний уровень наблюдался у 23 человек (24,5%) и низкий уровень выявлен у 30 детей, что составляет 31,9% от общего количества детей.

Степень выраженности нарушения норм и правил поведения в группе детского сада изучалось с помощью диагностической методики «Соберем вместе» (автор Р.Р. Калинина) [17]. В исследовании участвовали все дети (по парам). На основании полученных данных можно сделать вывод: 49 (52,1%) детей имеют высокий уровень нормативного поведения; средний уровень нормативного поведения выявлен у 31 (33%) ребенка и низкий уровень определен у 14 человек (14,9%) от общего количества детей.

«Методика изучения самооценки и морального поведения» (С.Г. Якобсон, Г.И. Морева) [14] позволила детально изучить тип самооценки старших дошкольников и определить у них уровень агрессивности. Полученные результаты позволяют констатировать, что: завышенная самооценка выявлена у 28 детей старшего дошкольного возраста (29,8%); адекватная самооценка – у 54 детей (57,4%); заниженная самооценка – у 12 детей, что составило 12,8% от общего количества детей. Проявления агрессивности на среднем и высоком уровнях были зафиксированы у 68 (72,4%) детей.

С целью оценить степень выраженности тревожности у ребенка старшего дошкольного возраста мы использовали методику Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен [15]. Результаты диагностики показали, что: высокий уровень тревожности характерен для 22 (23,4%) человек; средний уровень – для 69 (73,4%) детей и низкий уровень тревожности – для 3 детей, что составило 3,2% от общего количества в выборке.

Для определения у старших дошкольников отношения к учебно-познавательной деятельности (сформированность внутренней позиции школьника), мы провели беседу на тему «Об отношении к школе и учению» (автор Т.А. Нежнова) [21]. Высокий уровень сформированности внутренней позиции школьника наблюдался у 6 детей, что составило 6,4% от общего количества детей; средний уровень выявлен у 66 ребенка (70,2%); низкий уровень сформированности внутренней школьной позиции зафиксирован у 22 детей (23,4%).

Эмпирические данные, полученные по выделенным в нашем исследовании критериям проявлений дезадаптации, были обработаны с помощью параметрического критерия t-Стьюдента и критерия углового преобразования Фишера. Обработка полученных данных с помощью статистических методов позволила выделить две группы детей: группа «адаптированных» детей к дошкольной образовательной организации (54 ребенка (57,45%,)) и группа детей с проявлениями дезадаптации (40 детей (42,55%)).

Группа детей с проявлениями дезадаптации статистически значима отличается от адаптированных детей по показателям тревожности и агрессивности ($p \leq 0,001$), а также по показателю сформированности «внутренней позиции школьника» ($p \leq 0,001$) [4, С. 110]. Эти данные позволили нам зафиксировать два типа проявлений дезадаптации у старших дошкольников (эмоционального и личностного).

Группу детей с проявлениями дезадаптации эмоционального типа составили 18 человек (19,1%). Для детей этой группы характерен высокий уровень тревожности и агрессивности. По этому показателю они статистически значимо отличаются от «адаптированных» детей и детей с проявлениями дезадаптации личностного типа ($p \leq 0,001$) [4, С. 111]. Они проявляют упрямство, настороженность, беспокойство, нервозность. В речи присутствует неуверенность, сила голоса снижена, при ответах на вопросы краснеют. У дошкольников этой группы наблюдается повышенная двигательная активность (наматывают волосы на указательный палец, качают ногами, теребят и постоянно одергивают свою одежду, покусывают губы).

Старшие дошкольники с проявлениями дезадаптации эмоционального типа в общении со сверстниками и взрослыми проявляют активность. Неадекватно реагируют на оценку и одобрение сверстников и взрослых. В выстраивании конструктивного диалога с ними испытывают трудности, поскольку чувствительны к порицаниям. Предпочитают играть в одиночестве, среди сверстников они не популярны. У этих дошкольников завышенная или заниженная самооценка.

У старших дошкольников этой группы сформирована «внутренняя позиция школьника», но в мотивации преобладает ориентация на социальные аспекты школьной жизни по сравнению с учебными. Они принимают значимость учителя, выражают положительное отношение к коллективным классным занятиям, к школьным требованиям в отношении правил и норм поведения.

Подавляющее большинство детей с проявлениями дезадаптации эмоционального типа хорошо ориентируются в нормах и правилах поведения и стараются их не нарушать. Однако часть детей из этой группы имеют неглубокие представления о нормах и правилах поведения или манипулируют ими.

Группу детей с проявлениями дезадаптации личностного типа составили 22 человека (23,3 %). Они не проявляют интереса к школе, к учебным занятиям. По этому показателю эти дошкольники статистически значимо отличаются от «адаптированных» детей и детей с проявлениями дезадаптации эмоционального типа ($p \leq 0,001$) [4, С. 111]. Они предпочитают учебным занятиям дошкольные виды деятельности; в мотивационном плане не готовы к обучению в школе. Они не ориентированы на школу, в которой нужно соблюдать определенные правила, распорядок дня. Не признаю роль

учителя как авторитетного человека в школе. У этих старших дошкольников показатели по тревожности и агрессивности находятся в зоне низких и средних значений.

У старших дошкольников с проявлениями дезадаптации личностного типа самооценка имеет завышенный или адекватный характер. В общении со сверстниками и взрослыми проявляют активность, хорошо идут на контакт, но в общении с ними часто выбирают неадекватные формы поведения. У большинства социальный статус – предпочитаемый. Они не отвергаются сверстниками, но и не занимают в группе лидерских позиций.

Поведение старших дошкольников с проявлениями дезадаптации личностного типа соответствует требованиям образовательной среды детского сада. Большинство детей этой группы знают и принимают правила и нормы поведения, и лишь незначительная часть из них отказываются их соблюдать.

Выводы. Теоретический анализ научной литературы, результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают, что формирование личности, способной достаточно быстро адаптироваться к меняющейся социальной обстановке, осложняется ростом количества детей с проявлениями дезадаптации.

Критериальный анализ, диагностическая программа позволили выявить статистически достоверные различия по критериям проявлений дезадаптации у старших дошкольников; выделить эмоциональный и личностный типы проявлений дезадаптации у детей 6-7 лет.

Полученные в исследовании результаты свидетельствует о необходимости разработки содержания таких направлений деятельности педагога с детьми и их родителями, как информационно-просветительская, профилактическая и коррекционно-развивающая.

Литература:

1. Авсеенко, Н.В. Модель формирования готовности старших дошкольников к обучению в школе / Н.В. Авсеенко // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – № 8. – С. 91-95
2. Беневольская, Т.Б. Диагностика агрессивных проявлений в старшем дошкольном возрасте / Т.Б. Беневольская // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 1. – С. 49-59
3. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: монография / Л.И. Божович. – М.: Питер, 2008. – 398 с.
4. Гасилина, М.А. Предупреждение дезадаптивного поведения детей дошкольной образовательной организации / М.А. Гасилина, Н.В. Литвиненко. – М.: Спутник +, 2021. – 204 с.
5. Гребенщикова, Т.В. Педагогические условия эмоционально-экспрессивного развития детей дошкольного возраста / Т.В. Гребенщикова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 6. – С. 163-270
6. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – СПб.: Питер, 2018. – 208 с.
7. Диагностика школьной дезадаптации / под ред. С.А. Беличева, И.А. Корабейнникова. – М.: Соц. здоровье России, 2020. – 203 с.
8. Евдокимов, А.Н. Психологическая поддержка личности воспитателя дошкольного образовательного учреждения (старший дошкольный возраст, дезадаптивные дети): автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.Н. Евдокимов. – Пятигорск, 2011. – 24 с.
9. Захаров, А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка? / А.И. Захаров. – М.: Просвещение, 2016. – 240 с.
10. Иванова, Л.С. Проблемно-ориентированное сопровождение школьников с проявлениями дезадаптации: дис. ... канд. психол. наук / Л.С. Иванова. – М., 2003. – 176 с.
11. Кузченко, О.А. Педагогические условия профилактики и коррекции отклоняющегося поведения детей на этапе перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту / О.А. Кузченко. – Волгоград, 2016. – 90 с.
12. Лисина, М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М.И. Лисина // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 18-35
13. Лубовский, Д.В. Понятие внутренней позиции и непрерывность развития на протяжении жизненного пути / Д.В. Лубовский // Мир психологии. – 2012. – № 2. – С. 128-138
14. Марцинковская, Т.Д. Детская практическая психология / Т.Д. Марцинковкая. – М.: Гардарики, 2000. – 255 с.
15. Немов, Р.С. Психология: психодиагностика. Введение в научно-психологическое исследование с элементами математической статистики / Р.С. Немов. – М.: Владос, 2001. – 640 с.
16. Огороднова, О.В. Взаимодействие педагогов и родителей как условие профилактики социальной дезадаптации дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В. Огороднова. – Тюмень, 2002. – 25 с.
17. Психодиагностика в дошкольном возрасте / сост. О.В. Конькова. – Минск, 2012. – 56 с.
18. Ростовцева, М.В. Социальная адаптация: философские основания исследования / М.В. Ростовцева, З.В. Хохрина // Философия и культура. – 2017. – № 5. – С. 89-97
19. Филиппова, В.П. Педагогические условия предупреждения и преодоления отклоняющегося поведения младших школьников: автореф. дис. … канд. пед. наук / В.П. Филиппова. – Чебоксары, 2010. – 23 с.
20. Шилова, Т.А. Психодиагностика и коррекция детей с отклонениями в поведении / Т.А. Шилова. – М.: Айрис-пресс, 2016. – 175 с.
21. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М.: Академия, 1995. – 291 с.
22. Ostrov, J.M. Prospective associations between aggression bullying and adjustment in preschool: Is general aggression different from bullying behavior / J.M. Ostrov, K.E. Kamper-DeMarco, S.J. Blakely-McClure, K.J. Perry, L. Mutignani // Journal of Child and Family Studies. – 2018. – 14 p.
23. Poulou, M.S. Emotional and behavioural difficulties in preschool / M.S. Poulou // Journal of Child and Family Studies. – 2015. – N 24. – P. 225-236
24. Yoder, M.L. Teacher perception of preschool disruptive behavior: Prevalence and contributing factors / M.L. Yoder, A.P. Williford // Early Education and Development. – 2019. – N 28 (1). – P. 43-58

УДК 372.881.161.1

доктор филологических наук, профессор Лысакова Ирина Павловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург);
аспирант кафедры межкультурной коммуникации Пронина Наталья Дмитриевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

ИНТОНАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ УСТНОЙ РЕЧИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ РКИ

Аннотация. Цель статьи заключается в выявлении наиболее типичных интонационных ошибок в русской речи китайских студентов начального этапа обучения. При проведении исследования были использованы такие методы как опрос, анкетирование, акустический анализ, интерпретация. Работа содержит результаты опроса, с помощью которого была установлена степень актуальности изучения интонации в китайской аудитории. Уровень сформированности теоретических знаний о русской интонации у информантов определялся с помощью анкетирования. В статье приводятся результаты лингвистического эксперимента, направленного на оценку нормативности произношения высказываний различной коммуникативной направленности в подготовленной речи китайских учащихся. Определяется степень потенциально успешного вступления в коммуникацию носителей русского и китайского языков. Отмечено, что факты ненормативного использования эмоционально-оценочных интонационных средств русского языка связаны с ментальными и поведенческими особенностями представителей китайской культуры. В результате исследования выделены зоны межъязыковой и внутриязыковой интерференции, ведущие к появлению коммуникативно значимых ошибок. Значительное внимание уделено анализу выявленных интонационных нарушений в русской речи китайских студентов. Обоснована мысль о том, что носители китайского языка, владеющие русским языком на базовом уровне, нуждаются в корректировочном курсе.

Ключевые слова: интонация, русский язык как иностранный, китайский язык, национально-ориентированное обучение.

Annotation. The purpose of the article is to identify the most typical intonation errors in the Russian speech of Chinese students at the initial stage of education. During the study, such methods as a survey, questioning, acoustic analysis, and interpretation were used. The work contains the results of a survey, with the help of which the degree of relevance of the study of intonation in the Chinese audience was established. The level of formation of theoretical knowledge about Russian intonation among the informants was determined using a questionnaire. The article presents the results of a linguistic experiment aimed at assessing the normative pronunciation of statements of various communicative orientations in the prepared speech of Chinese students. The degree of potentially successful entry into communication of native speakers of Russian and Chinese is determined. It is noted that the facts of non-normative use of emotional-evaluative intonational means of the Russian language are associated with the mental and behavioral characteristics of representatives of Chinese culture. As a result of the study, zones of interlingual and intralingual interference were identified, leading to the appearance of communicatively significant errors. Considerable attention is paid to the analysis of the revealed intonation disorders in the Russian speech of Chinese students. The idea that native Chinese speakers who speak Russian at a basic level need a corrective course is substantiated.

Key words: intonation, Russian as a foreign language, Chinese, national-oriented education.

Введение. Интонационная система русского языка на протяжении нескольких десятилетий остается в центре внимания философов, лингвистов и методистов. Множество оттенков значений, передаваемых мельчайшими колебаниями голоса, способны менять смысл высказывания говорящего, контекст и восприятие слушающего. Эта характеристика голоса становится особенно важной при обучении неродному языку. Инофон, который не знает специфических интонационных явлений иностранного языка, не сможет верно интерпретировать высказывание или оформить его так, чтобы выразить свою интенцию.

Изложение основного материала статьи. Существует несколько подходов к описанию интонации русского языка в лингводидактических целях. Наиболее популярной является концепция Е.А. Брызгуновой [2], согласно которой в русском языке насчитывается семь интонационных конструкций, различающихся по положению интонационного центра, предцентра и постцентра, и выражающих различные интенции. Это идея положена в основу обучения интонации как в отечественных, так и в зарубежных учебных пособиях по русскому языку как иностранному.

Голландская исследовательница С. Оде [7], применив метод перцептивной оценки, выделила в русском языке шесть типов тональных акцентов, каждый из которых обладает определенной коммуникативной функцией. Проиндексировав выявленные типы в соответствии в системой ToBI, С. Оде сформировала методику обучения русской интонации при помощи компьютерных технологий.

Универсальный характер интонационных явлений различных языков с позиции лингводидактики рассматривается в работах С.С. Хромова [10, 11]. Российский лингвист проанализировал интонационные единицы и выражаемые ими значения в неблизкородственных языках, доказав существование как отрицательных, так и положительных зон интерферецонного воздействия, которые необходимо учитывать при обучении русскому языку.

Специфика русской интонации, описанная учеными, находит свое отражение в этноориентированной методике обучения иностранным языкам. Существуют концепции обучения интонации носителей славянских, романских, германских и других языков, но в настоящее время в центре внимания фонетистов и преподавателей оказываются носители китайского языка. Например, Н.А. Любимова и Чжоу Цзынань [6] проводят лингвистическое исследование, направленное на определение национальной специфики интонационного оформления общего вопроса в русском и китайском языках. В работах А.Ю. Вихровой [3] сравниваются и анализируются интонационные средства, передающие различные эмоциональные состояния говорящего. М.Н. Шутова и С.С. Хромов [12] представляют авторскую методику обучения русской интонации учащихся из стран Азии.

С целью верификации данных, приведенных в описанных выше работах, нами было проведено фонетическое исследование, направленное на оценку нормативности интонационных средств в русской речи китайских студентов. В эксперименте приняли участие 10 китайских информантов, владеющих русским языком на базовом уровне, и 6 русских информантов.

На первом этапе эксперимента китайские студенты участвовали в анкетировании, в котором проверялись их теоретические знания о русской интонации и ее функциях. Также в анкете содержались вопросы рефлексирующего типа, определяющие успешность владения интонационными средствами в русской речи китайцев.

Овладение интонационной системой русского языка вызывает большие трудности у носителей китайского языка, что подтверждается результатами опроса. Определяя сложность интонации как учебного материала, китайские информанты оценили ее на 3,9 балла из 5 возможных. Этот показатель соотносится с ответами на вопросы о том, насколько хорошо китайцы понимают коммуникативные типы высказываний и их эмоциональную составляющую в речи носителей русского языка. По мнению участников эксперимента, средний показатель распознавания звучащих утвердительных, вопросительных и восклицательных предложений на русском языке составляет 3,6 балла, в то время как адекватное опознание эмоций, выраженных при помощи интонации, оценивается информантами в 2,9 балла.

Необходимо отметить, что последний показатель свидетельствует о необъективной самооценке китайских информантов: отвечая на вопрос о том, насколько хорошо носители русского языка понимают эмоциональную окраску русских фраз, произнесенных китайцами, 6 информантов дают оценку 4 балла, 2 информанта – 3 балла, и 2 информанта – 5 баллов, то есть средняя оценка равна 4. Такое различие в оценке восприятия и производства речи находится в явном противоречии: неразвитость навыков дифференциации интонационных оформлений эмоций и способность к их адекватной продукции взаимосвязаны.

Особенного внимания заслуживают ответы информантов о реализации конкретных эмоций, передаваемых голосом. Участники анкетирования могли самостоятельно написать эмоции, которые они недостаточно хорошо опознают или воспроизводят в русской речи. Наибольшие трудности китайские информанты испытывают при встрече с негативными состояниями, такими как испуг (8 ответов), злость (6 ответов) и обида (5 ответов). Объяснение этому находится в китайской ментальности. Согласно национальным традициям участников эксперимента человек должен ограничивать себя в проявлении отрицательных эмоций, потому что счастье отдельного человека заключается в его нормативном поведении с другими людьми [1].

Отвечая на вопросы о том, какое интонационное оформление имеют различные коммуникативные типы высказываний в русском языке, китайские информанты должны были определить наиболее типичную высоту тона. Для этих вопросов были предусмотрены фиксированные варианты ответов: голос не меняется, голос повышается и голос понижается. Описывая утверждение, только 4 участника эксперимента отметили понижение тона как норму, 3 информанта были уверены, что этот тип высказывания оформляется при помощи восходящего тона, 3 китайских учащихся выбрали ровный тон. Выбор ровного тона для русского утвердительного предложения объясняется прежде всего его нормативностью для китайского языка.

Наиболее интересные результаты были получены при ответе информантов на вопрос о различиях между специальным и общим вопросом. Менее половины информантов владеют этим знанием, поскольку только 4 участника эксперимента указали, что в специальном вопросе содержится вопросительное слово. Возможно, 6 информантов склонны называть вопросительным словом не вопросительное местоимение, а любую лексему, на которую падает интонационный центр. 6 из 10 китайских учащихся уверены, что специальный вопрос, в отличие от общего, характеризуется стабильным интонационным центром, закрепленным на вопросительном слове. Подобное мнение свидетельствует о том, что большинство информантов не имеют представления о логическом ударении. В зависимости от выбора лексемы, которая выделяется усилением тона, коммуниканты могут изменять тема-рематическое членение специального вопроса, что, в свою очередь, ведет к появлению различных вариантов ответов.

Необходимо отметить и те вопросы анкеты, на которые большинство информантов ответили верно. 80% участников эксперимента понимают особенности движения тона в побудительных предложениях и этикетных фразах. Для 60% китайских студентов является очевидным повышение голоса в восклицательных фразах, содержащих положительную оценку.

Также результаты опроса показали, что большинство китайских информантов не в полной мере удовлетворены интонационными упражнениями и лингвистическими справками в их учебниках. Только 3 участника эксперимента оценили подобные задания и комментарии на максимальный балл. Китайские учащиеся отметили, что им не хватает дополнительных упражнений, направленных на закрепление интонационного оформления вопросов и восклицаний. Особенно интересным является ответ *«не понимаю, как делать тон предложения»*, оставленный одним из информантов, что подтверждает важность русской интонации для обучения в китайской аудитории.

На втором этапе эксперимента китайским информантам были предложены интонационные упражнения, взятые из пособия «По-русски – без акцента!» [5]. Принципом отбора учебного материала являлось его соответствие Государственному стандарту базового уровня владения русским языком как иностранным [4], поэтому в заданиях были предусмотрены следующие значения интонационных конструкций: утверждение, незаконченная синтагма, специальный и общий вопросы, требование, просьба, обращение, положительная оценка и вопрос, начинающийся с союза «а». При выполнении упражнений учащиеся создавали аудиофайлы с собственной русской речью, после чего присылали их автору эксперимента. Выборочная совокупность этого этапа исследования представлена 110 аудиозаписями.

На этапе акустического анализа нормативности произнесения китайскими информантами русских фраз, имеющих различное интонационное оформление, были привлечены русские информанты. Необходимость их участия объясняется тем, что произведенная ими интерпретация русской речи китайцев является наиболее показательной для ситуаций реального общения. Методика проведения акустического анализа соответствует фазам лингвистического эксперимента, разработанного Д. Ладдом [13]. Сначала аудиозаписи каждого китайского информанта были собраны и оформлены в виде опросов. Затем к каждой аудиозаписи были созданы вопросы, направленные на определение коммуникативного типа высказывания, выявление наличия или отсутствия эмоциональной окраски, выбор перефразированного содержания высказывания. После этого русские информанты прослушивали аудио и отвечали на поставленные вопросы. Помимо фиксированных ответов, русские участники могли предложить собственный вариант ответа.

В результате анализа полученных данных было установлено, что наибольшей трудностью восприятия носителей русского языка являются оценочные высказывания с восклицательным знаком, произносимые китайцами. Только в 26,7% случаев русские понимают фразу *«Как она говорит по-китайски!»* как восклицание. Можно выделить несколько взаимосвязанных причин, объясняющих эту ошибку в речи китайцев. Лексема *«как»* более типична для вопросов, чем для восклицаний. Закрепленный навык интонирования специального вопроса китайские учащиеся бессознательно переносят на фразу, имеющую совершенно иной смысл. О выработанном навыке произнесения вопроса с вопросительным словом свидетельствует тот факт, что русские информанты верно опознают коммуникативный тип таких высказываний, произнесенных китайскими учащимися. Например, фразы *«Где Нина?»* и *«Рита, где твой фотоаппарат?»* были правильно идентифицированы в 97,3%. Таким образом, ошибочное произношение восклицаний может быть объяснено явлением внутриязыковой интерференции, то есть взаимовлиянием единиц одного языка, ведущим к появлению ошибок. Можно предположить, что в большинстве случаев реального общения носители русского языка воспримут от китайца комплимент, содержащий лексему *«как»,* как вопрос и попытаются ответить, что будет являться коммуникативной неудачей.

Вторая по частотности интонационная ошибка в русской речи китайцев заключается в неверном оформлении общего вопроса (*«Петя опаздывает в институт?»*). В 50% русские информанты классифицируют такие звучащие высказывания как утвердительные и считают, что они не должны сопровождаться последующим ответом. Основываясь на данных работы Чжоу Цзынань [9], можно утверждать, что китайские учащиеся произносят русские вопросы с типичной китайской интонацией, характеризующейся небольшими изменениями тона. Этот факт свидетельствует о том, что, владея теоретическим знанием о движении тона, информанты не могут применить его в русской речи.

Также китайские информанты склонны неверно произносить высказывания, содержащие значение побуждения. С одной стороны, объясняя фразу *«Повторите новые слова!»*, русскоязычные респонденты отмечают присущую ей негативную окраску, несмотря на то, что китайские учащиеся должны были произнести ее нейтрально. Китайские исследователи указывают, что среди всех оттенков побуждения в русском и китайском языке частично совпадает интонационное оформление приказа [8]. Возможно, именно эта категоричность оценивается русскими как нечто отрицательное. С другой стороны, *«Повторите новые слова!»* было интерпретировано носителями русского языка как побуждение только в 32,6%, то есть значение команды или распоряжения в нём не является ярко выраженным.

Как было отмечено, не все китайские информанты знают о логическом ударении и движении интонационного центра в пределах синтагмы. В результате анализа интерпретаций русских информантов этот факт подтвердился. Так, русским участникам исследования было необходимо выбрать интерпретацию вопроса *«Рита, где твой фотоаппарат?»*, в котором интонационный центр высказывания располагался на лексеме *«где»*. Наиболее часто (41,6%) носители русского языка интерпретировали эту фразу как *«Он не знает, где находится Ритин фотоаппарат, а не компьютер, телефон и т.д.»,* потому что китайские участники эксперимента выделяли повышением тона слово *«фотоаппарат»*. Перефразированное высказывание *«Он не знает, в каком месте находится фотоаппарат»,* являющееся верным ответом, было выбрано только 21,7% информантов. Для тех вопросов, в которых отсутствует обращение перед вопросительным местоимением, количество правильных объяснений возрастает до 50%. В половине случаев русские информанты верно интерпретируют высказывания *«Где Нина?»,* в которых акцентоносителем поочередно назначаются лексемы *«где»* и *«Нина»*. К сожалению, такие результаты нельзя признать удачными, поскольку они означают, что китайские информанты могут осмысленно изменять положение интонационного центра не более, чем в 50% высказываний. Среди всех стимулов наибольшее число потенциально правильных ответов было получено на общий вопрос *«Петя опаздывает в институт?»*. 61,7% русских участников эксперимента смогли опознать интонационный центр *«опаздывает»*, заданный китайским учащимся.

В утверждениях, произнесенных китайскими студентами, также встречается неправильное положение интонационного центра. Нераспространенные предложения (*«Нина дома.»)*, содержащие акцент на первой лексеме, на 35% реже верно понимаются носителями языка, чем те, в которых понижение тона фиксируется на последнем слове. Объяснение этому заключается в том, что ударная гласная последнего слова является наиболее типичным акцентоносителем в подобных сообщениях.

Выводы. Описанные интонационные ошибки, встречающиеся в русской речи носителей китайского языка, прежде всего, появляются под влиянием интонационной интерференции. Китайский язык, являющийся тоновым, не позволяет его носителям быстро осознать и перенять мелодическую структуру русского языка. Значительные искажения нормативных интонационных контуров неизбежно ведут к изменениям смысла высказываний, их коммуникативных типов и эмоциональной нагрузки. Ошибки, зафиксированные в результате слухового анализа, доказывают, что в большинстве случаев носители русского языка не смогут правильно понять сообщения китайских учащихся и адекватно на них отреагировать.

Единственным способом устранения выявленных недостатков русской речи китайцев становится создание специального корректировочного курса, направленного как на углубление теоретических знаний о русской интонационной системе, так и на формирование навыка сознательного употребления интонационных единиц.

Литература:

1. Балыхина, Т.М. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку / Т.М. Балыхина, Чжао Юйцзян // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 5. – С. 16-22
2. Брызгунова, Е.А. Звуки и интонация русской речи: [Для иностранцев, изуч. рус. яз.] / Е.А. Брызгунова. – 4-е изд., перераб. – Москва: Рус. яз., 1981. – 279 с.
3. Вихрова, А.Ю. Коммуникативные и эмоциональные интонации в современном китайском языке / А.Ю. Вихрова. – Санкт-Петербург: Издательство «Наукоемкие технологии», 2021. – 162 с.
4. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / Нахабина М.М. и др. – 2-е изд., испр. и доп. – М. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2001. – 32 с.
5. Короткова, О.Н. По-русски – без акцента!. Корректировочный курс русской фонетики и интонации для говорящих на китайском языке / О.Н. Короткова – Санкт-Петербург: Златоуст, 2019. – 192 с.
6. Любимова, Н.А. Определение коммуникативного типа высказывания по его интонационному контуру в условиях межъязыковой интерференции / Н.А. Любимова, Чжоу Цзынань // XLV Международная филологическая научная конференция. Тезисы докладов. – Санкт-Петерубург, 2016. – С. 117-118
7. Оде, С. Перцептивная эквивалентность реализаций интонационных конструкций Е.А. Брызгуновой / С. Оде // Studies in Slavic and General Linguistics. – 1992. – №17. – P. 227-284
8. Сяо, Инь. Коммуникативные интонации в русском языке / Инь Сяо // Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института. – 2020. – №3. – С. 19-27
9. Чжоу, Цзынань. Специфическая роль интонации в китайском языке на примере оформления общего вопроса / Цзынань Чжоу // Успехи современной науки и образования. – 2017. – Т. 4, № 2. – С. 63-66
10. Хромов, С.С. Интонация как универсалия / С.С. Хромов // Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание. – 2013. – №1. – С. 84-91
11. Хромов, С.С. Системное описание интонации в лингводидактических целях: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.20 / С.С. Хромов. – Москва, 2000. – 384 с.
12. Шутова, М.Н. Методика обучения русской интонации иностранных учащихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона / М.Н. Шутова, С.С. Хромов // Русский язык за рубежом. – 2022. – № 5. – С. 122-127
13. Scherer, Klaus F. Vocal cues to speaker affect: Testing two models / Klaus F. Scherer, Dwight R. Ladd, Kim E.A. Silverman // Journal of the Acoustical Society of America. – 1984. – № 76. – P. 1346-56

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Макарова Валентина Александровна
Институт искусств и социального проектирования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
кандидат педагогических наук, доцент Портнова Ольга Александровна
Институт искусств и социального проектирования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

РАЗВИТИЕ СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТИРОВ В ПРОЦЕССЕ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Статья посвящена проблемам развития смысловых ориентиров студенчества при организации гражданско-патриотического воспитания. Авторы затрагивают проблему психологической войны, которую запад ведет с Россией много веков. Главной мишенью в этой борьбе остается молодежь. При выделении особенностей воспитательной работы со студентами, обращается внимание на поиск решений образовательных задач высшей школы, в части гражданско-патриотического воспитания. Авторы статьи анализируют основные аспекты данной проблемы: определение ценностно-смысловых ориентиров для молодежи в рамках развития национальной образовательной парадигмы; использование воспитательного потенциала учебного занятия; поиск эффективных воспитательных практик во внеаудиторной деятельности и демонстрирование преподавателем твёрдой гражданской позиции в своей деятельности.

Ключевые слова: ценностно-смысловые ориентиры, гражданско-патриотическое воспитание, ментальная сфера, русофобия, информационная война, идеологическое противостояние.

Annotation. The article is devoted to the problems of the development of semantic guidelines of students in the organization of civil-patriotic education. The authors touch upon the problem of psychological warfare that the West has been waging with Russia for many centuries. Young people remain the main target in this struggle. When highlighting the features of educational work with students, attention is drawn to the search for solutions to the educational problems of higher education, in terms of civil-patriotic education. The authors of the article analyze the main aspects of this problem: the definition of value-semantic guidelines for young people in the framework of the development of the national educational paradigm; use of the educational potential of the training session; the search for effective educational practices in extracurricular activities and the demonstration by the teacher of a firm civic position in their activities.

Key words: value-semantic orientations, civic-patriotic education, mental sphere, Russophobe, information war, ideological confrontation.

Введение. Сущность патриотического воспитания студентов вуза можно определить как потребность молодежи в осознании своей принадлежности к сильному и могущественному государству с богатыми многообразными культурными и национальными традициями, в понимании необходимости сплочения всех сил на благо Родины, для защиты Отечества, в их готовности к испытаниям и подвигам во имя интересов Родины.

Сложившиеся в настоящее время политические, экономические и социальные условия в стране и условия меняющегося мира предъявляют особые требования к формированию деятельного и мыслящего гражданина, способного противостоять в информационном поле вызовам современного момента. В то же время, общество и государство ожидает от гражданина проявление готовности к разнообразной и продуктивной деятельности на благо общества, государства и своей семьи. Совершенствование организации гражданско-патриотического воспитания молодежи, таким образом, вытекает из повестки дня и требует качественно нового подхода в воспитательной деятельности высшей школы.

Изложение основного материала статьи. Сложные современные процессы показывают, как важно сегодня преподавателю высшей школы формировать и развивать духовно-нравственную сферу личности студента. Мы видим четыре основных аспекта данной проблемы: определение ценностно-смысловых ориентиров для молодежи в рамках развития национальной образовательной парадигмы; использование воспитательного потенциала учебного занятия; поиск эффективных воспитательных практик во внеаудиторной деятельности и демонстрирование преподавателем твёрдой гражданской позиции в своей деятельности.

Стоит отметить, что наша страна и общество на протяжении многих веков сталкивались с проблемой острого противоборства двух идеологий. По некоторым оценкам экспертов (Ги Меттан,) противостояние Запад – Россия имеет тысячелетнюю историю, то проявляясь в горячих военных конфликтах, то маскируясь в холодной войне. Сегодня русофобия достигла своего апогея, пройдя путь от «русский народ хороший, это власть негодная» до «миру необходимо избавиться от всего русского». Ги Меттан отвечая в своей книге на вопрос: почему Запад так любит ненавидеть Россию, предлагает забраться в глубь веков, чтобы найти отправную точку подобной неприязни. Русофобия, по мнению автора, не является временным явлением, связанным с определенными историческими событиями и всегда оживает в тот момент, когда Россия становится сильнее. Отсюда и вывод: задачей русофобии является не дать России окрепнуть [6]. Важно отметить, что понятие русофобии было введено Ф.И. Тютчевым в XIX веке, поэтом и публицистом. Проводя свои исследования общественного сознания, русский мыслитель делает вывод о том, что «нелюбовь к России» «некоторых господ» «искажение общественного сознания» в одном «из важнейших для каждого народа вопросов» не зависит от количества и степени либеральных реформ [10]. Чтобы избавиться от различных проявлений русофобии и распространении её внутри страны лучшие представители русской философской мысли такие, как А.С. Хомяков, И.В. Киреевский, И.С. Аксаков, Ю.Ф. Самарин, Ф.М. Достоевский, Н.Я. Данилевский, С.Н. Булгаков, Н.А. Бердяев, Л.П. Карсавин и др. выступали за утверждение русской национальной идеи, духовно-нравственных основ воспитания. Обращение к трудам русских философов важно для современной организации духовно-нравственного и патриотического воспитания молодежи.

В книге доктора философских наук Н.М. Кейзерова в конце 80-х годов описываются очень похожие на современность способы идеологических диверсий по подрыву нашей страны. Автор анализирует ситуацию, указывая на системную антисоветскую деятельность спецслужб противника. Целью этой подрывной работы, говорит автор, является дискредитация социалистического государства как «исторической ошибки», «аномалии» и «центра зла», добиться «истощения», «изматывания», «обескровливания» мировой социалистической системы в целом и каждой страны в отдельности гонкой вооружений и подрывными акциями. К народам социалистического содружества применяется тактика их «разъединения», «натравливания» друг на друга, «разжигания» националистических амбиций, «эрозии» интернационализма, «дестабилизации политической системы», «дезорганизации экономики» [5]. Удивительно, насколько универсальны

оказались схемы дестабилизации: провоцирование политической нестабильности, дискредитация политических лидеров, подрыв государственной системы, дезорганизация экономики и центров управления.

В процессе организации патриотического воспитания студенческой молодежи следует учитывать особенности духовного противостояния двух миров. Девяностые годы прошлого столетия оказались сложным неоднозначным периодом борьбы за умы людей, их миропонимание, их жизненные, социальные и духовные ориентиры. Тем не менее, всё же Россия смогла устоять и возродиться в своем ценностном поле. Студенчество осознает сложности современного этапа за умы. Этот современный этап характеризуется острой стадией конфликта-противостояния двух миров: Российской цивилизации и объединенного Запада, что выражается, в том числе, и конфликте культур. Сегодня нельзя проиграть, так как речь уже идёт об экзистенциальной безопасности всего человечества [3]. Следует учитывать в работе с молодежью характерную особенность современной психологической войны, состоящую в том, что сегодня используются еще более изощренные средства ментальной войны. Не надо искать встречи с молодежью, чтобы изменить её образ мыслей: каждый наш подросток, имея гаджет, сам открывает дверь в свой внутренний мир и впускает злоумышленника. Теперь искаженная информация, обладающая способностью изменять сознание человека, льется непрерывным потоком в умы детей, подростков и несозревшего юношества. Очень убедительно молодому поколению предлагается участвовать в подрыве основ своего государства, навязываются подстрекательские «инструкции», даются рекомендации, как и когда, проводить протесты, каким образом провоцировать беспорядки, совершать теракты, вести репортажи с места событий и как вести себя при задержании.

И если мы не хотим, чтобы нашу молодежь и детей увели, подобно крысолову из Гамельна, надо не жалеть сил и ресурсов для воспитания молодежи, способствуя её духовной и нравственной устойчивости, умению противостоять внешним угрозам.

Важно в работе со студентами довести до их понимания, что против россиян ведётся целенаправленная информационная война, где главным оружием является ложь, которая имеет разные формы: «полуложь», «разбавленная ложь», «концентрированная ложь», «циничная ложь», «приукрашенная ложь», «наспех состряпанная» и «изощрённая». Сложность заключается и в том, что молодому человеку трудно распознать ложь, которая создается на всех социальных уровнях, заявленная западом как «целесообразная» для создания «конструктивного хаоса» от ангажированных или самостийных блогеров со свойственным им историческим неведением, журналистов всех мастей до мировых институтов политики, таких как Chatham House (Королевский институт международных отношений – британский аналитический центр в области международных отношений). Для продвижения своих интересов западом используются нарративы, обыгрывающие широкие общественные темы, политические и исторические события, события, связанные с развитием специальной военной операции.

Необходимость продуманной и содержательной воспитательной работы в вузе, объясняется и тем, что нашей молодежи, часто по причине её незрелости и неподготовленности очень сложно в условиях новой информационной реальности избежать расставленных противником «информационно-психологических провокаций и когнитивных ловушек» [4]. По-прежнему, человек рассматривает средства массовой информации как источник новостей, не осознавая, что целью противоборствующей стороны становится его ум, воля и сознание.

Конфликт культур возник при столкновении с принципиально разнящейся этической системой современного Запада. Сегодня мы наблюдаем использование любых методов воздействия на психоэмоциональную сферу молодого человека и то, что раньше было представлено западом как свобода, является тотальной несвободой, так как не оставляет личного пространства, собственных мыслей, собственных решений и поступков, уничтожает доверие человека к очень важным социальным институтам. Процессы, постоянно ломающие национальные традиции и искажающие представления о добре и зле, лишают человека нравственной устойчивости, жизненной уверенности в будущем, девальвируют ценность человеческих взаимоотношений. Огромный энергетический потенциал направляется с запада на то, чтобы развенчать, очернить, дискредитировать всё то, что является значимым, ценностным сакральным для россиян, во всей своей многонациональности. Опасность в том, что поставленная западом задача «разработать контрнарративы к «российской мифологеме» может быть решена, если в работе с молодежью не будут объединены совместные усилия всех социальных институтов. В образовании – это перевод информационного противоборства в борьбу смыслов и ценностей: наше поле боя – это поле правды, смыслов и ценностей [4].

Отсюда нарастает значение воспроизводства ценностных основ, подтверждение базовых национальных ценностей, уточнение понятий, кристаллизацию смыслов российской современности: «Каким мы видим будущее России?», «В чем наша вера?». Без того, чтобы студенты научились разбираться в исторических, экономических, социальных и политических процессах, невозможно получить ответы на эти важные вопросы.

Специфика гражданско-патриотического воспитания молодежи на современном этапе выражается в противопоставлении клевете, лжи, дезинформации и шантажу ментального единства, осознания своих национальных ценностей своего народа, российской гражданской идентичности. Известно, что под ментальностью понимается образ мыслей, совокупность умственных навыков и духовных установок, присущих человеку или общественной группе. Ментальное единство рассматривается многими авторами как способность, склонность и даже потребность людей мыслить и действовать согласно коллективным представлениям, которые сформировались под воздействием множества факторов, в том числе, соответствии с типом общественной системы. Так, в своих работах И.Ф. Кефели, А.С. Панарин, Н.А. Баранов, В.Г. Баев, О. В. Плебанек, Е.П. Борзова, И.И. Бурдукова, А.Г. Давыденкова, А.К. Зайцев и др. придают особое значение особенности российского менталитета. О. В. Плебанек подчеркивает, что человек, как член общества действует иногда вопреки рациональной мотивации и вопреки инстинкту самосохранения, если это требует общее коллективное представление о справедливости [7].

Е.П. Борзова дает объяснение формированию особого менталитета. Люди разных культур, утверждает автор, по-разному воспринимают мир и отношения с Богом, оглядываясь на предков, строят свою семью, взаимодействуют с государством, внутри общественные взаимодействия выступают в соответствии с культурными и историческими традициями. Эти различия несут вековой характер и не поддаются искоренению, более того способствуют сохранению уникальности культур и развитию в их многообразии [2]. Невозможно нивелировать этот процесс, приводя все культуры, с их ценностным ядром к унификации, признаки, которой мы наблюдаем сегодня.

Так как ментальная сфера молодого человека подвергается всё более ожесточенной атаке, преподаватель должен найти способы её защиты. Ментальная сфера студента формируется в процессе образования, которое определяется как совокупность воспитания и обучения, традиционной российской и мировой культурой в тесной связи с исторической правдой, духовными основами, определяющими нравственность личности, языком, создающим единство образа мыслей и соборностью российской нации.

Отечественный просветитель, поэт и публицист В.В. Попугаев считал важнейшим методом воспитания гражданина глубокое изучение истории. В частности, он писал о том, что «история не есть наука для настроения умов обыкновенных,

она есть наука, образующая героев». Он определяет историю как «пантеон славных мужей», которые сберегают величайшие дела для «подражания и соревнования душ, способных чувствовать благо общественное и ценить истинные достоинства». Попугаев отмечает, что история не является просто совокупностью фактов и событий, а должна представлять собой глубокий анализ причин, фактов, которые составляют счастье государства и препятствуют разрушению его целостности. История, с его точки зрения, способна дать направление каждому человеку к благородной цели [8].

Сложность работы в данном направлении связана с тем, что в системе школьного образования в результате образовательных реформ, проводимых в угоду болонской системе, было сокращено количество часов на изучение важных исторических событий. Так, на изучение Великой Отечественной войны отводится всего 6 часов, а на Сталинградскую битву всего один абзац. В результате абитуриенты, а затем и студенты слабо ориентируются в историческом процессе и потому, во многом не понимают действительности. Высшая школа не может оставить эту проблему без решения, направляя свои усилия на совершенствование социально-гражданской компетенции во время учебных занятий и во внеаудиторное время. Преподавателю необходимо подобрать такие педагогические технологии, которые позволят обеспечить достижение необходимого уровня гражданского-патриотического самосознания и эффективную мотивацию гражданского поведения обучающихся. Вне зависимости от направления подготовки, важно побуждать студентов на создание клубов и дискуссионных площадок для обсуждения тем, имеющих проблемное звучание: «Крымская война – репетиция первой мировой?», «Первая мировая война и победа русского оружия», «Союзнические отношения России: братья или враги?». «Невыученные уроки второй мировой войны», «Служение как образ жизни» (о выдающихся людях страны) и др. Организовывать встречи со значимыми людьми: художниками, литераторами, историками и политологами.

Важно, чтобы в преподавателе студент видел человека, заинтересованного в творческом преобразовании окружающего мира, в личностном профессиональном росте, в сотрудничестве со студентами.

А.К. Быков, справедливо считает, что ценности патриотизма передаются с генотипом и менталитетом народа, поэтому, говорит он в своей статье, «объективно естественным путем влияют на процесс и результаты социализации подрастающего поколения» [1]. Однако современность вносит свои поправки: ментальная сфера человека подвергается всё более ожесточенной атаке через средства интернет. А значит, в работе по гражданско-патриотическому воспитанию с молодежью необходимо учитывать реалии времени.

Выводы. Таким образом, рассматривая российскую ментальность как ценностную мировоззренческую основу развития смысловых ориентиров патриотического воспитания молодого человека, первое, на что направляются усилия преподавателя вуза в работе по гражданско-патриотическому воспитанию, это укрепление патриотического духа, веры в силу и могущество Родины. Эти задачи мы решим, если:

– будем направлять исследовательскую деятельность студентов на изучение истории своего государства и мировых процессов, особенно тех временных периодов, которые могли бы дать ответ на вопросы настоящего времени;

– использовать воспитательный потенциал учебного занятия, наполнив материал дисциплины ценностно-смысловым содержанием;

– применять педагогические технологии, позволяющие обеспечить достижение необходимого уровня гражданского самосознания и эффективную мотивацию гражданского поведения обучающихся;

– сохранять твёрдую гражданскую позицию и демонстрировать её в педагогической деятельности.

Литература:

1. Быков, А.К. Социально-педагогический ресурс патриотизма в воспитании детей и молодежи / А.К. Быков. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=39422679 (дата обращения: 30.01.2023)

2. Борзова, Е.П. Восток и Запад: сравнительный анализ культур / Е.П. Борзова. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vostok-i-zapad-sravnitelnyy-analiz-kultur (дата обращения: 30.01.2023)

3. Горлинский, В.В. Экзистенциальная безопасность как парадигма сохранения человеческого существования / В.В. Горлинский // Философская мысль. – 2015. – № 2. – С. 1-24. – DOI: 10.7256/2409-8728.2015.2.14351. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=14351 (дата обращения: 05.02.2023)

4. Ильницкий, А.М. Доклад на Совете Федерации «Роль информации в большом противостоянии с Западом: будущее интернет-платформ в новой реальности» – URL: https://rutube.ru/video/93d4adf440158b2c84fc7636ee7f9104/(дата обращения: 26.05.2022)

5. Кейзеров, Н.М. Идеологическая борьба: Вопросы и ответы / Н.М. Кейзеров, Е.А. Ножин. – М.: Политиздат, 1987. – 256 с.

6. Метан, Г. Запад – Россия: тысячелетняя война. История русофобии от Карла Великого до украинского кризиса / Г. Метан. – «Издательство АСТ», 2016. – Новый мировой порядок. ISBN 978-5-17-153078-5

7. Плебанек, О.В. Ментальность как научная категория / О.В. Плебанек // Материалы Международной научной конференции. – СПб., 2005.

8. Попугаев, В.В. Об истории как предмете политического воспитания / В.В. Попугаев // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. – Москва: «Педагогика», 1987. – URL: http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000027/st027.shtml (дата обращения 30.01.2023)

9. Портнова, О.А. Формирование гражданственности обучающихся по программам подготовки обучающихся по программам подготовки квалифицированных рабочих: диссертация канд. пед. наук: 13.00.08 / Портнова Ольга Александровна. – Калуга, 2015. – 200 с.

10. Тютчев, Ф.И. Исторический сайт.рф / Ф.И. Тютчев // Россия и Германия. Письмо доктору Густаву Кольбу, редактору «Всеобщей газеты». – URL: /http://ftutchev.ru/publ0010.html/ (дата обращения: 04.02.2023)

11. Шилова, В.С. Патриотическое воспитание студентов: сущность, цели и задачи В.С. Шилова // Научный результат. Серия «Педагогика и психология образования». – 2015. – №1 (3). – [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/patrioticheskoe-vospitanie-studentov-suschnost-tseli-i-zadachi (дата обращения:02.02.2023)

УДК 37.017.925

доктор педагогических наук, профессор Макарова Валентина Александровна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
доктор педагогических наук, доцент Иванова Ирина Викторовна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
студент Щербакова Екатерина Геннадьевна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

РОЛЬ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Аннотация. Статья посвящена проблеме патриотического воспитания, являющейся одной из актуальных проблем образования на современном этапе. Делается акцент на важности обращения к воспитательным возможностям народной культуры при организации патриотического воспитания детей, поскольку народная культура с педагогической точки зрения является духовно-нравственной средой, в которой объединены все ценности, необходимы для воспитания подрастающего поколения. В статье кратко раскрыто содержание формирующего эксперимента, проведенного в период лагерной смены, анализ результатов которого позволил прийти к выводам о том, что воспитательный процесс, ориентированный на изучение детьми народных традиций, имеет богатый потенциал формирования патриотических качеств личности. Предложенный в его рамках комплекс занятий, методически основанный на использовании коллективных творческих дел, имеет возможности его применения в процессе воспитания патриотических качеств личности. Отдельные мероприятия, вошедшие в комплекс занятий, могут быть реализованы не только в условиях детского оздоровительного лагеря, но и в школе, а также в образовательных организациях дополнительного образования.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, народная культура, народная традиция, коллективное творческое дело.

Annotation. The article is devoted to the problem of patriotic education, which is one of the urgent problems of education at the present stage. Emphasis is placed on the importance of turning to the educational opportunities of folk culture in the organization of patriotic education of children, since folk culture from a pedagogical point of view is a spiritual and moral environment in which all values are combined, which are necessary for educating the younger generation. The article briefly discloses the content of the formative experiment conducted during the camp shift, the analysis of the results of which led to the conclusion that the educational process, focused on the study of folk traditions by children, has a rich potential for the formation of patriotic qualities of the individual. The set of classes proposed within its framework, methodically based on the use of collective creative deeds, has the possibility of its application in the process of educating the patriotic qualities of a person. Separate activities included in the complex of classes can be implemented not only in the conditions of a children's health camp, but also at school, as well as in educational organizations of additional education.

Key words: patriotism, patriotic education, folk culture, folk tradition, collective creative work.

Введение. Вопросы, связанные с патриотическим воспитанием детей и молодежи, всегда занимали важное место во всех сферах общества, а также в государственной образовательной политике. Непосредственно содержание патриотического воспитания подрастающего поколения зависит от духовных и нравственных установок общества, которые сопряжены с его историческим прошлым.

Патриотизм выступает в качестве национальной идеи Российской Федерации. Утвержденная в 2020 году Правительством государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2021-2025годы», ориентирует на воспитание ответственного, преданного духовно-нравственным идеалам и ценностям гражданина нашей страны.

Целью государственной политики в области патриотического воспитания детей и молодежи является создание условий, благоприятных для повышения гражданской ответственности граждан за судьбу своей Родины, консолидация общества для решения задач обеспечения национальной безопасности и устойчивого развития страны, укрепления чувства сопричастности граждан к культуре и великой истории России, воспитания гражданина, любящего свою Родину, семью, обладающего активной жизненной позицией и ориентированному на ответственный выбор.

Наряду с тем, что в настоящее время патриотическое воспитание обучающихся выступает в качестве одной из актуальных педагогических задач, сама система образования продолжает оставаться в большей степени ориентированной на обучение, а не воспитание. Появляется необходимость в организации и проведении большего количества разных по форме патриотических мероприятий, ориентированных на формирование патриотических качеств личности обучающихся разных возрастных групп.

Сегодня проблемам формирования патриотизма уделяется пристальное внимание в педагогике, о чем свидетельствуют современные исследования, раскрывающие сущность гражданско-патриотического воспитания (М.В. Богуславский, А.К. Быков, А.Н. Вырщиков, В.В. Гладких, Н.П. Овчинникова, Н.С. Ульянова и др.).

Существенное место в системе патриотического воспитания детей и молодежи всегда отводилось обращению к народной культуре, которую В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, В.С. Соловьев, К.Д Ушинский и другие исследователи рассматривали как обязательную часть патриотического воспитания. Важное значение этно-художественной культуры в патриотическом воспитании обучающихся отмечается в диссертациях Е.З. Соловьёвой [5], И.М. Власовой [1]. В трудах Т.Я. Шпикаловой [7] обращается особое внимание на связь личности с народом в прошлом, настоящем и будущем посредством изучения традиционного народного искусства.

Изложение основного материала статьи. В современном понимании патриотизм представляется одним из нравственных качеств личности, которое личность обретает благодаря соответствующему воспитанию. Согласно К.Д. Ушинскому, патриотическое чувство – это мощное человеческое чувство, «…общественный цемент», который связывает людей в дружное, надежное общество [6, С. 92].

Сегодня особенно актуальны вопросы, связанные с формированием патриотических качеств личности, поскольку процесс организации патриотического воспитания обладает мощным потенциалом, способным возродить духовно-нравственные ценности, объединить российское общество, что тем самым укрепит и государство.

Рассматривая содержание категории «патриотизм», важно обратиться к исследованию А.Г. Рядового, который раскрывает его через систему качеств личности, представленную тремя структурными компонентами, среди которых:

– чувственно-эмоциональная часть, выражающаяся через любовь к малой Родине, к народной культуре, гордость за нацию и ее достижения, чувство неравнодушия и сопричастности к проблемам народа и государства, понимание и осознание роли Отечества в мировой истории, осознание и участие человека в защите Родины и др.;

– духовно-ценностная составляющая, включающая в себя следующие компоненты личностных ценностей: уважение духовно-нравственных ценностей народа, приоритет общегосударственных ценностей в иерархии ценностей личности, готовность жертвовать своими интересами на благо Отечества, способность ставить интересы Родины превыше своих личных;

– практически-деятельная часть, представляющая собой деятельность личности, которая отражает его уровень сформированности патриотических качеств личности и раскрывается через следующие компоненты: преобладание ценностей общегосударственного уровня в системе ценностей социальной группы, личности; осознанность национально-государственных интересов и реализация деятельности в опоре на сформированные ценности; выражение патриотизма при прямом участии на выборах; готовность рисковать собственной жизнью, защищая Родину; осознание своей этнической принадлежности [4, С. 102-103].

Рефлексия содержания указанного перечня качеств личности позволяет сделать вывод о том, что многие характеристики, раскрывающие сущность патриотизма, имеют непосредственную связь с гордостью человека за свою малую родину, ее культурным достоянием и историческим наследием. В данном ключе важно заметить, что именно малая родина является транслятором народной культуры как ее специфической культурной составляющей.

Ссылаясь на исследования Е.Ю. Дмитриевой и А.О. Сабодаш, заметим, что главными составляющими процесса патриотического воспитания является побуждение детей к чувственным переживаниям, к осмыслению истории и искусства, побуждение к любви окружающего мира, к интересу к традициям и историческому прошлого народа [2]. Реализации обозначенных задач отвечает организация воспитательного процесса с опорой на знакомство детей с народной культурой, отражающей культуру малой родины и страны в целом.

Е.Ю. Дмитриева и А.О. Сабодаш основным компонентом народной культуры называют «душу народа». В смысл данной категории вкладывается национальный и психологический уклад того или иного народа, его самобытность, патриотическая привязанность к истории своей страны [2].

Русская национальная культура выражает народное мироощущение и миропонимание, которые заключаются в образах, духовном опыте, идеях, что оказывает непосредственное влияние на художественную сферу, указывает на уникальность культуры. Народная культура с педагогической точки зрения является духовно-нравственной средой, в которой объединены все ценности, необходимы для воспитания подрастающего поколения.

Народная культура с педагогической точки зрения является духовно-нравственной средой, в которой объединены все ценности, необходимые для воспитания подрастающего поколения. Знакомство с народной культурой предполагает освоение детьми накопленного культурно-исторического опыта поколений, знакомство с обычаями, традициями, произведениями литературы, искусства. Благодаря изучению народной культуры, дети чувствуют свою связь с историческим прошлым, ассоциируют себя с носителями отечественного культурного многообразия [3]. Речь идет о формировании любви к Отчизне, к малой родине, об уважении прав и свобод человека.

Исследуя роль народных традиций в патриотическом воспитании обучающихся, нами был проведен педагогический эксперимент, формирующий этап которого предполагал реализацию разработанного нами цикла мероприятий, основанных на применении КТД, содержательно ориентированных на знакомство детей с народными традициями.

Эксперимент был проведен на базе «Спортивно-оздоровительного центра "Дружба"» в августе 2022 года во время летней лагерной смены.

В исследовании в ходе лагерной смены приняли участие 30 подростков, поделенные соответственно по отрядам, в которых они находились, на две группы по 15 человек. С экспериментальной группой проводились дополнительные воспитательные мероприятия в форме коллективных творческих дел с целью повышения уровня сформированности патриотических чувств личности. Контрольная группа следовала по стандартному воспитательному плану, который был разработан организаторами совместно с вожатыми.

Перечень проводимых коллективно-творческих дел был представлен следующими основными мероприятиями:

– отрядное шествие «Парад флага», задачей которого стало знакомство детей с историей и традициями разных стран мира; каждой группе была предоставлена возможность продемонстрировать культурную тематику разных стран мира, их традиции;

– мероприятия в рамках деятельности художественно-творческих кружков в лагере (лепка в стиле народных художественных промыслов, в частности, Хлудневской и Каргопольской игрушек, изготовление народных костюмов и т.д.);

– конкурс народных песен «Вижу дивные просторы…»;

– конкурс народных танцев «Русская плясовая»;

– конкурс рисунков «Родные пейзажи»;

– викторина «Кто тут главный патриот?», проводимая с целью проверки знаний о своей Родине, о ее ключевых исторических событиях;

– вечернее мероприятие «Традиции твоей страны», задачей которого выступило транслирование участниками смены с использованием художественного образа традиций своей страны;

– конкурс песни «Орлятская песня навсегда в сердце…», задачей которого является знакомство детей с песнями, в которых заложен патриотический дух; дети разучивали и исполняли «Орлятские песни», в которых так или иначе заложен смысл значимого события тех времен.

Сравнительный анализ сформированности патриотических чувств у испытуемых был осуществлен с помощью обращения к методике, разработанной Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной. Полученные данные отражены на рисунке 1.

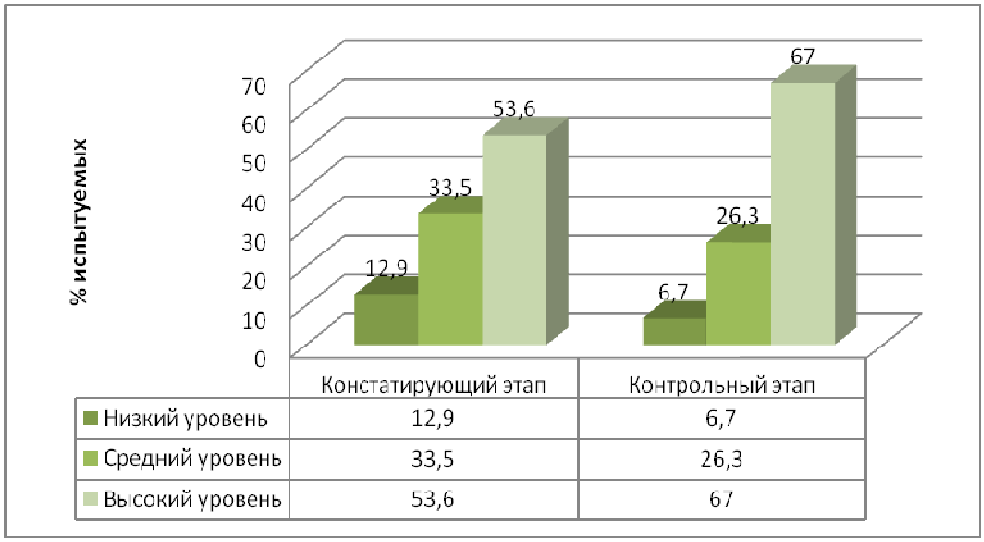


Рисунок 1. Динамика сформированности патриотических чувств у испытуемых экспериментальной группы (в %)

По итогам реализации проведенных мероприятий мы пришли к выводу, что народные традиции, как и лагерные традиции (более узкие, отражающие культуру малых групп), оказывают положительное влияние на патриотическое воспитание подростков.

В контрольной группе существенных изменений в замеряемом показателе не зафиксировано (рисунок 2).

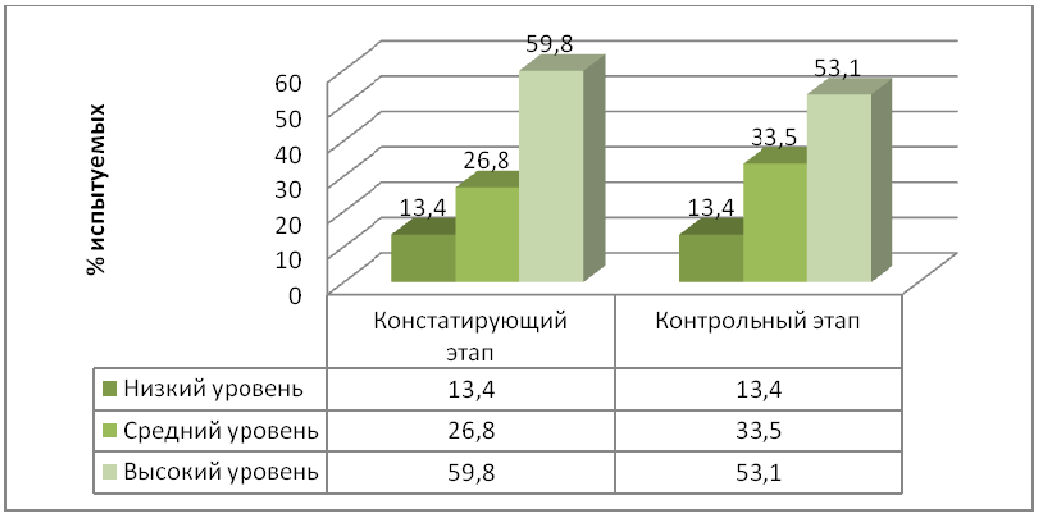


Рисунок 2. Динамика сформированности патриотических чувств у испытуемых контрольной группы (в %)

Проведенный педагогический эксперимент позволил прийти к выводу о целесообразности включения в программу лагерной смены занятий, ориентированных на знакомство детей с народной культурой. Кроме того, технология коллективно-творческих дел, на которую опиралась проводимая воспитательная работа с отрядом на лагерной смене, хорошо зарекомендовала себя в процессе развития патриотических качеств личности.

Выводы:

1. Народная культура с педагогической точки зрения является духовно-нравственной средой, в которой объединены все ценности, необходимы для патриотического воспитания детей и молодежи.
2. Воспитательный процесс, ориентированный на изучение детьми народных традиций, имеет богатый потенциал формирования патриотических качеств личности.
3. Предложенный комплекс занятий, методически основанный на использовании коллективных творческих дел, имеет возможности его применения в контексте воспитания патриотических качеств личности не только в детском оздоровительном лагере. Его отдельные мероприятия могут быть реализованы в школе, в образовательных организациях дополнительного образования.

Литература:

1. Власова, И.М. Художественное образование как фактор воспитания патриотизма в старшем юношеском возрасте / И.М. Власова: автореф. на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. – М., 2005. – 22 с.
2. Дмитриева, Е.Ю. Особенности подготовки будущих педагогов к реализации программ патриотического воспитания посредством изучения русской народной культуры [электронный ресурс] / Е.Ю. Дмитриева, О.А. Сабодаш // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – №4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-podgotovki-buduschih-pedagogov-k-realizatsii-programm-patrioticheskogo-vospitaniya-posredstvom-izucheniya-russkoy (дата обращения: 23.01.2023)

3. Ешев, М. Российский патриотизм как основа национальной идентичности / М. Ешев // Власть. − 2013. − № 6. − С. 116-118
4. Рядовой, А.Г. Патриотизм как системно-комплексное качество личности: сущность и содержание [электронный ресурс] / А.Г. Рядовой // Омский научный вестник. – 2008. − №3. – С. 100-103. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/patriotizm-kak-sistemno-kompleksnoe-kachestvo-lichnosti-suschnost-i-soderzhanie (дата обращения: 21.12.2022).
5. Соловьёва, Е.З. Социально-культурные технологии патриотического воспитания молодёжи в процессе возрождения народных обрядов / Е.З. Соловьева: автореф. на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. − М., 2011. − 25 с.
6. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т.2 / К.Д. Ушинский; [вступ. ст., сост. и примеч. С.Ф. Егорова]; Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1988. − 492 с.
7. Шпикалова, Т.Я. Этнохудожественное образование студентов вузов культуры и искусства на основе деятельностной парадигмы / Т.Я. Шпикалова // Международный журнал экспериментального образования. − 2011. − № 6. − С. 52-54

Педагогика

УДК 37.037.1

кандидат психологических наук Маслаков Сергей Игоревич
Старооскольский филиал Белгородского государственного
национального исследовательского университета (г. Старый Оскол);
кандидат психологических наук, доцент Петрова Ирина Викторовна
Старооскольский филиал Белгородского государственного
национального исследовательского университета (г. Старый Оскол);
ассистент Зангиев Дмитрий Владимирович
Старооскольский филиал Белгородского государственного
национального исследовательского университета (г. Старый Оскол)

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА МАКСИМАЛЬНЫХ УСИЛИЙ В ПОДГОТОВКЕ ТЯЖЕЛОАТЛЕТОВ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования по применению метода максимальных усилий в подготовке тяжелоатлетов. Данный метод направлен на работу спортсмена при максимальном сопротивлении. Сбор и анализ данных осуществлялся в двух группах атлетов. Суть апробируемой методики заключалась в использовании в одной из групп метода максимальных усилий, а в другой – метода повторного максимума. В процессе оценки результатов испытуемые выполняли контрольные упражнения. Это рывок классический, толчок классический, становая тяга, приседания со штангой на плечах. В ходе анализа полученных данных было установлено, что увеличение результатов спортсмена отмечено лишь в двух тестовых упражнениях. Ими выступили становая тяга и приседание со штангой на спине. В соревновательных движениях силового двоеборья прибавка оказалась статистически незначительной. Таким образом, гипотеза подтвердилась частично.

Ключевые слова: тяжелая атлетика, метод максимальных усилий, рывок классический, толчок классический, становая тяга, приседания со штангой.

Annotation. The article presents the results of a study on the use of the maximum effort method in the training of weightlifters. This method is aimed at the athlete's work with maximum resistance. Data collection and analysis was carried out in two groups of athletes. The essence of the tested technique was to use the maximum effort method in one of the groups, and the repeated maximum method in the other. In the process of evaluating the results, the subjects performed control exercises. This is a classic jerk, a classic push, deadlift, squats with a barbell on the shoulders. During the analysis of the data obtained, it was found that an increase in the results of the athlete was noted only in two test exercises. They performed deadlift and squat with a barbell on the back. In the competitive movements of the power duathlon, the increase turned out to be statistically insignificant. Thus, the hypothesis was partially confirmed.

Key words: weightlifting, maximum effort method, classic jerk, classic push, deadlift, barbell squats.

Введение. Многолетняя подготовка спортсмена определяется задачами, предусматривающими изменения в определенном направлении. В связи с этим исследования физической культуры и спорта ведутся в различных аспектах. Работы, направленные на доказуемость критериев и параметров тренировочной нагрузки, несут в себе рекомендации для спортсменов различных уровней спортивного мастерства и специализаций, в микро-, мезо-, макроциклах программирования тренировочного процесса.

При подготовке настоящего исследования нами было определено противоречие между использованием различных методов воспитания скоростно-силовых качеств тяжелоатлетов и их эффективностью. Проблему в изучаемом вопросе мы видим в том, что в работе многих спортивных специалистов недооценивается практическая целесообразность метода максимальных усилий. В большинстве случаев рост спортивных результатов связывают с большим количеством повторов в упражнениях (в качестве которых, к примеру, могут выступить подъём штанги). В то же время, слабо используется интенсивность тренировки с грузом (весовые отягощения), при помощи которой можно усилить межмышечную координацию и получить дополнительные результаты в двигательном действии.

Цель исследования – определить эффективность использования метода максимальных усилий для воспитания скоростно-силовых способностей тяжелоатлетов.

Объект исследования – методы воспитания скоростно-силовых способностей у тяжелоатлетов.

Предмет исследования – метод максимальных усилий в тренировочном процессе тяжелоатлетов.

Гипотеза исследования: использование метода максимальных усилий для воспитания скоростно-силовых способностей тяжелоатлетов эффективно для таких упражнений, как рывок классический, толчок классический, становая тяга и приседания со штангой.

Практическая часть нашего исследования проходила с 1 февраля по 1 сентября 2022 года на базе спортивного клуба «Армия» (г. Старый Оскол).

Изложение основного материала статьи. Метод максимальных усилий является одним из эффективных способов повышения результативности в самых разных видах спорта. Однако, несмотря на это, в научной литературе его

использованию посвящено не так много работ. Так, по запросу «Метод максимальных усилий» в названии публикации, научная электронная библиотека elibrary.ru показывает лишь девять наименований научных материалов [7]. Такое положение дел предоставляет широкие возможности ученым и специалистам, изучающим вопросы подготовки спортсмена.

В настоящем исследовании мы бы хотели проверить эффективность метода максимальных усилий для воспитания скоростно-силовых способностей у атлетов.

Особенность данного метода (его называют также «метод кратковременных усилий» или «метод кратковременных максимальных силовых нагрузок») заключается в том, что тяжелоатлет работает при максимальном сопротивлении (примером может считаться подъем штанги предельного веса). Это приводит к верхнему порогу мышечных усилий, что является особенно мощным, а, следовательно, и эффективным физиологическим раздражителем.

Метод максимальных усилий должен использоваться в процессе подготовки спортсмена аккуратно. К примеру, С.М. Вайцеховский указывает на то, что такие «упражнения должны выполняться не более 2-3 раз в неделю и ни в коем случае не чаще, чем через день» [3, С. 150].

В.Г. Заботин, С.В. Иванов и А.Б. Лаврентьев приводят следующие рассуждения: «Одни атлеты после тренировки с предельными отягощениями могут повторить ее в течение ближайшей недели, другим … требуется около месяца» [6, С. 7].

В нашей работе для проверки заявленной гипотезы необходимо было соблюсти определенную очередность этапов исследовательской деятельности:

1. Анализ научной литературы.

Мы обратились к изучению специализированной научной литературы с целью теоретического обоснования исследования. Рассмотрены исследования, описывающие проблему применения специальных методик воспитания скоростно-силовых способностей в тренировках спортсменов. Среди основных теоретических концепций нами были выделены идеи таких ученых как В.С. Беляев [1], А.В. Большой [2], Ю.В. Верхошанский [4], А.Н. Воробьев [5] и др.

2. Контрольные испытания.

На этом этапе была разработана методика тренировок с применением метода максимального усилия, чтобы воспитать скоростно-силовые способности у спортсменов. В процессе оценки результатов испытуемые выполняли контрольные упражнение, в качестве которых выступили: 1) рывок классический; 2) толчок классический; 3) становая тяга; 4) приседания со штангой па плечах. 3. Педагогический эксперимент.

Организация данного этапа предполагала вовлечение в исследование двух групп атлетов: экспериментальной и контрольной. Состав каждой из групп включал в себя 8 человек, занимающихся по групповой программе. Стаж занятий испытуемых спортсменов составлял 3 года. Отметим здесь, что «метод максимальных усилий – очень «жесткий» метод… Поэтому начинающим атлетам он не может быть рекомендован» [6, С. 11].

Эксперимент проходил с 1 февраля по 1 сентября 2022 года на базе спортивного клуба «Армия» (Старый Оскол), тренер Р.А. Емельянов. Суть нашей методики заключалась в использовании испытуемыми экспериментальной группы метода максимальных усилий для воспитания скоростно-силовых способностей, тогда как в контрольной группе применялся преимущественно метод повторного максимума. В ходе исследования мы проверяли эффективность разработанной нами методики и сравнивали её с общепринятой.

3. Методы математической статистики.

Данные, которые мы получили в ходе педагогического эксперимента, подверглись математико-статистической обработке с использованием программы MS Excel. Достоверность различий между признаками определялась при помощи t-критерия Стьюдента.

Рассмотрим полученные результаты (см. табл. 1, табл. 2). Тестовые упражнения (рывок классический, толчок классический, становая тяга и приседания со штангой па плечах) применялись как в начале, так и в конце исследования.

Таблица 1

Результаты тестирования до проведения эксперимента

Тесты	Группы	X±m	t	p
Рывок классический (кг)	Экспериментальная	69,50± 4,72	0,50	>0,05
	Контрольная	69,88± 4,72		
Толчок классический (кг)	Экспериментальная	85,38± 5,40	0,60	>0,05
	Контрольная	86,50± 7,42		
Становая тяга (кг)	Экспериментальная	100,00± 6,07	1,80	>0,05
	Контрольная	98,63± 6,75		
Приседания со штангой на спине (кг)	Экспериментальная	94,25± 7,42	2,10	>0,05
	Контрольная	94,50± 8,10		

Показатели разности между контрольной и экспериментальной группами являются недостоверными (t=0,50; t=0,60; t=1,80; t=2,10). Данные показатели говорят о том, что для эксперимента был подобран равный состав испытуемых групп, вовлеченных в работу.

Таблица 2

Результаты тестирования после проведения эксперимента

Тесты	Группы	X±m	t	p
Рывок классический (кг)	Экспериментальная	77,88± 5,40	1,1	>0,05
	Контрольная	71,88± 4,45		
Толчок классический (кг)	Экспериментальная	94,16± 6,07	1,2	>0,05
	Контрольная	91,13± 6,61		
Становая тяга (кг)	Экспериментальная	130,00± 7,42	3,20	<0,05
	Контрольная	109,00± 5,40		
Приседания со штангой на спине (кг)	Экспериментальная	130,00± 8,10	3,70	<0,05
	Контрольная	108,75± 6,75		

Разница показателей в экспериментальной группе на начало и конец эксперимента составила в каждом из тестов, соответственно:

1) 8,00 кг (13%) – в рывке классическом;
2) 8,88 кг (12%) – в толчке классическом;
3) 30,00 кг (33%) – в становой тяге;
4) 36,25 кг (43%) – в приседаниях со штангой на плечах.

Это говорит о статистически значимом прогрессе к концу эксперимента в двух тестах (становая тяга и приседания со штангой на плечах).

Показатели в контрольной группе не так существенно различаются, и составляют:

1) 3,63 кг (6%) – в рывке классическом;
2) 5,88 кг (8%) – в толчке классическом;
3) 15,63 кг (19%) – в становой тяге;
4) 14,38 кг (18%) – в приседаниях со штангой на плечах.

Итогом контрольного замера можно считать то, что показатели в экспериментальной группе выше, чем в контрольной. Однако, полученные изменения являются частично достоверными (t=1,1; t=1,20; t=3,20, t=3,70,). Использовав метод максимальных усилий для воспитания скоростно-силовых способностей, мы смогли добиться более значительного прироста показателей у испытуемых экспериментальной группы в таких тестовых упражнениях, как становая тяга и приседание со штангой на спине. В соревновательных движениях силового двоеборья прибавка оказалась статистически незначительной.

В ходе анализа результатов эксперимента мы установили, что использование метода максимальных усилий для воспитания скоростно-силовых способностей привело к увеличению результата у атлетов лишь в двух тестовых упражнениях, что частично подтверждает нашу гипотезу. Используемая методика приводит к повышению собственно силовых способностей.

Выводы. Анализируя данные литературных источников, мы определили, что существует ограниченное количество работ, которые в той или иной степени затрагивают интересующий нас вопрос. Неполноценность существующих методик тормозит целостность тренировок и развития спорта в целом.

По итогам исследования нам удалось разработать методику воспитания скоростно-силовых способностей у атлетов. Суть нашей методики заключалась в использовании испытуемыми экспериментальной группы метода максимальных усилий для воспитания скоростно-силовых способностей, тогда как в контрольной группе применялся преимущественно метод повторного максимума.

В результате проведённой работы определена эффективность метода максимальных усилий для воспитания собственно-силовых способностей в силовых упражнениях: становой тяге и приседаниях со штангой на спине. Однако, с целью увеличения результата в сумме двоеборья у атлетов методика оказалась неэффективной.

На основе полученных в результате проведенного исследования данных, мы считаем, что целесообразно будет применять предложенную методику в тренировочных занятиях для развития собственно-силовых способностей. Для тренировки рывка и толчка следует особое внимание уделять технической и психологической подготовке атлетов.

Литература:

1. Беляев, В.С. Примерная программа спортивной подготовки по виду спорта «Тяжелая атлетика» / В.С. Беляев, Ю.Л. Тушер, Д.Н. Черногоров. – М.: 2016. – 244 с.
2. Большой, А.В. Параметры объёма и интенсивности тренировочной нагрузки квалифицированных тяжелоатлетов при подготовке к соревнованиям / А.В. Большой, О.И. Загревский // Педагогический ИМИДЖ. – 2020. – №4 (49). – С. 629-637
3. Вайцеховский, С.М. Книга тренера / С.М. Вайцеховский. – М.: Физкультура и спорт, 1971. – 311 с.
4. Верхошанский, Ю.В. Основы специальной силовой подготовки в спорте / Ю.В. Верхошанский. – М.: Торговый дом «Советский спорт», 2019. – 216 с.
5. Воробьев, А.Н. Современная тренировка тяжелоатлета / А.Н. Воробьев. – М.: Физкультура и спорт, 1964. – 207 с.
6. Заботин, В.Г. Особенности методики подготовки и развития силовых способностей студентов: учебное пособие / В.Г. Заботин, С.В. Иванов, А.Б. Лаврентьев. – Владимир: Издательство Владимирского государственного университета, 2007. – 72 с.
7. eLIBRARY.RU: научная электронная библиотека: сайт. – Москва, 2000. – URL: https://elibrary.ru (дата обращения: 20.03.2023). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.

Педагогика

УДК 378.146

кандидат педагогических наук, доцент Матвеева Ирина Анатольевна
Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань);
кандидат педагогических наук, доцент Суслова Юлия Викторовна
Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань);
доцент Иевлева Галина Владимировна
Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань)

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИНГАФОННОГО КАБИНЕТА ПРИ ОБУЧЕНИИ АВИАЦИОННОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности использования лингафонного кабинета в процессе преподавания учебной дисциплины «Авиационный английский язык» в военном авиационном вузе. Описываются задания, направленные на взаимосвязанное обучение профессионально-ориентированному чтению, аудированию и взаимодействию, являющимися ведущими видами речевой деятельности авиационных специалистов.

Ключевые слова: авиационный английский язык, лингафонный кабинет, профессионально-ориентированное чтение, профессионально-ориентированное аудирование, профессионально-ориентированное взаимодействие.

Annotation. The article deals with the features of using a language lab in the process of Aviation English teaching at the military Air Force school. The tasks aimed at the interrelated training of professionally oriented reading, listening and interaction, which are the leading types of speech activity of aviation specialists, are described.
Key words: Aviation English, language laboratory, professionally oriented reading, professionally oriented listening, professionally oriented interaction.

Введение. Изучение английского языка для авиационных специалистов – необходимость, вызванная требованиями безопасности полётов. Военные летчики должны уметь осуществлять взаимодействие со службами, обеспечивающими полеты, в том числе и на английском языке. Именно поэтому создание искусственной иноязычной среды в процессе обучения – один из важных проблемных вопросов современной методики профессионального образования. Использование ресурсов мультимедийного лингафонного кабинета, обеспечивающего взаимосвязанное обучение профессионально-ориентированному чтению, аудированию и взаимодействию, – одно из решений данной проблемы.

Изложение основного материала статьи. Задача активизации познавательной деятельности курсантов в процессе преподавания учебной дисциплины «Авиационный английский язык» всегда была и остается приоритетным направлением работы на кафедре иностранных языков филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е.Жуковского и Ю.А Гагарина» в г. Сызрани. Преподаватели кафедры используют в учебном процессе лингафонный кабинет Rinel-Lingo L300 Audio-Video, который состоит из рабочего места преподавателя и обучающихся. На компьютере преподавателя установлено программное обеспечение для управления лингафонным кабинетом. Все компьютеры в кабинете оснащены наушниками с микрофоном и объединены в локальную сеть. Рабочее место курсанта оборудовано прозрачными перегородками из оргстекла, тем самым обеспечивая звукоизоляцию.

Программное обеспечение на рабочем месте преподавателя позволяет осуществлять:

– ведение журнала успеваемости и посещаемости для выбранной группы;

– демонстрацию изображения с монитора преподавателя на монитор любого обучающегося/всех обучающихся/группы обучающихся в кабинете и обратно;

– запись и прослушивание звука;

– выставление общей оценки и автоматический расчёт итоговых оценок за выбранный период времени и их выставление в журнал;

– работу с аудио-группами [1].

Проблему отсутствия/недостатка раздаточного материала преподаватели решают с помощью мультимедийных презентаций, содержание которых может быть различным. Обучающие программы, установленные на рабочих компьютерах курсантов, позволяют выводить информацию в виде текста, звука и видеоизображения. Информацию можно использовать как вспомогательное средство при введении и активизации лексического минимума (основной терминологии языка специальности в объеме, необходимом для общения в ситуациях учебной, повседневной и моделируемой профессиональной деятельности), отработке произношения, а также при контроле и самоконтроле изученного материала.

Программное обеспечение лингафонного кабинета позволяет преподавателям кафедры иностранных языков филиала организовывать и осуществлять индивидуальную, парную и групповую работу курсантов:

– преподаватель демонстрирует курсантам новый учебный материал с помощью любой программы, запущенной на своем компьютере;

– преподаватель рассылает курсантам контрольную работу;

– курсанты выполняют контрольную работу, а преподаватель выборочно подключается к ним, контролирует ход её выполнения и, при необходимости, помогает и корректирует (к примеру, грамматику);

– после выполнения контрольной работы преподаватель собирает ответы с автоматической оценкой;

– курсант в любой момент может обратиться к преподавателю, нажав на кнопку вызова;

– преподаватель может сделать объявление для всех курсантов, использующих и не использующих наушники, применив режим “Громкоговорящая связь“ [1].

Преподаватели кафедры создают задания различных уровней сложности, направленные на взаимосвязанное обучение профессионально-ориентированному чтению, аудированию и взаимодействию, являющимися ведущими видами речевой деятельности авиационных специалистов. Мы считаем, что критерии сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в подготовке военного летчика должны соответствовать выделенным критериям шкалы Международной организации гражданской авиации (ИКАО), а именно: произношение (Pronunciation), грамматика (Structure), словарный запас (Vocabulary), беглость речи (Fluency), понимание (Comprehension), диалог/взаимодействие (Interaction).

В процессе обучения профессионально-ориентированному чтению определенное место отводится чтению вслух и формированию фонетических навыков. Формирование беглости речи курсантов осуществляется с помощью речевой зарядки, которая представляет собой специальные тренировочные упражнения в произношении:

- прочитайте вслух (Read out):

Callsigns	*CBO 123*	*H – BNPL*	*Aeroflot 717*	*84201*
Altitude	*1,000 m*	*1,200 ft*	*250*	*640*
Frequency	*116.1*	*117.5*	*167.5*	*112.4*
Time	*1002*	*1205*	*10*	*01*

Установки перед выполнением заданий должны быть четкими и короткими, так как цель авиационного английского языка – передать максимум информации за минимум времени.

Каждое практическое занятие по дисциплине начинается с отработки произношения так называемых «коварных слов» («confusing words»), которыми изобилует авиационный английский язык:

- повторите слова за диктором, обращая внимание на различия в произношении (Read out the words. Mind the difference in pronunciation):

a)	*hat / hate / height*	*f)*	*whole / hole*
b)	*flower / floor / flour*	*g)*	*won't / want*
c)	*wear / where / were / we're*	*h)*	*sight / site*
d)	*hurt / heart*	*i)*	*saw / sore*
e)	*court / caught*	*j)*	*(to) row (a boat)/(a) row (=an argument) / (a) row (= a line of chairs)*

- расшифруйте (Decipher): *RW, FL, TW, QNH, TWR, APP, ATC, VFR.*

Курсанты выполняют эти задания в наушниках. Преподаватель выборочно подключается к обучающимся и корректирует их произношение. Преподаватели обучают курсантов произносить слова отчетливо с постоянной скоростью

(60 слов в минуту), сохранять постоянную громкость речи, говорить непосредственно в микрофон, делать небольшую паузу перед цифрами для облегчения их приема, избегать междометия, правильно делать ударение, выговаривать четко и внятно все согласные на конце слова.

Для достижения произношения, максимально приближённого к образцу, преподаватели практикуют совместное групповое чтение курсантов вместе с диктором по ролям. Курсанты ведут диалоги между собой в аудио-группах. Одна группа курсантов произносит реплики «лётчика» (Pilot), другая – «диспетчера» (Controller):

a) P:Maiquetia Tower, TWA202, radio check, box 1 on 119.2.
C: TWA202, Maiquetia Tower, readability 5.
b) C:Caledonian 943, contact London Control 129.6.
P:Changing to London Control on 129.6, Caledonian 943.
c) C:Gulfair 4752, turn left heading 290, intercept ILS 26 L.
P:N-20XP, Eldorado Tower, readability 2.

Лингафонный кабинет – это аудиовизуальное средство обучения, эффективнее всего функциональные возможности которого используются для формирования навыков профессионально-ориентированного аудирования.

Все участники одной аудио-группы могут вести диалог между собой, а также слышать звуки, генерируемые программным обеспечение лингафонного кабинета. Участники одной группы не слышат участников другой группы. Преподаватель может подключаться к аудио-группе и контролировать работу следующими способами:

– преподаватель слышит всех в группе и курсанты его слышат;
– преподаватель слышит всех в группе, а курсанты его не слышат;
– обучающиеся слышат только преподавателя, а преподаватель не слышит их (аудио-сигналы отключаются).

Упражнения, используемые преподавателями кафедры иностранных языков на практических занятиях в лингафонном кабинете, направлены на развитие темповых характеристик восприятия звучащей речи и формирование умения воспринимать звучащие сообщения при однократном предъявлении. На каждом занятии предусмотрены задания для предвосхищения и снятия возможных слуховых или произносительных сложностей, развития фонематического слуха – способности различать, анализировать и дифференцировать звуки речи, что чрезвычайно важно для будущего летчика при ведении радиопереговоров. Установки к заданиям могут быть разнообразными:

- прослушайте радиопереговоры и заполните таблицу (Listen and complete):

RW	*Time*	*Frequency*	*Call sign*	*Readability*

- прослушайте позывные и исправьте ошибки (Listen to the callsigns. Correct mistakes if any): *FR 369, AQ 692, CZ 310, LN 488, HY 557, JM 402*
- прослушайте метеоинформацию и заполните пропуски (Listen to the ATIS and fill in the gaps):

Melbourne Terminal Info _____. Expect VOR DME approach. RW ____. Surface conditions wet. Wind _____ min _____kts, max _____ kts. Vis greater than _____ km. _____ in area. Cloud _____ _____ft. T _____. QNH _____. Expect _____ in circuit area. On first contact with Melbourne Ground or Approach, notify receipt of _____.

- определите прозвучавшее слово (Listen and underline the word you hear):

1. *We have quite a **light / right** load today.*
2. *Can you call for a ground **chart /cart**?*
3. *The tyre pressure looks rather **low/ load**.*
4. *I can feel the catering truck pushing **again / against** the fuselage.*
5. *Have the **services / surfaces** been de-iced?*

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования 3++, в результате изучения дисциплины курсанты должны быть способны осуществлять взаимодействие со службами, обеспечивающими полеты и органами обслуживания воздушного движения (ПК-6) [2].

Функциональные возможности лингафонного кабинета в процессе обучения профессионально-ориентированному взаимодействию погружают курсантов в ситуацию, приближенную к реальной: они сидят в отдельной кабине за индивидуальным рабочим местом, используют наушники с микрофоном, не видят мимики и жестов «диспетчера-организатора воздушного движения», воспринимают информацию только на слух и ведут радиопереговоры на разных этапах полета (Проверка связи, Запуск, Руление, Взлет, Заход на посадку, Отказ систем, Пожар на борту, Медицинская ситуация, Потеря ориентировки, Столкновение с птицами, и т.д.). Строгое соблюдение процедуры ведения радиообмена обеспечивает полное взаимопонимание между участниками радиокоммуникации:

Pilot	**Controller**
1. Аэрофлот 210, вертолет Ми-8, прошу руление.	*2. Aeroflot 210, taxi to RW 23 L via TW C.*
3. Рулить к ВПП 23 левая по РД С, Аэрофлот 210.	*4. Aeroflot 210, that is correct, expedite crossing RW 23L and report RW 23L vacated.*
5. Ускоряю пересечение ВПП 23 левая … ВПП 23 левую освободил, Аэрофлот 210.	*6. Aeroflot 210, take RW 23R.*
7. Занять ВПП 23R. …Занимаю ВПП 23R, Аэрофлот 210.	*8. Aeroflot 210, that is correct, for line up contact Tower 116.8.*
9. Вышка 116.8, Аэрофлот 210.	

В роли диспетчера может выступать как преподаватель, так и курсант. Со временем количество визуальной информации сокращается, а в качестве «диспетчера» используются «живые» радиопереговоры носителей языка:

а)

Kite 63		**Controller**
1.	*Сигнал бедствия, Kite 63, аварийное снижение.*	*2. ……*
3.	*……..*	*4. ……*
5.	*Понял. Эшелон __. Прошу вынужденную посадку. Kite 63.*	*6. ……*
7.	*……*	*8. ……*
9.	*Ответчик ____, Kite 63.*	*10. ……*
11.	*Один член экипажа без сознания. Прошу вынужденную посадку и медицинскую помощь по прибытию, Kite 63.*	*12. ……*

13. *Заход на посадку с прямой, ВПП ____Kite 63.*

На заключительном этапе обучения двустороннему переводу курсанты должны знать процедуру ведения радиообмена на всех этапах полета и выполнять указания:

b) Запросите (Request)

1) to taxi to the holding point; 2) to cross RW 21; 3) to take RW 23.

c)

P	**C**
Tell your callsign, stand number, info code, destination. Request start-up.	
	Approve start-up.
Confirm.	
Request to taxi to the holding point RW 17.	
	Approve taxiing via TW A and C. Give frequency to contact with Tower for line up.
Read back.	

На практических занятиях в лингафонном кабинете преподаватели кафедры организуют работу с различными источниками информации. С помощью схем аэродромов/аэропортов, аэронавигационных и метеорологических карт, диаграмм преподаватели совместно с курсантами прокладывают маршрут движения воздушных судов, моделируют речевые ситуации, прогнозируют и анализируют особые случаи в полете.

Выводы. Итак, исходя из анализа практического использования ресурсов лингафонного кабинета в системе профессионального иноязычного обучения авиационных специалистов в военном вузе, можно сделать вывод, что занятия с использованием лингафонного кабинета отличаются своим разнообразием, эффективностью и повышенным интересом курсантов к учебной дисциплине.

Литература:

1. Лингафонные кабинеты Rinel-Lingo. Электронный ресурс. – URL: https://rinel.ru/lingafonnyie-kabinetyi-i-kompyuternyie-klassyi/lingafonnyie-kabinetyi/lingafonnyij-kabinet-rinel-lingo-l300-audio-video (дата обращения: 11.02.2023)

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС 3+) по специальности 25.05.04 «Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов» (уровень специалитета). Приказ Министерства образования и науки РФ от 21 августа 2020 г. № 1083). [Электронный ресурс]. – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-25-05-04-letnaya-ekspluataciya-i-primenenie-aviacionnyh-kompleksov-1083 (дата обращения: 11.02.2023)

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель Мельникова Ольга Константиновна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);
преподаватель Гатауллина Вероника Любимовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);
преподаватель Телицина Екатерина Анатольевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ФОРМИРОВАНИЕ «МЯГКИХ НАВЫКОВ» У СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Актуальность данной работы определяется высокой востребованностью развитых мягких навыков у специалистов. Традиционно работодатели ориентировались на высокий профессионализм соискателей. В настоящее время фокус внимания рекрутеров смещен в сторону их умения эффективно взаимодействовать с людьми и добиваться положительных результатов в работе. Подчеркивается важность формирования мягких навыков у студентов вуза для обеспечения их успешной профессиональной карьеры. Основной целью исследования является анализ потенциала дисциплины «Английский язык» в развитии мягких навыков у студентов вуза. Раскрывается специфика методики преподавания английского языка. Подчеркивается возможность формирования мягких навыков опосредованно чрез обучение жестким навыкам владения английским языком. Современные подходы к обучению английскому языку соответствуют задачам программы «Приоритет 2030», а также требованиями ФГОС по развитию общекультурных компетенций студентов. В статье рассматриваются общепринятые классификации мягких навыков. Практическая значимость исследования заключается в характеристике типовых заданий, способствующих выработке тех или иных мягких компетенций.

Ключевые слова: мягкие навыки, жесткие навыки, soft skills, студенты, вуз, английский язык, межличностное взаимодействие, компетенции, коммуникация.

Annotation. The relevance of this work is determined by the high demand for developed soft skills among specialists. Traditionally, employers have focused on the high professionalism of applicants. Currently, the focus of recruiters' attention is shifted towards their ability to effectively interact with people and achieve positive results in their work. The importance of the formation of soft skills among university students to ensure their successful professional career is emphasized. The main purpose of the study is to analyze the potential of the discipline "English" in the development of soft skills among university students. The specifics of the methodology of teaching English are revealed. The possibility of the formation of soft skills indirectly through the training of hard English language skills is emphasized. Modern approaches to teaching English correspond to the objectives of the Priority 2030 program, as well as the requirements of the Federal State Educational Standard for the development of general cultural competencies of students. The article discusses the generally accepted classifications of soft skills. The practical significance of the study lies in the characterization of typical tasks that contribute to the development of certain soft competencies.

Key words: soft skills, hard skills, soft skills, students, university, English, interpersonal interaction, competencies, communication.

Введение. В связи с динамичным развитием современного общества в корне меняются и образовательная политика и представление о профессионализме выпускников. Относительно недавно в приоритете были знания и узкопрофессиональные умения, дисциплина и усердие, формированию которых была подчинена вся образовательная система. В условиях современного глобализованного мира можно легко получить узкопрофильные знания, поэтому профессионализм в той или иной сфере перестает быть преимуществом на рынке труда. Сегодня работодатели ориентируются на умение сотрудников работать эффективно в коллективе благодаря наличию определенных надпрофессиональных компетенций, так называемых навыков 21 века – soft skills (в переводе с английского – мягкие или гибкие навыки). Данное понятие противопоставляется понятию hard skills (жёсткие навыки), которые представляют собой набор знаний и умений, необходимых для конкретной профессии. Вместе они образуют набор компетенций, необходимых современным специалистам для успешной профессиональной карьеры.

Сегодня ценность мягких навыков колоссально возросла, поскольку они влияют на результативность работы всего трудового коллектива. В число приоритетных личностных навыков и компетенций включают: аналитическое мышление, планирование, фокус на результат, умение управлять конфликтами, инициативность, коммуникабельность и саморазвитие [2, С. 17].

Требования времени влекут за собой изменения в образовательной парадигме, а значит модификацию учебных программ, планов и подходов к профессиональному обучению студентов вузов.

В основе мягких навыков лежат способности к самодисциплине, самоорганизации, умению работать в команде, коммуникации и наличие развитого эмоционального интеллекта [1, С. 42]. Гибкие навыки – это именно умения, которые можно развивать, поскольку они представляют собой способность специалиста собирать и анализировать информацию, организовывать свое время, принимать решения и при необходимости гибко подстраиваться под ситуацию, творчески мыслить, эффективно общаться и т.п.

В отечественной и зарубежной исследовательской литературе сегодня нет единодушного понимания данного термина.

Оксфордском словаре понятие soft skills определяется как личные качества, которые позволяют вам хорошо общаться с другими людьми» [12].

Авторы, изучающие мягкие навыки, трактуют их по-своему. Ключевые трактовки представлены далее.

О.А. Скрынская полагает, что, мягкие навыки – это «именно те качества, которые могут помочь себе и другим «выжить» в VUCA – мире», которому свойственны нестабильность, неопределенность, сложность и неоднозначность [9, С. 52]. А.В. Глотова подчеркивает социально-психологичекую направленность гибких навыков, которые «необходимы для осуществления продуктивного межличностного взаимодействия» [1, С. 43]. С точки зрения Ю.В. Слезко, суть мягких навыков заключается не в том, что человек умеет, а в том, какими личностными качествами он обладает. Она указывает на то, что «soft skills – это особенности характера, жизненная позиция, стиль поведения, определяющие успешность человека в качестве руководителя, участника переговоров» [10, С. 418]. Многочисленные зарубежные исследования, посвященные вопросам развития мягких навыков, направлены на выявлению и систематизацию универсальных компетенций, которые были бы применимы во всех сферах деятельности [11].

Изложение основного материала статьи. Поскольку понятие soft skills довольно широкое и расплывчатое, необходимо уточнить, какие именно навыки можно считать мягкими. Современные исследователи не пришли к единому мнению на этот счет. Разные источники приводят разные классификации, насчитывающие от 4 до 150 навыков. За рубежом распространена модель из десяти мягких навыков, озвученная в 2016 году на Всемирном экономическом форуме в Давосе. Широкое распространение получила также классификация «мягких» навыков, представленная Глобальным институтом McKinsey. (Писаренко) Она состоит из четырех компонентов:

1. Когнитивные навыки.
2. Навыки межличностного взаимодействия.
3. Цифровые навыки.
4. Лидерство и личностное развитие.

Однако в нашей стране применяют модель «4К», которая включает в себя критическое мышление, креативность, коммуникативные навыки, кооперация.

В 2020 году в этот список навыков была добавлена еще одна компетенция на, а именно, контакт с собой. Она подразумевает умение справляться со стрессом, сохранение своего психологического здоровья, понимание своих потребностей и желаний и целей.

Н.Н. Локтаева предлагает более разделяет все мягкие навыки на две большие группы – межличностных и внутриличностных навыков [5, С. 29].

Обобщая приведенные выше классификации, выделим наиболее важные унифицированные группы мягких навыков, которые необходимо развивать у студентов, обучающихся любой специальности:

1. коммуникативные навыки;
2. когнитивные навыки;
3. навыки командной работы;
4. навыки самоорганизации;
5. цифровая грамотность.

Преимущество курса английского языка, равно как и любого иностранного языка, в том, что его изучение подразумевает разностороннее развитие студентов. Именно поэтому в процессе изучения английского языка актуализируются все вышеобозначенные мягкие навыки. Более того, они согласуются с обшекультурными компетенциями, закрепленными ФГОС:

«5.2. … способностью … толерантно воспринимать социальные и культурные различия (ОК-3); … владением базовыми навыками самостоятельного поиска профессиональной информации в печатных и электронных источниках, включая электронные базы данных, способностью свободно осуществлять коммуникацию в глобальном виртуальном пространстве; базовыми методами и технологиями управления информацией, включая использование программного обеспечения для ее обработки, хранения и представления (ОК-6); способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-7); владением культурой речи, основами профессионального и академического этикета (ОК-8); способностью работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-9); способностью творчески подходить к порученному заданию, уметь проявлять разумную инициативу и обосновывать ее перед руководителем, нести персональную ответственность за результаты своей профессиональной деятельности (ОК-10); способностью к самоорганизации и самообразованию (ОК-11) ...» [7, С. 11].

Новая образовательная парадигма, направленная на формирование и развитие гибких навыков, нашла отражение и в программе «Приоритет 2030»:

«Обновленные образовательные программы университета все больше ориентированы на формирование у студентов критического и системного мышления, цифровой, экологической, биологической и экономической грамотности, навыков проектной деятельности, командной работы и коммуникативных компетенций. Расширен объем самостоятельной деятельности и практик» [8, С. 23].

Многие авторы отмечают, что в настоящее время наблюдается несоответствие между требованиями к специалисту и образованием, которое все еще базируется на традиционных методиках обучения [4], [6, С. 743].

Тем не менее, ряд отечественных и зарубежных исследований посвящены методологическим вопросам формирования мягких навыков в процессе обучения студентов английскому языку [6, С. 744]. Действительно, дисциплина «Английский язык» имеет огромный потенциал для формирования и развития надпрофессиональных компетенций будущих специалистов.

1. *Коммуникативные навыки.*

Курс английского языка не только способствует наработке практических, жестких навыков, но и позволяет развивать soft skills. Специфика дисциплины обусловлена в значительной степени коммуникативной направленностью занятий, ориентированных на развитие у студентов четырех видов речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения и письма, образующих вместе коммуникативную компетенцию.

По мнению А.В. Карповой, «коммуникативная компетенция – комплекс навыков успешного общения и взаимодействия одного человека с другими, который формируется в процессе обучения – и, следовательно, коммуникативная компетенция одновременно формирует универсальный навык командной или групповой работы» [3].

Следовательно, коммуникативная компетенция, которая формируется при обучении иностранному языку, носит многоцелевой характер, и позволит студентам применять данный навык как в профессиональной деятельности, в общении с коллегами, в ситуациях межнациональной коммуникации, так и в повседневной жизни при общении с друзьями и родственниками.

Кроме того, специфика курса «Английский язык» позволяет развивать эмпатию, понимание культур, широкий взгляд на вещи, взаимопонимание между участниками общения; приобщает студентов к культурным и духовным ценностям стран изучаемого языка и воспитывает толерантное отношение к представителям других национальностей. Способность к межкультурному общению является ключевым мягким навыком в условиях глобализации современного мира. В ходе занятий происходит обсуждение изученного материала, часто представляющего спорное мнение. Участие в дискуссиях подобного рода воспитывает в студентах умение формулировать свою точку зрения, выслушивать мнение собеседников, решать конфликтные вопросы с помощью логического рассуждения и аргументировано отстаивать свое мнение.

Примеры заданий на развитие навыка: диалог, монологическое высказывание, дискуссия, дебаты, презентации, выступление на научной конференции, задания на развитие письменной коммуникации (разные виды писем).

2. *Когнитивные навыки.*

Способность к познавательной деятельности достигается необходимостью выполнять поиск и сбор нужной информации из различных бумажных и интернет-источников. Когнитивные навыки проявляются в умении логически структурировать новую информацию, анализировать ее и представить в группе. Презентация найденной информации способствуют развитию ораторских навыков.

Примеры заданий на развитие навыка: подготовка доклада, написание эссе-рассуждения, ведение конспектов, аналитика новостных сообщений.

3. *Навыки командной работы.*

Навыки активного слушания и командной работы вырабатываются в ходе выполнения студентами заданий в парах или маленьких группах. Причем задания могут варьироваться от простого составления диалогов на заданную тему во время занятия, до проектной работы, которая займет более длительное время на подготовку. Групповые задания на развитие коммуникативных компетенций часто требуют наличие модератора беседы, который учится проявлять лидерские качества, руководя дискуссией и направляя ее в нужное русло.

Примеры заданий на развитие навыка: диалогическая речь, дебаты, кейс-задачи, круглый стол, командный проект.

4. *Навыки самоорганизации.*

В процессе изучения английского языка студентам приходится организовывать свое время и развивать самодисциплину, поскольку без этих мягких компетенций выучить иностранный язык не представляется возможным. Только при условии регулярного выполнения домашнего задания, тренировки, дриллинга и практики студенты достигают желаемых результатов в освоении английского языка.

Примеры заданий на развитие навыка: выполнение домашнего задания, самостоятельное выполнение заданий в цифровом образовательном ресурсе (ЦОР).

5. *Цифровая грамотность.*

Выполнение заданий электронного курса, поиск информации в интернете, посещение дистанционных занятий помогают студентам сформировать еще один важный мягкий навык, востребованный в реалиях современного мира – цифровую грамотность.

Таким образом, очевидно, что изучение английского языка в вузе способствует формированию и развитию надпрофессиональных личностных качеств, которые составляют навыки высококонкурентного специалиста.

Выводы. Университетское образование сегодня подразумевает не только обучение студентов востребованным специальностям, но и развитие у них мягких навыков, необходимых для успеха будущей карьеры. Новые цели и задачи образовательного процесса закреплены в ФГОС, а также представлены в программе развития университетов «Приоритет 2030». Мягкие навыки необходимы студентам в повседневной жизни и в учебе, поскольку помогают им успешно учиться, ясно излагать свои мысли, эффективно взаимодействовать с людьми и достигать поставленных целей.

Развитые мягкие навыки являются ключевым фактором для рекрутеров на современном рынке труда. Высокий спрос на них говорит о том, что гибким навыкам можно научиться.

Прекрасную возможность для формирования soft skills студенты получают в процессе изучения английского языка в вузе.

Дисциплина «Английский язык» обладает большим потенциалом для развития мягких навыков у студентов вуза, секрет которого в балансе между жесткими языковыми навыками (знанием лексики и правил английского языка) и мягкими навыками, необходимыми для эффективного межличностного общения и развития личностных качеств.

Таким образом, развитые мягкие компетенции, подкрепленные знанием английского языка – это must-have для современного специалиста.

Литература:

1. Глотова, А.В. Формирование гибких навыков студентов гуманитарных направлений подготовки при изучении иностранного языка в онлайн-среде / А.В. Глотова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки – 2021. – №3 – С. 41-46
2. Еремина, В.М. Роль сервиса TED Talks в формировании «мягких» навыков (soft skills) на занятиях по иностранному языку / В.М. Еремина // Учёные записки Забайкальского государственного университета. – 2022. – Т. 17, № 1. – С. 16-24
3. Карпова, А.В. Развитие soft skills на занятиях по английскому языку как ключевой навык успешного выпускника ВУЗа / А.В. Карпова // Мир педагогики и психологии. – 2020. – №03 (44). – URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/razvitie-soft-skills-na-zanyatiyakh-po-anglijskomu-yazyku-kak-klyuchevoj-navyk-uspeshnogo-vypusknika-vuza.html (дата обращения 25.03.2023)
4. Коротких, Е.Г. Место дисциплин образовательного блока «иностранный язык» в системе формирования «жестких» и «мягких» навыков у студентов языковых и неязыковых специальностей/направлений подготовки / Е.Г. Коротких, Н.В. Носенко // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 2. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=29606 (дата обращения: 25.03.2023)
5. Локтаева, Н.Н. Понятие "мягкие навыки" как педагогическая категория: сущность и содержание / Н.Н. Локтаева // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2019. – №4 (64). – С. 28-35
6. Писаренко, И.А. Роль «мягких» навыков в обучении студентов иностранному языку / И.А. Писаренко, Гуйхун Лю // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12. – № 5А. – С. 743-750
7. Приказ Минобрнауки России от 12.03.2015 N 202 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 41.03.01 Зарубежное регионоведение (уровень бакалавриата)" (Зарегистрировано в Минюсте России 07.04.2015 N 36759). – КонсультантПлюс , 16.04.2015.
8. Программа развития университета на 2021-2030 годы в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет2030». – 2022. – Казань. – 227 с. – URL: https://kpfu.ru/portal/docs/F41937486/KFU.pdf (дата обращения 23.03.2023)
9. Скрынская, О.А. Развитие мягких навыков в условиях VUCAмира / О.А. Скрынская, А.А. Шперх // Наука и школа. – 2022. – № 2. – С. 51-57
10. Слезко, Ю.В. Формирование "мягких" навыков в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентовмеждународников / Ю.В. Слезко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота. – 2019. – Том 12. – Выпуск 9. – С. 417-423
11. Andrews, J. Graduate Employability, ‘Soft Skills’ Versus ‘Hard’ Business Knowledge: A European Study / J. Andrews, H. Higson // Higher Education in Europe. Issue 4: Employability, Mobility and the Labour Market. –2010. – Volume 33, 2008. – PP. 411-422
12. Oxford Advanced Learner’s Dictionary. – URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/soft-skills?q=soft+skills (дата обращения 24.03.2023)

Педагогика

УДК 378

доктор физико-математических наук, профессор Милинский Алексей Юрьевич
Благовещенский государственный педагогический университет (г. Благовещенск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО ШКОЛЬНИКАМИ

Аннотация. Подготовка учителей физики в педагогических университетах сегодня находится в фокусе внимания в связи с недостатком инженерно-технических кадров в стране. Физика как экспериментальная наука является основой инженерных дисциплин и позволяет формировать навыки исследовательской деятельности у обучающихся. Исследовательские проекты в средних школах наиболее приближены к научно-исследовательской деятельности и могут иметь достаточно высокий уровень при должном сопровождении учителем. В данной статье указывается, что массовое привлечение студентов к научно-исследовательской деятельности позволит сформировать представление о методологии научного исследования. Это позволит выпускникам в дальнейшем более качественно вести школьные исследовательские проекты по физике. На примере темы научно-исследовательской работы кафедры физического и математического образования Благовещенского государственного университета «Исследование сегнетоэлектрических композитов на основе нанопористых матриц оксида алюминия, оксида кремния и углеродных нанотрубок» даны методические рекомендации по структуре и содержанию научно-исследовательской деятельности студентов – будущих учителей физики.

Ключевые слова: физика, педагогический университет, научно-исследовательская деятельность, проектная деятельность, сегнетоэлектрик.

Annotation. The training of physics teachers at pedagogical universities is currently in the focus of attention due to the lack of engineering and technical personnel in the country. Physics as an experimental science is the basis of engineering disciplines and allows students to develop research skills. Research projects in secondary schools are closest to research activities and can be of a fairly high level with proper teacher support. This article points out that the mass involvement of students in research activities will allow to form an idea of the methodology of scientific research. This will allow graduates to conduct school research projects in physics with higher quality in the future. On the example of the topic of the research work of the Department of Physical and Mathematical Education of the Blagoveshchensk State University "Research of ferroelectric composites based on nanoporous matrices of aluminum oxide, silicon oxide and carbon nanotubes", methodological recommendations are given on the structure and content of research activities of students - future teachers of physics.

Key words: physics, pedagogical university, research activity, design activity, ferroelectric.

Введение. Педагогические вузы России, готовящие будущих учителей, вынуждены постоянно реагировать на продиктованные временем изменения в федеральных государственных стандартах среднего образования. Сегодня, в связи с недостатком инженерно-технических кадров в стране, к школьным учителям естественнонаучных дисциплин предъявляются повышенные требования. Особенно это касается учителей физики, поскольку физика, являясь наукой экспериментальной, позволяет формировать научную картину мира и прививать навыки научно-исследовательской деятельности.

В последнем ФГОС среднего общего образования говорится о необходимости формирования у обучающихся универсальных учебных действий и компетенций, связанных с учебно-исследовательской и проектной деятельностью [1]. Из всего разнообразия видов проектной деятельности школьников самой приближенной к научно-исследовательской работе являются исследовательские проекты. Они обладают четкой структурой с указанием конкретных целей и задач исследования. Кроме того, обязательно обоснование актуальности выбранной тематики.

Как показывает опыт, далеко не все учителя способны на должном уровне вести проектную деятельность со школьниками. Частично решить эту проблему способны школы, находящиеся в областном центре, в котором расположен педагогический университет. В этом случае школьники могут выполнять проекты на базе кафедр университета или недавно открытых и оснащенных необходимым оборудованием современных образовательных пространств: «Межфакультетского технопарка универсальных педагогических компетенций» и педагогического технопарка «Кванториум» [2]. Однако в этом случае отдаленные населенные пункты не смогут подключиться к такому формату проектной деятельности. Для решения указанной проблемы необходима подготовка выпускников педагогических вузов, готовых сразу на должном уровне включиться в проектную деятельность со школьниками. Эта задача требует вовлечения студентов в реальные научные исследования во время обучения в вузе по направлениям научно-исследовательской работы (НИР) кафедр и соответствующей корректировки содержания рабочих программ учебных предметов.

Цель данной статьи – определить структуру и содержание научно-исследовательской деятельности студентов, будущих учителей физики, при обучении в педагогическом вузе на примере НИР кафедры физического и математического образования Благовещенского государственного педагогического университета (БГПУ) «Исследование сегнетоэлектрических композитов на основе нанопористых матриц оксида алюминия, оксида кремния и углеродных нанотрубок».

Изложение основного материала статьи. Проведенные ранее исследования показали [3], что студенты БГПУ проявляют низкий уровень заинтересованности к выполнению научных исследований по физике. Основные причины этого: слабая мотивация к обучению; низкий уровень подготовки; отсутствие ЕГЭ по физике у абитуриентов, поступающих на профиль «Физика» педагогического направления подготовки; низкая информированность студентов о направлениях научно-исследовательской деятельности кафедр. Поэтому для массового участия студентов необходимо включать элементы научно-исследовательской деятельности в учебные предметы по физике, изучаемые на протяжении всего периода обучения в вузе.

Кафедра физического и математического образования БГПУ уже на протяжении 40 лет занимается исследованием сегнетоэлектрических материалов [4]. Около 20 лет ведутся работы по исследованию диэлектрических и тепловых свойств сегнетоэлектрических композитов и нанокомпозитов на основе нанопористых матриц оксида алюминия, оксида кремния и углеродных нанотрубок и т.д. [5]. За это время защищено 2 докторские диссертации и 6 кандидатских диссертаций по физико-математическим наукам, поэтому методика научных исследований достаточно подробно проработана, и ее можно применять при работе со студентами. Выделим ключевые экспериментальные этапы при получении и исследовании сегнетоэлектрических нанокомпозитов:

1. Исследовать диэлектрические свойства объемных водорастворимых сегнетоэлектрических кристаллов. Водорастворимость или плавление без дальнейшего разложения являются обязательными условиями, поскольку в этом случае сегнетоэлектриками достаточно просто можно заполнить полости нанопористых матриц.
2. Получить на основе изученных объемных материалов нанокомпозиты путем внедрения сегнетоэлектриков в нанопористые матрицы (мезопористые силикатные материалы, углеродные нанотрубки, пористый оксид алюминия, опалы, пористые стекла) из раствора или расплава.
3. Исследовать фазовые переходы сегнетоэлектриков, внедренных в поры матриц методом дифференциального термического анализа (ДТА). Метод ДТА универсален и подходит для исследования как диэлектрических, так и проводящих образцов.
4. Исследовать фазовые переходы и температурные интервалы существования сегнетоэлектрической фазы сегнетоэлектриков, внедренных в поры матриц методами линейной и нелинейной диэлектрической спектроскопии.
5. Интерпретировать полученные результаты.

Далее проанализируем, в рамках каких учебных предметов педагогического направления подготовки профиля «Физика» можно осуществлять теоретическую и экспериментальную подготовку студентов к научно-исследовательской деятельности по указанной тематике НИР. В таблице 1 приведен перечень учебных предметов по физике, изучаемых студентами профиля «Физика» педагогического направления подготовки 44.03.05, и указано, можно ли в их рамках осуществлять подготовку к научно-исследовательской работе. Учебные предметы расположены в порядке изучения их студентами.

Далее конкретизируем материал, который можно давать студентам в рамках указанных в таблице 1 и отмеченных словом «да» учебных предметов.

Предмет №2. Рассказать про виды термопар и суть метода ДТА, познакомить с дифференциальным сканирующим калориметром. Исследовать температурные зависимости сигнала ДТА для классических сегнетоэлектриков с фазовым переходом первого рода (титанат бария, нитрит натрия, нитрат калия и т.д.).

Предмет №3. Рассказать о делении веществ по наличию свободных электронов на проводники, полупроводники и диэлектрики, делая упор на диэлектрики с не полярной и полярной (сегнетоэлектрики) структурой. Ввести понятия поляризации и диэлектрической проницаемости как величин, которые могут зависеть о температуры. Кроме того, выполнить лабораторные работы по получению петли сегнетоэлектрического гистерезиса на монокристалле триглицинсульфата и исследованию температурных зависимостей диэлектрической проницаемости кристаллов сегнетоэлектриков.

Предмет №5. Изложить суть методики измерения импеданса электрических цепей, что необходимо для расчета диэлектрической проницаемости сегнетоэлектрических образцов. Кроме того, в рамках этого предмета можно рассказать о нелинейных искажениях и гармониках в электрических цепях и о методе нелинейной диэлектрической спектроскопии для исследования полярных образцов.

Предмет №8. Акцентировать внимание на энергию диполя, взаимодействие диполя с электрическим полем, теорию диполь-дипольного взаимодействия.

Предмет №10. Изложить теорию термодинамических потенциалов. Дать основы теории Ландау-Гинзбурга для разложения термодинамического потенциала сегнетоэлектриков в ряд по степеням параметра порядка (поляризации).

Таблица 1

Перечень учебных предметов

№	Учебный предмет	Возможность подготовки к научно-исследовательской деятельности по изучению сегнетоэлектрических нанокомпозитов
1	Общая физика (Механика), 2 семестр	нет
2	Общая физика (Молекулярная физика и термодинамика), 3 семестр	да
3	Общая физика (Электричество и магнетизм), 4 семестр	да
4	Общая физика (Оптика), 5 семестр	нет
5	Электрорадиотехника, 5, 6 семестр	да
6	Общая физика (Атомная, ядерная и квантовая физика), 6 семестр	нет
7	Методы математической физики, 6 семестр	нет
8	Основы теоретической физики (Электродинамика), 7 семестр	да
9	Основы теоретической физики (Квантовая механика), 8 семестр	нет
10	Основы теоретической физики (Термодинамика и статистическая физика), 9 семестр	да
11	Физика твердого тела, 10 семестр	да
12	Математическая обработка физических измерений, 10 семестр	да

Предмет №11. Рассмотреть свойства нанопористых материалов, таких как мезопористые силикатные материалы, пористые стекла, опалы, углеродные нанотрубки.

Предмет №12. На практических занятиях получить сегнетоэлектрические нанокомпозиты и исследовать их линейные и нелинейные свойства, дополнительно рассчитывая погрешности измерений.

Представленные выше рекомендации являются исчерпывающими и позволят к концу обучения студентов-бакалавров профиля «Физика» педагогического направления подготовки 44.03.05 проводить весь комплекс подготовки и исследований сегнетоэлектрических нанокомпозитов. Освоенная методология научных исследований должна в дальнейшем помочь студентам при планировании и сопровождении исследовательских проектов обучающихся средних школ.

Выводы. Таким образом, в статье приведены методические рекомендации по включению элементов научных исследований в рамках темы НИР «Исследование сегнетоэлектрических композитов на основе нанопористых матриц оксида алюминия, оксида кремния и углеродных нанотрубок» в учебный процесс при подготовки студентов – будущих учителей физики. Подготовка к научным исследованиям начинается на 1 курсе и происходит в течении всего периода обучения. К концу пятого курса студенты смогут самостоятельно изготавливать и исследовать образцы, интерпретировать полученные результаты. Приобретенная методология позволит выпускникам педагогических вузов качественно осуществлять проектную исследовательскую деятельность по физике со школьниками.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. – https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/ (дата обращения: 15.03.2023)

2. Милинский, А.Ю. Адаптация вузовского лабораторного практикума по физике для школьников / А.Ю. Милинский, А.С. Саприна // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №78(1). – С. 227-230

3. Милинский, А.Ю. Проблемы сопровождения научно-исследовательской деятельности по физике бакалавров вуза. Наука и школа. – 2022. – №6. – С. 165-171

4. Барышников, С.В. Влияние отрицательного химического давления на некоторые сегнетоэлектрики типа смещения / С.В. Барышников, Э.В. Бурсиан, В.В. Казаков // ФТТ. – 1999. – Т. 41. – №7. – С. 1293-1296

5. Milinskiy, A.Yu. Stabilization of the ferroelectric phase of potassium nitrate in a (KNO3)0,9(NaNO2)0,1 double salt system / A.Yu. Milinskiy, S.V. Baryshnikov // Ferroelectrics. – 2022. – V. 600. – Iss. 1 – P. 156-162

Педагогика

УДК 376.37

кандидат педагогических наук, доцент Минаева Наталья Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
магистрант Белова Екатерина Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме организации логопедической работы по развитию коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР). Авторами проведен краткий анализ теоретических аспектов развития коммуникативных навыков младших школьников с ОНР. Рассмотрена сущность понятия «коммуникативные навыки». Представлены результаты констатирующего эксперимента по выявлению уровня развития коммуникативных навыков обучающихся указанной категории. В статье представлены особенности формирующего эксперимента. Выделены ключевые организационно-методические аспекты логопедической работы по развитию коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с ОНР. Раскрыты особенности реализации

программы кружка «Хочу общаться» по развитию коммуникативных навыков у детей данной категории. Приведены результаты контрольного эксперимента. Показана динамика в развитии коммуникативных навыков обучающихся. Сделаны выводы об эффективности предложенной программы логопедической работы.

Ключевые слова: младший школьный возраст, общее недоразвитие речи, коммуникативные навыки, развитие, коррекция, констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, кружковые занятия.

Annotation. The article is devoted to the actual problem of organizing speech therapy work on the development of communication skills in children of primary school age with general speech underdevelopment (ONR). The authors carried out a brief analysis of the theoretical aspects of the development of communication skills of younger schoolchildren with ONR. The essence of the concept of «communicative skills» is considered. The results of a stating experiment to identify the level of development of communicative skills of students of this category are presented. The article presents the features of the formative experiment. The key organizational and methodological aspects of speech therapy work on the development of communication skills in children of primary school age with ONR are highlighted. The features of the implementation of the program of the circle «I want to communicate» for the development of communication skills in children of this category are revealed. The results of the control experiment are presented. The dynamics in the development of students' communication skills is shown. Conclusions are drawn about the effectiveness of the proposed program of speech therapy work.

Key words: primary school age, general underdevelopment of speech, communication skills, development, correction, ascertaining experiment, formative experiment, circle classes.

Введение. В настоящее время проблема развития коммуникативных навыков детей имеет большое значение в области образования и педагогики, и в том числе в социализации ребенка. Данный вопрос особенно актуален при организации обучения школьников с ограниченными возможностями здоровья, в частности детей с нарушениями речи. Все процессы, которые относятся к сфере коммуникативных компетенций, обеспечивают ребенку общение с окружающим его миром.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что под коммуникацией необходимо понимать взаимный обмен информацией между собеседниками. Л.А. Дубина отмечает, что в процессе коммуникационного взаимодействия происходит не только обмен речевой информацией, но и определенное воздействие собеседников друг на друга в зависимости от места, целей и установок коммуникативной ситуации [1, С. 19].

Многие авторы рассматривают коммуникацию и общение как тождественные понятия. Так, в соответствии с трудами М.И. Лисиной, Л.М. Шипицыной и др., коммуникация будет описываться как процесс взаимодействия людей, в ходе которого осуществляется получение или обмен информацией, которая позволяет установить благоприятные взаимоотношения для организации совместной деятельности. Авторы указывают, что именно общение с другими людьми является ключевым компонентом для формирования человека как личности [5; 7].

Согласно исследованию, Е.А. Завалко, коммуникативные навыки определяются как способность человека не только грамотно, развернуто и связно излагать речевую информацию своему собеседнику, но и адекватно воспринимать услышанное. Автором отмечается, что передать информацию другому человеку возможно двумя способами: вербальным и невербальным. Вербальным средством общения является речь, которая представляет собой совокупность лексической, грамматической и фонетической систем. К невербальным способам коммуникации относятся жесты и мимика. Согласно Е.А. Завалко, именно вербальные средства общения обеспечивают наиболее полную передачу коммуникативной информации между собеседниками [2, С. 15].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил заключить, что развитие коммуникативных навыков начинается еще в доречевом периоде и продолжает совершенствоваться на протяжении всего детства. Процесс овладения высшей формой общения начинается в старшем дошкольном возрасте и продолжается в младшем школьном возрасте, в связи с чем именно этот период является сенситивным для развития коммуникативных навыков.

С.Е. Привалова, изучая коммуникативно-речевое развитие детей младшего школьного возраста, выделяет следующие показатели сформированности коммуникативных навыков на данном возрастном этапе: способность ребенка получать в процессе общения необходимую информацию; способность отстаивать свою точку зрения; уважительное отношение к ценностям других людей; соотнесение своих устремлений с интересами собеседника; навык продуктивного взаимодействия с членами группы, во время решения общей задачи [6, С. 76]. Согласно В.А. Коноваленко и М.Ю. Коноваленко, к началу школьного обучения ребенок в процессе коммуникации способен проявлять следующие навыки: строить общение с учетом возрастных особенностей собеседника, целей коммуникативного взаимодействия, используя при этом разнообразие вербальных и невербальных форм общения; решать в процессе коммуникационного взаимодействия различные задачи и уметь приходить к компромиссу; строить общение с соблюдением правил речевого этикета [3, С. 143].

Развитие коммуникативных навыков у младших школьников с ОНР отстает от нормы [4]. Особенности речевого развития, характерные для детей с ОНР, рассмотрены в исследованиях Н.Н. Бутусовой, А.Н. Корнева, Р.Е. Левиной, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др. Учеными установлено, что имеющиеся у детей данной категории недостатки речевого развития лишают их полноценного общения со взрослыми и сверстниками. У детей с ОНР наблюдаются трудности как внутреннего планирования своей речи, так и внешнего языкового оформления. Вышесказанное свидетельствует о необходимости дальнейшего изучения данной проблемы в целях дополнения имеющихся данных об особенностях и путях развития коммуникативных умений младших школьников с ОНР.

Изложение основного материала статьи. В целях изучения уровня сформированности коммуникативных навыков младших школьников с ОНР нами было проведено констатирующее исследование на базе МОУ «Центр образования «Тавла» – СОШ № 17» г. о. Саранск. В качестве испытуемых были выбраны 30 обучающихся в возрасте 7 лет с диагнозом «общее недоразвитие речи 3 уровня», которые были поделены на две группы: экспериментальную и контрольную.

В основу методики констатирующего исследования были положены диагностические материалы, предложенные А. Фотековой, Т.В. Ахутиной, А.А. Лисиной, Г.М. Криницыной. Диагностические задания, применявшиеся нами в ходе констатирующего эксперимента, были направлены на исследование следующих показателей: наличие потребности в общении; сформированность коммуникативных способностей; уровень развития связной речи; развитие коммуникативных навыков в сотрудничестве со сверстниками.

По результатам констатирующего эксперимента было выявлено три группы испытуемых, которые характеризуются различными уровнями сформированности коммуникативных навыков. Высокий уровень выявлен у 2 обучающихся (13% от общего числа испытуемых) в экспериментальной группе, у 3 обучающихся (20% от общего числа испытуемых) в контрольной группе. Эти дети характеризовались достаточно хорошим развитием навыков группового взаимодействия, проявляли инициативу и активность при вступлении в диалог, при общении делились своими мыслями со сверстниками, быстро отвечали на вопросы и с удовольствием выполняли различные задания. В ситуациях, предполагающих необходимость договориться со сверстниками в процессе выполнения заданий, демонстрировали способность высказать свою точку зрения, договориться со сверстником для получения положительного результата деятельности. У данных

испытуемых был выявлен достаточный уровень развития связной устной речи, дети смогли самостоятельно составить связный рассказ по серии картинок, в процессе выполнения экспериментальных заданий строили развернутые высказывания. Средний уровень был выявлен у 8 обучающихся (53% от общего числа испытуемых) в экспериментальной группе, у 6 детей (40% от общего числа испытуемых) в контрольной группе. У этих детей недостаточно развиты навыки группового взаимодействия; им требовалось больше времени на выполнение заданий; у данных испытуемых был отмечен ограниченный круг общения, сниженная активность при вступлении в диалог со сверстниками, стеснение и неуверенность в ситуациях общения и взаимодействия. В ситуациях совместной деятельности у данных испытуемых были отмечены попытки договориться со сверстниками для достижения положительного результата, однако дети не всегда могли четко и уверенно высказать свое мнение, отстоять свою точку зрения. В высказываниях детей отмечались лексико-грамматические нарушения, наблюдались нарушения структуры высказываний; при построении связного рассказа дети нарушали последовательность событий, им требовалась помощь в виде вспомогательных вопросов. Низкий уровень выявлен у 5 обучающихся (34% от общего числа испытуемых) в экспериментальной группе, у 6 обучающихся (40% от общего числа испытуемых) в контрольной группе. Данные дети не проявляли интерес к процессу общения, смущались и в большинстве случаев молчали, либо без особого желания отвечали на вопросы; в ходе проведения диагностики могли вступать в конфликты со сверстниками в ситуациях, предполагающих необходимость договориться, чаще всего не были способны прийти к общему решению со сверстниками, или не видели в этом необходимости. Связные высказывания данных испытуемых характеризовались наличием аграмматизмов, бедной лексикой; при построении рассказа по серии картинок дети нарушали логическую последовательность событий, наблюдались пропуски отдельных событий, простое перечисление изображенных объектов, не связанное общей логикой повествования.

Таким образом, младшие школьники с ОНР характеризуются преимущественно средним и низким уровнем сформированности коммуникативных навыков, что говорит о необходимости проведения комплексной логопедической работы.

Целью формирующего эксперимента выступила разработка содержания и организационно-методических аспектов логопедической работы, направленной на развитие коммуникативных навыков младших школьников с ОНР.

В рамках опытно-экспериментальной работы нами была разработана и апробирована программа кружка «Хочу общаться», направленная на развитие коммуникативных навыков младших школьников с ОНР. Коррекционный процесс развития коммуникативных навыков предполагал решение следующих задач: 1) развитие связной устной речи младших школьников с ОНР; 2) развитие умения адекватного использования средств общения в разнообразных коммуникативных ситуациях; 3) формирование потребности в общении: 4) формирование инициативы вступления в речевую деятельность; 5) развитие умения позитивно и доброжелательно взаимодействовать со сверстниками (умение слушать собеседника, анализировать личностные качества друг друга); 6) развитие умения правильно выражать свою точку зрения; 7) развитие умения взаимодействовать с коллективом.

Программа предполагала проведение групповых занятий с младшими школьниками в рамках кружковой работы. Всего было проведено 15 занятий, периодичность – одно занятие в неделю. Длительность каждого занятия составляла 40-45 минут. Ниже приведена структура занятий.

I. Организационная часть: 5-7 минут.

– приветствие;

– сообщение темы занятия и поднятие положительного эмоционального настроя.

II. Основная часть: 30-35 минут.

Представляла собой совокупность упражнений и заданий, направленных на развитие коммуникативных навыков младших школьников с ОНР. На эту часть приходилась основная смысловая нагрузка занятия.

– упражнения на развитие речи и навыков общения;

– элементы мультипликации, игры-драматизации, инсценировки сказок.

III. Заключительная часть: 2-3 минуты.

– подведение итогов, создание у каждого участника чувства принадлежности к классу и закрепление положительный эмоций;

– рефлексия.

При выборе содержания и методики занятий мы учитывали, что ведущая деятельность младших школьников на данном этапе переходит от игровой к учебной, поэтому развитие коммуникативных способностей планировалось в формате комбинированных занятий, где игровые формы подачи материала сменяются на дидактические задания, а также инсценировки различных сказок. Ниже представлены примеры тематики и содержания занятий, проведенных в рамках формирующего эксперимента.

Тема «Давайте познакомимся». Цель: развивать умения выражать свои мысли и эмоции, знакомство детей с понятием «общение». Содержание: просмотр мультфильма, разыгрывание ролевых ситуаций, игра «Передай другому», упражнение «Ладони».

Тема «Как меня зовут». Цель: развивать умения слушать друг друга, правильно слышать информацию, умение хорошо излагать свои мысли и отвечать на вопросы. Содержание: просмотр мультфильма, чтение сказки, игра «Назови животное», игра «Фруктовый салат».

Тема «Мое прозвище». Цель: развивать умения строить взаимоотношения в деятельности и общении, умение правильно излагать свои мысли и чувства, развитие уважительного отношения к сверстникам. Содержание: обсуждение сказки, упражнение «Обмен», упражнение «Апельсин».

Тема «Волшебная страна». Цель: развивать навыки сотрудничества друг с другом в совместной деятельности, умение выражать свои эмоции и чувства. Содержание: упражнение «Общее дело», игра «Корабль среди скал», игра «Закрытый город».

Тема «Внимательный ли ты слушатель?». Цель: развивать умения слушать и слышать; развивать умения строить взаимоотношения в процессе общения. Содержание: игра «Догадайся», упражнение «Мои любимые вещи», чтение отрывка из повести, разыгрывание ситуаций.

Тема «Давайте поговорим без слов». Цель: познакомить детей с невербальными средствами общения; развивать умение передавать информацию без слов. Содержание: чтение и анализ стихотворения, упражнение «Через стекло», упражнение «Я хочу кое-что приобрести», игра «Двое рисуют одним карандашом».

Тема «Искусство договариваться». Цель: развивать умения строить взаимоотношения со сверстниками в совместной деятельности, закреплять умение передавать информацию невербально. Содержание: упражнение «Один узор на двоих», просмотр и анализ мультфильма, упражнение «Тормоз».

Тема «Вежливость». Цель: развивать умение убеждать, аргументировать, строить доказательства, развивать умение осуществлять все формы учебного диалога вести дискуссии, споры. Содержание: упражнение «Ласковые имена», просмотр и анализ мультфильма, упражнение «Добрые слова».

В процессе коррекционно-развивающей работы нами были использованы следующие методы и приемы: словесные (беседы, объяснения, вопросы), наглядные (наблюдение, демонстрация мультфильмов), практические (выполнение упражнений и заданий), примеры практических методов подробнее описаны ниже.

Детям очень понравилось упражнение «Общее дело». Его цель состоит в развитии навыков сотрудничества и взаимопомощи друг другу, а также для выражения своих эмоций и чувств. Школьникам предлагалось представить, что они отправились в путешествие в волшебную страну, но они не знают, как туда добраться, поэтому необходимо нарисовать карту будущего путешествия и его маршрут. Дети должны договориться между собой перед тем, как начать рисовать, а потом распределить, кто и что будет рисовать. По окончанию упражнения происходит его анализ. Также очень эффективным является упражнение «Мои любимые вещи». Выполнение этого упражнения помогает младшим школьникам раскрыть понятие «умение слушать». Упражнение делается в парах, каждый по очереди рассказывает соседу о какой-нибудь его любимой вещи. Надо постараться объяснить, почему именно эта вещь ему дорога. Нужно внимательно слушать и запоминать, о чем говорит партнер. Потом дети меняются ролями. После упражнения происходит анализ его выполнения.

Таким образом, реализация программы кружка «Хочу общаться» в образовательном процессе была направлена на повышение уровня развития коммуникативных навыков младших школьников с ОНР, что в свою очередь может сформировать у детей положительную мотивацию к образовательной и развивающей деятельности, а также развить у них навыки саморегуляции и самоконтроля своего поведения в школе.

Выводы. Для определения эффективности проведенной логопедической работы по развитию коммуникативных навыков у младших школьников с ОНР после завершения опытно-экспериментальной работы был проведен контрольный эксперимент. На этапе контрольного эксперимента использовались методики констатирующего эксперимента. Обобщив результаты контрольного эксперимента, мы выяснили, что в контрольной группе результаты не изменились, а в экспериментальной группе выделили также три группы испытуемых, которые характеризуются различными уровнями сформированности коммуникативных навыков: высокий уровень коммуникативных навыков продемонстрировали 4 обучающихся (27% от общего числа испытуемых), средний уровень выявлен у 7 обучающихся (46% от общего числа испытуемых), и низкий уровень выявлен у 4 обучающихся (27% от общего числа испытуемых). Таким образом, по окончании экспериментального обучения была выявлена положительная динамика: количество испытуемых экспериментальной группы с высоким уровнем увеличилось на 14%, количество испытуемых с низким уровнем уменьшилось на 7%.

Таким образом, результаты контрольного эксперимента доказали эффективность предложенной программы логопедической работы по развитию коммуникативных навыков у младших школьников с ОНР. Проведенная опытно-экспериментальная работа позволила приблизить показатели развития коммуникативных навыков испытуемых в большей части к среднему и высокому уровню.

Литература:

1. Дубина, Л.А. Коммуникативная компетентность старших дошкольников: Сборник игр и упражнений / Л.А. Дубина. – Москва: Книголюб, 2019. – 64 с.
2. Завалко, Е.А. Развитие коммуникативных навыков в речи детей школьного возраста: диссертация … канд. филол. наук: 10.02.01 / Завалко Елена Александровна. – Самара, 2012. – 186 с.
3. Коноваленко, М.Ю. Теория коммуникации: Учеб. для бакалавров / В.А. Коноваленко, М.Ю. Коноваленко. – Москва: Юрайт, 2012. – 415 с.
4. Кошелева, Н.В. Развитие памяти и связной речи у школьников и взрослых с речевыми нарушениями речи: новые слова, словосочетания, фразы, рассказы, текст / Н.В. Кошелева, Е.Е. Каценбоген. – Москва: Владос, 2015. – 95 с.
5. Лисина, М.И. Потребность в общении / М.И. Лисина // Проблемы онтогенеза общения. – Москва: Педагогика, 2021. – С. 31-57. – URL: http://pedlib.ru/Books/3/0032/3_0032-1.shtml (дата обращения: 10.03.2023)
6. Привалова, С.Е. Коммуникативно-речевое развитие детей младшего школьного возраста: Учеб. пособие / С.Е. Привалова. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2015. – 203 с.
7. Шипицына, Л.М. Азбука общения. Развитие личности ребенка, навыков общения с взрослыми и сверстниками / Л.М. Шипицына, О.В. Защиринская, А.П. Воронова, Г.А. Нилова. – Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2018. – 192 с.

Педагогика

УДК 378.51

старший преподаватель кафедры математики, физики и методики их преподавания Мозговая Мария Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ КОМПЬЮТЕРНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УРОКОВ ГЕОМЕТРИИ ПО РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ GEOGEBRA

Аннотация. В связи с цифровизацией общества, изменения происходят и в образовательной среде. Созданная цифровая образовательная среда, способствует реализации целей федеральных государственных образовательных стандартов: повышению качества обучения и формированию компьютерной компетенции обучающихся основной и средней школы. Возникает необходимость поиска новых методов и средств обучения математике, в целом, и геометрии, в частности, с применением цифровых средств обучения. Одним из аспектов обеспечения цифрового обучения является использование систем динамической геометрии. Среди образовательных математических программ, одним из самых востребованных инструментов включающих в себя геометрию, алгебру, таблицы, графы, статистику и арифметику в одном пакете является GeoGebra. Для решения задач исследования необходимо рассмотреть структурно-функциональную модель компьютерного сопровождения уроков геометрии по решению стереометрических задач с использованием GeoGebra.

Ключевые слова: обучение геометрии, цифровая среда, цифровые инструменты, модель сопровождения уроков геометрии с использованием GeoGebra.

Annotation. Due to the digitalization of society, changes are also taking place in the educational environment. The created digital educational environment contributes to the implementation of the goals of federal state educational standards: improving the quality of education and the formation of computer competence of primary and secondary school students. There is a need to search

for new methods and means of teaching mathematics, in general, and geometry, in particular, using digital learning tools. One of the aspects of providing digital learning is the use of dynamic geometry systems. Among educational mathematical programs, one of the most popular tools including geometry, algebra, tables, graphs, statistics and arithmetic in one package is GeoGebra. To solve the research tasks, it is necessary to consider a structural and functional model of computer support of geometry lessons for solving stereometric problems using GeoGebra.

Key words: geometry teaching, digital environment, digital tools, model of co-teaching geometry lessons using GeoGebra.

Введение. В обучении геометрии в общеобразовательной школе в настоящее время обострилось основное противоречие между признанной ролью геометрии в развитии мышления обучающихся и низким уровнем геометрической подготовки обучающихся, который определяется результатами ОГЭ и ЕГЭ.

С одной стороны, решение геометрических задач способствует развитию логического мышления, умению обосновывать математические суждения, доказывать математические утверждения, с другой стороны, именно, геометрия показывает связь с окружающим миром, формирует пространственные образы и развивает пространственное мышление [1, 2].

В разрешении этого противоречия перед методикой обучения математике встаёт вопрос об обновлении методов обучения, необходима интеграция традиционных средств и методов обучения и цифровых технологий. Наглядный метод обучения дополняется компьютерным моделированием в динамических геометрических средах.

«Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы», утверждённая Указом Президента Российской Федерации , определила образовательную политику государства. Изменение образовательной среды, оснащение учебных организаций современным оборудованием и развитие цифровых инструментов для образовательной деятельности обуславливает обновление всех направлений работы педагогов по внедрению современных информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс образовательных учреждений всех видов и уровней.

Изложение основного материала статьи. Одним из аспектов обеспечения цифрового обучения является использование систем динамической математики. В настоящее время в обучении используются программы динамической геометрии (DGS): живая математика, GeoGebra, Cinderella, Geometria, Cabri 3D, Kig, C.a.R., Geometrix, MathKit, GeoView, Математический Конструктор и др.

Созданная на их основе цифровая образовательная среда, способствует реализации целей федеральных государственных образовательных стандартов: повышению качества обучения и формированию компьютерной компетенции обучающихся основной и средней школы. Это обуславливает по-новому взглянуть на проблему обучения школьников успешному решению геометрических задач, поиска методических подходов, обеспечивающих единство традиционных и цифровых средств обучения геометрии.

Цифровая образовательная среда, включающая электронные образовательные ресурсы, дополняется интерактивными геометрическими средами, которые представляют собой программное обеспечение, позволяющее выполнять геометрические построения на компьютере таким образом, что при изменении одного из геометрических объектов чертежа остальные также изменяются, сохраняя заданные отношения. Это обеспечивает развитие умений обучающихся геометрического моделирования на компьютере, что способствует актуализации их когнитивной деятельности через создание сложных геометрических образов [3].

Одна из востребованных динамических программ – GeoGebra. На официальном сайте программы можно скачать версию под необходимую операционную систему (так же возможна установка на смартфоны и планшеты), обладает простым интуитивным интерфейсом, поддерживает русский язык и может использоваться в режиме on-line. Главным достоинством GeoGebra является возможность создания динамических чертежей, а так же возможность делиться, просматривать и редактировать работы других пользователей.

Геометрия как школьный предмет способствует овладению обучающимися умением логически рассуждать, доказывать, развивает навыки графического и символического представления математических знаний, письменного и устного обоснования решения задач, что в свою очередь играет важную роль в развитии математической речи обучающихся [4]. При отсутствии в школьной программе учебного предмета черчение вся графическая составляющая переложена на урок геометрии. Как показывают результаты ЕГЭ, уровень графических умений у выпускников средних школ является крайне невысоким, что делает задачи по стереометрии сложными, а то и «нерешаемыми». Решение проблемы конструирования графических образов понятий в обучении геометрии возможно с использованием систем динамической геометрии.

Конструирование графических образов геометрических понятий в цифровой образовательной среде имеет ряд особенностей:

– интерактивность за счёт применения систем динамической геометрии;

– наглядность в представлении графических моделей геометрических объектов и представлении изображений графических образов в динамике;

– информационность насыщенность содержанием, информацией, представление знаний в формализованном виде, накоплении, хранении и передачи визуальных данных;

– декомпозируемость способствует разделению проблемы конструирования графического образа на части, обучение графическим умениям на разных уровнях сложности стереометрической задачи и с помощью объединения формируется умение конструировать графические образы геометрических понятий.

Таким образом, методическая система обучения геометрии основана на методе наглядного моделирования, посредством визуализации математической модели, что позволяет проектировать интерактивную познавательную деятельность с эффектом развития пространственного мышления обучающихся посредством конструирования графических образов геометрических понятий [4].

Определим сущность понятия «графический образ геометрического понятия». Содержание понятия включает графические модели геометрических понятий (объектов), визуализацию (представление) изображений графических образов объектов, движение графических объектов (анимация); создание слайдов и видеофильмов. Структура графического образа состоит из геометрических примитивов (точки, линии, плоскости, поверхности, простейшие геометрические тела) из них формируются детали, из которых создаются конструкции объектов. Основные характеристики: наглядность, информационность, декомпозируемость.

Для решения задач исследования необходимо рассмотреть структурно-функциональную модель компьютерного сопровождения уроков геометрии по решению стереометрических задач с использованием GeoGebra, учитывая сущность и периодизацию процесса формирования графических умений обучающихся (Таблица 1).

Таблица 1

№ п/п	Название компонента	Содержание и сущность
I	Цифровая образовательная среда	Программы динамической геометрии (DGS): живая математика, GeoGebra, Cinderella, Geometria, Cabri 3D, Kig, C.a.R., Geometrix, MathKit, GeoView, Математический Конструктор и др.
II	Цели, функции и принципы обучения	Формирование графических умений, развитие пространственного мышления, повышение качества обучения геометрии; принципы: интерактивности, информационности, наглядности и декомпозируемости; функции: интеграции областей знаний, адаптивности к цифровой среде, повышения мотивоционно-ценностного отношения к обучению [5].
III	Формирующий	Работа с геометрическими объектами и их графическими образами с использованием систем динамической геометрии.
IV	Развивающий	Самостоятельное решение задач, использование динамического чертежа в решении исследовательских задач на построение сечений и комбинацию многогранников и круглых.
V	Рефлексивно-оценочный	Умение проводить самоанализ, делать выводы, применять знания в новых условиях; адекватная оценка своих действий. Определение уровня сформированности умений.
VI	Коррекционный	Групповой: анализ ошибок и разбор заданий. Индивидуальный: выявление и ликвидация пробелов в знаниях.

Этапы работы с геометрическими объектами и их графическими образами строятся в следующей последовательности:

1. Восприятие наглядного образа геометрического объекта (рисунок или оригинал объекта).
2. Словесно-логическое описание геометрического образа и наглядное его представление (изображение и анализ чертежа).
3. Динамическое представление, создание образа в GeoGebra, варьирование свойств геометрического объекта, запоминание образа.
4. Оперирование образом, изображение чертежа, словесно-логическое объяснение его построения.
5. Закрепление образа через решение задач с изменёнными условиями.
6. Развитие воображения через решение задач на комбинацию многогранников и круглых тел.
7. Оперирование геометрическими образами в изменённых условиях задачи, самостоятельное конструирование чертежа в GeoGebra.
8. Развитие пространственного мышления при решении исследовательских задач по геометрии с использованием инструментов СДМ [6].

Под сопровождением понимается специфическая форма взаимодействия участников образовательного процесса в цифровой образовательной среде на основе концепции наглядного моделирования с использованием систем динамической геометрии и представляет собой целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции конструирования графических образов геометрических понятий с эффектом развития пространственного мышления обучающихся средней школы.

Выводы. Рациональное использование сочетания динамических систем и традиционных подходов при графическом изображении геометрического чертежа к задаче обеспечивает развитие пространственного мышления обучающихся.

К сожалению, использование цифровых инструментов в обучении геометрии в общеобразовательной школе не носит систематический характер. Подготовка будущих учителей в вузе имеет перспективный вектор использования компьютерных технологий в обучении в школе в, целом, и математике, в частности. Да, и сама методическая система обучения геометрии требует обновления, как содержания учебных материалов, так и методов обучения.

Таким образом, разработка структурно-функциональной модели компьютерного сопровождения уроков геометрии по решению задач с использованием GeoGebra является новым направлением в преподавании геометрии в школе и активизирует исследования в направлении применения цифровых инструментов в обучении обучающихся общеобразовательной школы.

Литература:

1. Василенко, А.В. Особенности формирования восприятия пространства как элемента пространственного мышления у учащихся средней школы / А.В. Василенко // НАУКА и ШКОЛА. – № 5. – 2012.
2. Санина, Е.И. Развитие пространственного мышления в процессе обучения стереометрии / Е.И. Санина, О.А. Гришина // Вестник РУДН. – 2013. – №4. – С. 99-102
3. Гришина, О.А. Построение интерактивных систем визуального сопровождения учебных задач на оперирование пространственными образами / О.А. Гришина // Компьютерные инструменты в образовании. – 2013. – №1. – С. 46-52
4. Мозговая, М.А. Формирование графических образов геометрических понятий как основа развития пространственного мышления при изучении геометрии в средней школе / М.А. Мозговая. – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 60. – Ч. 1. – С. 190-193
5. Mozgovaya, M. The Impact of the Educational Potential of School on Successful Development of the Motivation-value Attitude to the Learning Activities of Students / M. Mozgovaya // UJER-HRPUB. – Universal Journal of Educational Research. – 2020. – Vol. 8, No. 11 – URL: http://www.hrpub.org/journals/article_info.php?aid=9892
6. Мозговая, М.А. Методика формирования графических образов в процессе обучения геометрии в средней школе / М.А. Мозговая. – Текст: электронный // Геометрия и геометрическое образование: сборник трудов IV международной научной конференции «Геометрия и геометрическое образование в современной средней и высшей школе» (к 80-летию Е.В. Потоскуева), Тольятти, 29-30 ноября 2019 года / под общ.ред. Р.А. Утеевой. − Тольятти: Изд-во ТГУ, 2020. – С. 66-71. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44397613

УДК 371

учитель Мордухова Светлана Алхасовна
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа – детский сад №36»
муниципального образования городской округ
Симферополь Республики Крым (г. Симферополь)

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ КАДЕТ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Автор стать приводит описание теоретического и эмпирического исследования, направленного на раскрытие важности внеурочной деятельности по формированию гражданско-патриотических качеств кадет. Проведен анализ различных исследований на феномен гражданско-патриотических качеств. Обоснованы особенности образовательного процесса в кадетских классах и их роль в формировании гражданско-патриотических качеств. Проведен опрос среди кадет и школьников из общеобразовательных школ по выявлению уровня гражданско-патриотических качеств и их сравнительный анализ.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, гражданско-патриотическое воспитание, гражданско-патриотические качества, кадетские классы, кадеты.

Annotation. The author of the article conducts theoretical and empirical research aimed at revealing the importance of extracurricular activities for the formation of civil and patriotic qualities of cadets. The analysis of various studies on the phenomenon of civil-patriotic qualities is carried out. The features of the educational process in cadet classes and their role in the formation of civic and patriotic qualities are substantiated. A survey was conducted among cadets and schoolchildren from secondary schools to identify the level of civic and patriotic qualities and their comparative analysis.

Key words: extracurricular activities, civic-patriotic education, civic-patriotic qualities, cadet classes, cadets.

Введение. Гражданско-патриотическая позиция населения является одной из ключевых ресурсов эффективного процветания страны. В последние годы особое место в педагогически исследованиях занимает проблема гражданско-патриотических качеств среди подрастающего населения. В целях наращивания гражданственности и патриотизма с 2021 года реализовывается Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», в котором предусмотрен комплекс воспитательных мероприятий патриотической направленности в образовательных организациях различного уровня [18]. Особенно гражданско-патриотическое воспитание развивается в классах кадетской направленности, как важный компонент программы данного вида организаций.

Изложение основного материала статьи. Опираясь на исследования С.Л. Рубинштейна, в основе формирования личности лежит психическое образование, развивающиеся в мероприятиях образовательного типа и пробуждающиеся через них [15]. Отмечая приоритетность и востребованность воспитательной деятельности патриотического характера в кадетских классах, нельзя не оценить уровень сформированности гражданско-патриотических качеств среди кадет. Благодаря активности самих кадет в различных видах деятельности, рассматриваемой направленности, происходит системная работа по формированию и усовершенствованию гражданственности и патриотизма.

Патриотизм и гражданственность формируется не только в педагогическом процессе, но и в большой степени в семьях и социуме. Следовательно, при разработке воспитательной системы в направлении патриотизма и гражданственности необходим учет и взаимодействие с семьёй, а также с различными сферами, с которыми сталкивается подросток (СМИ, здравоохранение, религиозные и общественные организации и др.).

Анализ современных источников, показал большой интерес исследователей по проблеме гражданско-патриотических качеств различных категорий обучающихся (А.А. Артемов, А.К. Быков, М.Н. Гендугова, Л.Г. Горбунова, В.И. Лутовинов и др.) [3, 5, 7, 8, 10].

Рассмотрим мнение некоторых авторов в исследуемой нами области. Так, И.А. Полищук в своем диссертационном исследовании характеризует гражданско-патриотическое воспитание как «...систематическая, специально организованная деятельность по формированию личности, обладающей активной гражданской позицией, ответственностью за свой нравственный, политический выбор, культурно-историческими ценностям, национальным самосознанием, любовью к своей Родине, стремлением к гражданскому самоопределению; содействующее развитию Отечества при сочетании личных и общественных интересов...» [13, С. 14]. Мнение автора интересно для настоящего исследования, так как представлен результат воспитания, отражающий гражданско-патриотические качества.

Кроме того, Т.В. Ткаченко отмечает уровень патриотической воспитанности в виде ценностно-патриотической ориентации, который формируется в процессе освоения и осмысление общечеловеческих ценностей [17].

И.И. Болдыревым проведено исследование по воспитанию гражданских качеств, в котором автор рассматривает его как деятельность организованную в направлении личностного становления гражданина с помощью: знаний по истории своего Отечества; осознания и принятия ценностей и норм того общества, в котором проживает гражданин; участие в социально значимых мероприятиях на добровольной основе, которое формируется посредством собственных убеждений [4]. Рассмотренные позиции исследователей, на изучаемый нами феномен, позволяет рассматривать исследуемые качества кадет как важные образования личности в воспитании, позволяющие осознанно проявлять патриотизм и выражать собственную гражданскую позицию. Данные качества формируются в целенаправленном процессе воспитания и опираются на собственные осознанные убеждения и правила.

Гражданско-патриотическое воспитание кадет является формирующем процессом важных качеств, позволяющих духовно обогатить сознание населения РФ. К рассматриваемым качества выделим наиболее значимое – осознанная готовность нести гражданскую ответственность в мирное и военное время на благополучие Отечества [1]. Анализируя образовательную деятельность кадетских образовательных учреждений, отмечается значимая включенность государственных и общественных требований, актуальных ценностей, гражданских ориентиров и жизненных эталонов.

Кадетские классы, как и общеобразовательные учреждения основной целью определяют исполнение социального заказа, но акцент делается на военно-патриотическое направление, к которому стоит отнести: духовно-нравственные, военно-спортивные, гражданской-патриотические – востребованные направления для гражданина РФ. Данное образование способствует эффективному становлению профессиональных военных и спасателей. Кадет формируется в условиях, которые позволяют осознанно подойти к важному профессиональному выбору, основанному на ценностном отношении к Родине [6].

В основе учебных программ кадетских классов лежит урочная и внеурочная деятельность. Реализация урочной деятельности осуществляется на основе требований Федерального стандарта. Учебный план предусматривает дополнительное время на приоритетные предметы, выбранные по необходимости углубленного освоения: информатика, физика, математика. Учебные и воспитательные мероприятия в кадетских классах насыщенны гражданско-патриотической тематикой, реализация тем осуществляется во время классных часов. Кроме того, отмечается более тесное и продолжительное взаимодействие педагогического состава (офицеры-воспитатели, учителя, социальные педагоги) с кадетами. В основе доминирования, рассматриваемого воспитания, становится не только образовательный процесс, но и условия формирования кадет: ношение военной формы, нахождение в имитационных военных условиях, усиление физического воспитания и др.

Внеурочная деятельность в кадетских классах реализуется по тем направлениям, которые прописаны в требованиях Федерального стандарта, но основными являются гражданско-патриотическое и духовно-нравственное [19].

Анализируя современные воззрения на внеурочную деятельность, отметим, разнообразие форм, отличающихся от классно-урочной, а также выбор зависит от потребностей учеников.

Основными задачами внеурочной деятельности является:

– организация целостного процесса, направленного на обеспечение необходимых условий физического, интеллектуального и духовного развития;
– создание условия для мотивации к осознанному получению знаний, навыков и опыта;
– организация воспитательной работы с асоциальным и разрушающем поведением воспитанников;
– приобщение к национальным ценностям и традициям как собственного народа, так и мирового общества;
– организация профориентационной работы, создающей условия для профессионального самоопределения;
– взаимодействие с семьями для целостной и системной работы по воспитанию личности [9].

Внеурочная деятельность направлена на получение образовательного результата, который выражается в развитии личности, способной к саморазвитию и непрерывному самообразованию на основе освоенных универсальных учебных действиях.

Внеурочная деятельности в учреждениях кадетского типа занимает значимый компонент образовательной программы, целями и задачами которой является развитие личности, в особенности её гражданско-патриотических качеств. Организация внеурочной деятельности в кадетских классах занимает основную часть образовательной программы. Цель, задачи и результат освоения программы по внеурочной деятельности в кадетских классах обеспечивает развитие личности всецело и акцентируя внимание на гражданско-патриотических её качествах.

Для полноценной реализации программы по внеурочной деятельности в рамках гражданско-патриотического воспитания необходимо использовать различные формы организации: спортивные секции; интеллектуальные и творческие кружки; театральные студии; олимпиады; соревнования; конференции; факультативы; предметные и межпредметные спецкурсы и др. При разработке программы необходимо учитывать специфику учреждений кадетского типа – проживание кадет в школе в течении учебного периода, а также подростковый возраст. В силу возрастных особенностей кадеты активны и готовы к освоению знаний и навыков в различных областях. Расширение увлечений, познавательной активности, исследовательской деятельности и формирование допрофессионального интереса – позволяет включать разнообразные педагогические возможности в процесс внеурочной деятельности. В рамках гражданско-патриотического воспитания необходимым будет являться включение следующих видов деятельности: учебно-полевые сборы; стрельба в тире; военно-спортивные праздники; проектная и исследовательская деятельность военно-исторической направленности; выступления с военно-патриотическими постановками; встреча с лицами военных специальностей или специалистами, работающими в рамках защиты населения от чрезвычайных ситуаций [14].

Анализируя внеурочную деятельность, направленную на формирование гражданско-патриотических качеств кадет, следует обозначить то, что для эффективной работы и достижения образовательного результата необходимо структурно и комплексно выстраивать всю организацию, расширять и углублять воспитательные задачи, подключать к работе различные структуры, позволяющие полноценно обеспечить взаимосвязь профессиональных и опытных военных и спасателей с кадетами, кроме того, необходимо ориентироваться на интересы самих обучающихся и позволять им добровольно выбирать направления внеурочной деятельности. Со стороны педагогов важно своим личным примером активизировать мотивацию и потребность кадет к освоению навыков, опыта и личностных качеств в рамках гражданско-патриотического становления [16].

В рамках исследования формирования гражданско-патриотических качеств кадет и теоретического анализа был проведен опрос среди обучающихся общеобразовательных и кадетских школ [11]. Цель опроса – оценить уровень гражданско-патриотических качеств среди учеников школ разной направленности. Среди опрошенных приняли участие 115 кадет и 115 школьников возрастом 12-15 лет. Для исследования применялся опросник «Оценка уровня сформированности гражданского самосознания у учащегося» и методика «Самоанализ (анализ) личности» [2, 12].

Анализ результатов проведенного опроса показали, что среди кадет, осознающих свою гражданскую позицию и готовых её отстаивать 57,6% относительно школьников 23,4%. Кроме того, опрос показал высокий уровень знаний среди кадет (кадеты – 68,9%, школьники – 19,7%) символики и гимна РФ, а также важных военно-исторических дат и Героев России. Готовность нести ответственность за себя и за других членов семьи и общества имеет высокий уровень у кадет – 42,5%, у школьников 44,6%. Ответственность за соблюдение порядка в общественных местах осознают 79,9% кадет, школьников – 75,6%. Результаты самоанализа личности показали, что высоким уровнем гражданственности в труде обладают 62,3% кадет, школьники – 27,5%. Волевые качества в большинстве отмечены среди кадет на 24% относительно школьников.

Таким образом, анализ результатов подтвердил теоретическое описание высокой направленности гражданско-патриотического воспитания кадетских школ как в урочное, так и во внеурочное время.

Выводы. Подводя итоги исследования, отметим, что формирование гражданско-патриотических качеств кадет выстраивается в процессе всего образовательного периода. В связи с длительным нахождением кадет в стенах учреждения, наделенного особыми условиями, способствующими формировать и развивать, духовно-нравственные установки, направленные на проявление патриотизма (осознание гражданской позиции, национальной гордости, социальной активности и ответственности). Внеурочная деятельнсоть позволяет расширить горизонты возможностей гражданско-патриотического воспитания и с учетом выбора кадетами направлений, организовать эффективную форму работы, результатами которой станет сформированная личность, способная достойно выполнять профессиональный долг по защите Отечества и стать достойным гражданином своего государства.

Литература:

1. Актуальные вопросы военно-патриотического воспитания обучающихся кадетских училищ / А.А. Айталиев, О.М. Попова, Э.Ю. Полхович // Информационно-методический журнал. – 2021. – №2 (32). – С. 34-42

2. Анкета «Оценка уровня сформированности гражданского самосознания у обучающихся». – С. 2-3. – URL: https:// Диагностика-эффективности-деятельности-детских-организацаций-в-современных-условиях.pdf (bnichka5.ru) (дата обращения: 12.09.2021)
3. Артемов, А.А. Гражданское воспитание подростков в клубных формах дополнительного образования по месту жительства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Артемов Александр Анатольевич. – Москва, 2011. – 213 с.
4. Болдырев, И.И. Воспитание гражданских качеств подростков средствами комплекса ГТО: дис. … канд. пед. наук: 5.8.1 / Болдырев Игорь Иванович. – Воронеж, 2021. – 184 с.
5. Быков, А.К. Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации: на стыке двух государственных программ / А.К. Быков // Педагогика. – 2011. – № 1. – 147 с.
6. Вырщиков, А.Н. Патриотическое воспитание молодёжи в современном российском обществе: монография / А.Н. Вырщиков, М.Б. Кусмарцев. – Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006. – 172 с.
7. Гендугова, М.Н. Формирование гражданственности молодежи в современной России: дис. ... канд. соц. Наук:22.08.08 / Гендугова Марианна Нургалиевна. – Москва, 2011. – 190 с.
8. Горбунова, Л.Г. Предпрофессиональная подготовка кадетов к будущей деятельности в сфере с высоким уровнем риска и гражданской ответственности: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Горбунова Людмила Григорьевна. – Ярославль, 2017. – 24 с.
9. Киселева, Э.М. Внеурочная деятельность как условно новая форма образовательного процесса / Э.М Киселева // Педагогика, психология и образование: от теории к практике. – Ростов-на-Дону, 2016. – С. 48-54
10. Лутовинов, В.И. Гражданско-патриотическое воспитание сегодня / В.И. Лутовинов // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 52-59
11. Лутовинов, В.И. Критерии и основы методики оценки результатов работы по патриотическому воспитанию / В.И. Лутовинов. – Москва: Армпресс, 2006. – 69 с.
12. Методика «Самоанализ личности». – С. 3-5. – URL: https:// Диагностика-эффективности-деятельности-детских-организацаций-в-современных-условиях.pdf (bnichka5.ru) (дата обращения: 12.09.2021)
13. Полищук, И.А. Гражданско-патриотическое воспитание школьников в музейно-образовательной среде: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Полищук, Ирина Александровна. – Москва, 2013. – 188 с.
14. Пушкарев, В.А. Гражданско-патриотическое воспитание кадет в часы внеклассной работы по филологическим и культурологическим дисциплинам / В.А. Пушкарев // Лепта: ежегодный научно-методический альманах. – Омск, 2016. – С. 135-139
15. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург, 2006. – 713 с.
16. Сотникова, О.А. Роль внеурочной деятельности в социально-педагогической адаптации кадетов первого года обучения / О.А. Сотникова // Непрерывное образование. – Челябинск: Изд. центр ЮУрГУ, 2019. – Т. 1. – С. 229-236
17. Ткаченко, Т.В. Формирование ценностно-патриотических ориентации учащихся кадетских школ: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Ткаченко Татьяна Владиславовна. – Москва, 2004. – 216 с.
18. Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации». – URL: https://Минпросвещения России (edu.gov.ru) (дата обращения: 03.12.2022)
19. Хуснутдинов, М.Р. Внеурочная деятельность как форма патриотического воспитания кадет / М.Р. Хуснутдинов // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской научно-методической конференции. – Оренбург, 2017. – С. 4087-4089

Педагогика

УДК 378
аспирант Мхциева Залина Дмитриевна
ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт» (г. Владикавказ)

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ВИДОВ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье рассматриваются основные проблемы организации и осуществления дистанционных видов обучения в образовательном пространстве. Автор делает вывод о том, что внедрение дистанционных видов обучения в образовательный процесс сталкивается с большим количеством проблем, основными из них являются: отсутствие подготовленных к режиму дистанционного образования квалифицированных педагогов; недостаточное техническое обеспечение образовательных учреждений; отсутствие квалифицированной нормативно-правовой базы методической помощи педагогам при дистанционном образовании.
Ключевые слова: дистанционное обучение, образовательные платформы, цифровизация образования.
Annotation. Tarticle deals with the main problems of the organization and implementation of distance learning in the educational space. The author concludes that the introduction of distance learning in the educational process faces a large number of problems, the main ones are: the lack of qualified teachers prepared for the distance education regime; insufficient technical support of educational institutions; lack of a qualified regulatory and legal framework for methodological assistance to teachers in distance education.
Key words: distance learning, educational platforms, digitalization of education.

Введение. В настоящее время система образования всех уровней подготовки в условиях единой цифровизации претерпевает серьёзные преобразования. Несмотря на то, что цифровизация образования на государственном уровне была внедрена достаточно давно, серьезным и мощным импульсом для этих изменений стала пандемия COVID-19. На смену традиционным занятиям в аудиториях и классах пришло дистанционное обучение. В авральном режиме всем объектам образовательного процесса пришлось перестраивать способы взаимодействия преподавателя и обучающегося, т.е. коренным образом изменить форму обратной связи. Лексика всех участников образовательного процесса «запестрела» такими понятиями, как «удаленное обучение», «онлайн-обучение», «онлайн-образование», «гибкое расписание», «образовательные платформы», ЭИОС и т.д.

Учебным заведениям всех уровней пришлось оперативно реагировать на изменения и заниматься поиском альтернативных способов и методов обучения. Таким образом, все столкнулись с огромным количеством проблем, решение некоторых остается актуальным и в настоящее время. Дистанционные виды образования прочно вошли во все сферы жизни, не только в образование; пандемия COVID-19 только форсировала данный процесс, продемонстрировав всю важность и

глобальность проблем организации и осуществления дистанционных видов обучения. Перед образовательными учреждениями всех уровней по-прежнему стоит большое количество проблем по организации и осуществлению дистанционных видов обучения, хотя, казалось бы, человечество победило пандемию.

В данной статье мы ставили целью – рассмотреть основные проблемы организации и осуществления дистанционных видов обучения в образовательном пространстве, а также постараться найти возможные пути их разрешения.

Изложение основного материала статьи. Прежде всего, отметим, что эффективность дистантного обучения зависит непосредственно от преподавателя. Современная действительность требует от преподавателя универсальной подготовки. Педагог должен владеть современными педагогическими и информационными технологиями, он должен быть психологически готов к работе с обучающимися в новой учебно-познавательной сетевой среде [4]. И, к сожалению, спрос на таких специалистов опережает предложение. Большинство педагогов обучались по традиционной системе обучения, и для многих перевод на дистанционную форму обучения был достаточно долгим и трудным. Нехватка познаний и навыков, отсутствие централизованной методической поддержки педагогов в сфере цифровизации, вместе с тем недопонимание и отторжение, сделали этот перевод для большинства преподавателей болезненным.

Наличие в образовательном заведении цифровой инфраструктуры и доступа к Интернет-контентам – вторая по значимости проблема. Конечно, основная часть учебных заведений нашей страны имеет доступ в Интернет (Федеральный проект «Цифровая среда»), но частой проблемой становится нехватка мощности данных коммуникаций [1].

Отсутствие технических возможностей самих: отсутствие интернета и персональных компьютеров, а также их моральное устаревание также можно отнести к проблеме организации и осуществления дистанционных видов обучения.

Данные Росстата, Минпросвещения и Минобрнауки России, о распределении образовательных организаций по максимальной скорости передачи данных через интернет в 2020 г. (в процентном отношении от числа организаций, использующих интернет) показывают, что обеспеченность «качественным» интернетом крайне низка и составляет: в средних общеобразовательных школах (СОШ) – 21%; в средних профессиональных организациях (СПО), – 25%, а в вузах, – менее 44%. И это при том, что в 2019 году начал внедряться федеральный проект «Цифровая образовательная среда», который предусматривает подключение всех образовательных организаций страны к интернету со скоростью не менее 100 Мбит/с для городов и 50 Мбит/с для сел (таблица 1) [2].

Таблица 1

Распределение образовательных организаций по максимальной скорости передачи данных через интернет в 2020 уч. г. (в процентном отношении от числа организаций, использующих интернет)

	Ниже 256 Кбит/с	**1-1,9 Мбит/с**	**50-99,9 Мбит/с**	**100 Мбит/с и выше**
Средние общеобразовательные школы (СОШ)	3,3	5,7	29,2	20,7
Средние профессиональные образования (СПО)	1,1	3,4	22,4	25,0
Высшие учебные заведения (ВУЗ)	0,2	0,8	24,6	43,8

В обстановке пандемии, когда все учебные учреждения перешли на дистанционный формат обучения, малая мощность и скорость передачи данных через интернет стала достаточно серьезной проблемой. К концу 2022 года показатели, конечно же, увеличились, но незначительно.

По данным Росстата, Минпросвещения России, Минобрнауки России, обеспеченность обучающихся образовательных организаций персональными компьютерами, используемыми в учебных целях, представлена в таблице 2.

Таблица 2

Обеспеченность обучающихся образовательных организаций персональными компьютерами, используемыми в учебных целях (единиц в расчете на 100 обучающихся)

	2019-2020 учебный год			**2020-2021 учебный год**		
	Всего	В составе локальных вычислительных сетей	С доступом к интернету	Всего	В составе локальных вычислительных сетей	доступом к интернету
Средние общеобразовательные школы (СОШ)	14,7	8,1	11,1	15,9	8,6	12,0
Средние профессиональные образования (СПО)	16,9	13,2	14,3	17,0	13,6	15,1
Высшие учебные заведения (ВУЗ)	23,1	21,3	21,5	22,8	21,4	21,5

Из данной таблицы видно, что обеспеченность компьютерами обучающихся очень низка и в среднем составляет 13,2% в 2019-2020 году, а в 2020-2021 г. – 18,6%. Что не может не сказываться на качестве образования, тем более, дистанционном.

На наш взгляд, недостаточно проработана и система оценивания знаний учащихся при дистанционном обучении. Для решения этой проблемы необходимо доработать нормативно-правовые базы оценки знаний учащихся.

Конечно, разнообразные элементы и ресурсы (тестовые задания, лабораторные работы и другие) дистанционных платформ, созданные для контроля образовательного процесса, существенно облегчают работу педагога, но нет четкого понимания, как этот инструментарий оценивать [5].

И, как следствие, возникает вопрос о недостаточном онлайн-доступе к качественным образовательным контентам.

Цифровая платформа или LMS («Learninc» – «обучать», «Managemtnt» – «управление», «System» – «электронная система») – это система управления обучением, которая предоставляет участникам возможность доступа к учебным материалам и обучения дистанционно. Сложившее название этой платформы СДО – системы дистанционного обучения.

Рассмотрим и сравним некоторые наиболее удобные и часто используемые в нашей стране бесплатные онлайн-платформы для дистанционного обучения [6].

Таблица 3

Перечень бесплатных образовательных онлайн-платформ для дистанционного обучения

Название	Аннотация	Категории обучающихся	Преимущества	Недостатки
Moodle https://moodle.org/	Наиболее популярная образовательная платформа для дистанционного обучения, из используемых в РФ и за рубежом. Moodle в основном предпочитают вузы. Moodle – является системой электронного и дистанционного обучения со встроенными подсистемами тестирования.	Для любых категорий	1. Гибкая настройка Системы. 2. Обучающий курс можно наполнить текстовыми документами, презентациями и видео. 3. Встроенный редактор тестов с 15 типами заданий и большим набором настроек. 4 Наличие мобильного приложения. 5. Возможность отслеживания успеваемости. 6. Возможность для дифференцированного обучения студентов. 7. Более 100 языков, в том числе и русский.	1. Отсутствие технической поддержки. 2. Необходимость выкупа сервера или хостинга для хранения программного обеспечения. 3. Сервер использует много ресурсов, что может повлечь дополнительные расходы. 4. Необходимость прохождения обучения.
Edmodo http://www.edmodo.com/	Облачная система Edmodo для дистанционного обучения - социальная сеть для образования, позволяющая публиковать образовательный контент, общаться в режиме реального времени, управлять классами.	Для любых категорий	1. Нет необходимости скачивания и установки. 2. Несложная регистрация. 3. Возможность создания и размещения контрольных тестов и викторин. 4. Возможность организации чатов и обсуждений. 5. Возможность проведения опросов. 6. Отсутствие рекламы.	1. Англоязычный интерфейс. 2. Ограниченный перечень образовательных инструментов. 3. Отсутствие возможности объединения групп.
Google Classroom https://classroom.google.com/	Веб-сервис, разработанный Google для учебных учреждений, призванный упростить создание, распространение и оценку заданий, т.е. упростить процесс обмена файлами между участниками.	Для любых категорий (более подходит для общеобразовательной школы)	1. Простота использования. 2 .Быстрая обратная связь. 3. Возможность подключения видео-встреч Google Meet до 100 человек. 4. Сервис на русском языке.	1. Несовершенная (медленная) техподдержка. 2. Бесплатная версия только для определённого количества участников (до 200 человек). 3. Ограничены возможности дизайна. 4. Отсутствие автоматической проверки работ, тестов.
Российская электронная школа http://resh.edu.ru/	Информационно-образовательная онлайн-платформа, предоставляющая полный курс школьной программы, разработанный лучшими учителями Российской Федерации.	Для общеобразовательной школы	1. Не требуется регистрация для просмотра видеоматериала. 2. Простая система обучения (весь материал разделен по отдельным темам). 3. Автоматизация оценивания ответов, журнал оценок.	1. Отсутствие обратной связи. 2. Недостатки технического характера.

			4. Планы, соответствующие ФГОС.	
Учи.ру https://uchi.ru/	Онлайн-платформа, разработанная российскими IT-специалистами, предназначенная для обучения учащихся России.	Для общеобразовательной школы	1. Полное соответствие курсов ФГОС. 2. Наличие 30000 заданий, разработанных профессиональными методистами по детскому интерфейсу, в игровой форме. 3. Автоматический дифференцированный подбор индивидуальных заданий. 3. Оценка выполнения задания ведётся с учётом скорости и подсчётом ошибок.	1. Доступ к полному курсу имеется только для начальной школы. 2. Отсутствие обратной связи с учеником. 3. Не все ресурсы бесплатные. 4. Недостатки технического характера (частые сбои при увеличении нагрузки).
ЯКласс http://www.yaklass.ru/	Образовательный ресурс для учителей, учащихся, студентов и родителей. Содержит тренажеры, соответствующиепо программе общеобразовательной школы.	Для любых категорий (более подходит для общеобразовательной школы)	1. Огромная база (более полутора триллиона упражнений и задач) по шестнадцати предметам школьной программы, ЕГЭ, ОГЭ и ВПР. 2. Доступна мобильная версия. 3. Возможность проведения тестов, заданий, опросов.	1. Недостатки технического характера. 2. Достаточно «мудрёная» регистрация. 3. Частые «нестыковки» в повествовании перепутанные ответы в тестах.

В мире насчитывается более 1000 различных онлайн-платформ для дистанционного обучения (и этот список непрерывно растет), но действительно удобных для работы не так много, а в свете последних событий (введение санкций против РФ) список доступных, зарекомендовавших себя зарубежных платформ значительно сократился. Но государство достаточно оперативно отреагировало на решение данной проблемы.

Следует отметить, что Министерством просвещения России ведётся диалог с владельцами открытых ресурсов о необходимости предоставления бесплатного доступа к образовательному контенту, а также сообщается об общедоступных федеральных и образовательных онлайн-платформах.

Наряду с ранее освоенными учебными платформами, такими как «Дневник.ру», «Учи.ру», «ЯКласс», «Российская электронная школа» и др., был запущен ряд образовательных платформ, разработанных российскими программистами.

К примеру, в марте 2021 года стартовала «Сферум» – онлайн-платформа, созданная Министерством просвещения и науки и Министерством цифрового развития, связи и массовых коммуникаций РФ в соответствии с постановлением Правительства РФ в целях реализации национального проекта «Образование» для обучения и общения школьников. Цель «Сферум» – обеспечение цифровой инфраструктурой школы Российской Федерации и вхождение в государственные информационные системы. «Сферум» все ещё развивается, на данный момент эта платформа представляет собой подобие социальных сетей. В ней можно создавать сообщества, к которым могут присоединяться ученики, учителя и родители.

Переход на новую платформу всегда создаёт некоторые трудности. Правда, учащиеся и студенты достаточно быстро адаптировались в «Сферуме», чего нельзя сказать о преподавателях и родителях. Причины разные: «не успели привыкнуть к одной платформе, переходим на другую»; нежелание регистрироваться в ВКонтакте (далее – ВК); необходимость долгого нахождения за компьютером; опасение, что личная страничка в ВК станет доступна всем остальным пользователям и т.д. Данные проблемы конечно решаемы со временем, вместе с тем «Сферум» ещё не признана обязательным инструментом для процесса образования, так как находится на стадии внедрения.

С 2022 года цифровые платформы, онлайн-учебники и электронные образовательные ресурсы для школ и учреждений среднего профессионального образования должны пройти обязательную верификацию. Соответствующие изменения в закон «Об образовании в Российской Федерации» приняла Государственная Дума.

С 2023 года, по поручению президента В.В. Путина, дистанционное обучение школ и колледжей полностью переведется на государственное обеспечение.

Еще одна проблема, связанная с применением дистанционных видов обучения и, наверное, самая важная, – это влияние на здоровье (физическое и психологическое) всех участников данного образовательного процесса.

Очевидный факт, что нет четкого научно обоснованного алгоритма проведения занятий в течение всего учебного дня в период дистанционного обучения, который бы свел к минимуму неблагоприятное влияние на здоровье педагога и учащегося, ведь они находятся за компьютером не только во время онлайн-занятия, но и во время подготовки учеником домашнего задания, а педагог должен подготовить само онлайн-занятие. Это в десятки раз превышает все «допустимые нормативы непрерывной работы с изображением на индивидуальном мониторе компьютера, которые указаны в гигиенических требованиях к организации занятий, т.е. 15-25 минут в зависимости от возраста» [3].

Многочисленные исследования подтверждают, что бесконтрольная работа на компьютере (или другом электронном устройстве) приводит к утомлению всего организма детей, так как она связана со зрительным, статическим, умственным и психологическим напряжением [4; 6].

По нашему мнению, необходима разработка компетентных, легко внедряемых методик, которые бы сводили к минимизации вредных последствий для здоровья учащихся и педагогов при дистанционном формате обучения.

Выводы. Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что внедрение дистанционных видов обучения в образовательный процесс сталкивается с большим количеством проблем, основными из них являются:

– отсутствие подготовленных к режиму дистанционного образования квалифицированных педагогов;

– недостаточное техническое обеспечение образовательных учреждений;

– отсутствие квалифицированной нормативно-правовой базы методической помощи педагогам при дистанционном образовании;

– практическое отсутствие бесплатных качественных, полноценных образовательных онлайн-платформ для дистанционного образования.

Литература:

1. Абдурахманова, П.Д. Организация образовательного процесса в контексте современных социокультурных реалий / П.Д. Абдурахманова, Т.П. Айсувакова, Е.Н. Алексеева [и др.]. – Москва, 2022.
2. Гохберг, Л.М. Образование в цифрах: 2022: краткий статистический сборник / Л.М. Гохберг, Л.Б. Кульмичева, О.К. Озерова [и др.]. – Москва: НИУ ВШЭ, 2022. – 132 с.
3. Постановление от 28 января 2021 г. №2, Об утверждении санитарных правил и норм СаНПиН 1.2.3685-21 "Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания https://base.garant.ru/400274954/
4. 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
5. Саидов, З.А. Навыки XXI века в контексте современных образовательных реалий / З.А. Саидов, Н.У. Ярычев, Н.И. Соколова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2 (87). – С. 318-320
6. Самерханова, Э.К. Цифровые ресурсы для организации образовательного процесса и оценки достижений обучающихся в дистанционном формате / Э.К. Самерханова, Е.П. Круподерова, И.В. Панова – Н.Новгород, Мининский университет,2020 – 50 с.

Педагогика

УДК 378.046.4

кандидат педагогических наук, доцент Намсинк Екатерина Викторовна
Федеральное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ПОСТДИПЛОМНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме изучения и компенсации профессиональных дефицитов молодых педагогов. Автором представлены особенности организации и основные результаты исследования, направленного на выявление и характеристику основных групп профессиональных затруднений начинающих работать педагогов. Проанализированы факторы, обуславливающие возникновение дефицитов молодых педагогов детских садов и школ.. Сделаны выводы о необходимости поддержки молодых педагогов в условиях системы постдипломного сопровождения, созданной в университете. Разработаны рекомендации по повышению качества научно-методического сопровождения молодых педагогов.

Ключевые слова: профессиональные дефициты, молодые воспитатели, молодые учителя, диагностика, профессиональная квалификация, сопровождение.

Annotation. The article is devoted to the problem of studying and compensating professional deficits of young teachers. The author presents the features of the organization and the main results of the study aimed at identifying and characterizing the main groups of professional difficulties of teachers beginning to work. The factors causing the occurrence of deficits of young teachers of kindergartens and schools are analyzed.. Conclusions are drawn about the need to support young teachers in the conditions of the postgraduate support system created at the university. Recommendations have been developed to improve the quality of scientific and methodological support for young teachers.

Key words: professional deficits, young educators, young teachers, diagnostics, professional qualifications, support.

Введение. Постдипломное сопровождение рассматривается нами как помощь молодому педагогу в выявлении и преодолении возникающих профессиональных трудностей. В данном случае, оно реализуется в рамках университетского стратегического проекта, где вуз берёт на себя определённые «обязанности» по сопровождению своего выпускника.

Сегодня в педагогике накоплено достаточное количество исследований, направленных на изучение профессиональных дефицитов специалистов сферы образования. Такие исследования вскрывают собой различные проблемы психолого-педагогической, методической и иной квалификации кадров.

Различным аспектам проблемы профессионализма молодых педагогов, а также системы постдипломного сопровождения посвящены работы таких учёных в области педагогики и педагогической психологии, как И.А. Зимняя [1], Н.В. Кузьмина [2], Е.Н. Лазарева [3], Е.В. Перенкова [4] и многих других.

Понимание значимости молодого педагога как участника профессионального сообщества, важности его успешного профессионального становления и закрепления в профессии, позволяет всем участникам сопровождения (молодым педагогам, педагогам-наставникам, вузовским преподавателям, руководителям образовательных организаций) увидеть пути своего профессионального развития, определять ключевые направления и способы совершенствования своей деятельности.

Основная концептуальная идея состоит в том, что в сопровождении молодых педагогов необходимо отталкиваться от их запросов, строить его как полисубъектный процесс, включать молодых педагогов в выбор содержания, форм и методов образовательного процесса, ставя их в позицию взрослых и самостоятельных обучающихся, самоорганизующихся и самостоятельно управляющих собственной учебной деятельностью, свободно самоопределяющихся в выборе образовательного маршрута, но с опорой на экспертную оценку и рекомендации старших наставников.

Изложение основного материала статьи. Выявление требований, предъявляемых к квалификациям «учитель» и «воспитатель», осуществлялось на основе анализа ФГОС ВО 3++ бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» и профессионального стандарта «Педагог». Инструментарий и процедура диагностики определялись с учетом Распоряжения Минпросвещения России от 27.08.2021 N Р-201 «Об утверждении методических рекомендаций по порядку и формам диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций с возможностью получения индивидуального плана».

Основными формами диагностики профессиональных дефицитов были определены: диагностика на основании стандартизированных оценочных процедур; самодиагностика на основании рефлексии профессиональной деятельности; диагностика на основании результатов профессиональной деятельности; диагностика на основании экспертной оценки практической деятельности.

К категории молодых педагогов отнесены лица в возрасте до 35 лет, получившие высшее педагогическое образование (ОмГПУ), работающее в образовательных организациях, со стажем работы до 5 лет.

Цели исследования:

– выявление, анализ и интерпретация полученных данных о профессиональных дефицитах выпускников (предметно-методических, психолого-педагогических, организационных, правовых);

– анализ факторов, влияющих на возникновение профессиональных дефицитов молодых педагогов;

– составление рекомендаций по научно-методическому сопровождению молодых педагогов.

Комплекс профессиональных дефицитов молодых педагогов был определен на основе методов исследования, которые представлены тремя основными группами: теоретические, эмпирические и методы обработки данных.

1. Теоретические методы исследования – теоретический анализ и синтез психолого-педагогической и методической литературы, логико-смысловое моделирование процесса профессионального сопровождения молодого педагога.

2. Эмпирические методы исследования:

2.1. основные методы – анкетирование, фокус-групповые интервью;

2.2. дополнительные методы – беседа, проективное рисование на тему «Мой рабочий день», изучение продуктов деятельности (сочинений молодых педагогов, аудиозаписей видеоматериалов и методических разработок, представленных на профессиональный конкурс «Мой первый урок», анализ цифрового следа молодого педагога), включенное и скрытое наблюдение экспертов и самонаблюдение молодого педагога.

3. Методы обработки данных – количественный и качественный анализ, ранжирование, систематизация, интерпретационные методы, описательная статистика.

Дополнительно были разработаны: сценарии фокус-групповых интервью («Молодой учитель в контексте реалий современной школы», «Молодой воспитатель в контексте реалий современного дошкольного образования»), анкеты для учителей и воспитателей и форма получения обратной связи от участников проекта «Рефлексивная карта молодого педагога».

Достоверность полученных данных обеспечивалась достаточно большим количеством опрошенных, наличием в выборке молодых педагогов, работающих как в городских, так и в сельских образовательных учреждениях, а также тем, что опросом были охвачены выпускники всех факультетов ОмГПУ.

Всего в различных формах диагностики приняло участие 386 респондентов. Участники анкетирования: эксперты, педагоги-наставники, руководители образовательных организаций – 28 человек; молодые учителя, воспитатели, педагоги дополнительного образования – 190 человек. В фокус-групповых интервью участвовало 32 человека, предоставили на экспертизу видеоматериалы, методические разработки уроков – 64 педагога. В других видах диагностики участвовало 72 респондента.

Принимавшие участие в опросе молодые педагоги, в период с 2017 по 2022 г. окончили ОмГПУ и трудоустроились в образовательных организациях.

Из них в разных формах опроса приняли участие: 118 молодых учителей и 51 молодой воспитатель дошкольных организаций. Возраст респондентов: воспитатели – 69% в возрасте от 21 до 25 лет, 21% – в возрасте от 26 до 30 лет. 31% – в возрасте 30-35 лет; учителя – 79% в возрасте от 21 до 25 лет, 21% – в возрасте от 26 до 30 лет. Стаж педагогической деятельности участников опроса – от 0 до 5 лет.

Бакалавриат окончили 100% молодых учителей и воспитателей, дополнительно окончили магистратуру 8,5% учителей и только 4% воспитателей.

Виды образовательных организаций, в которых работают участники опроса – молодые учителя: средние общеобразовательные школы – 77,6%, в том числе – в лицеях и гимназиях – 9%. В других видах образовательных учреждений (Дома детского творчества, училища, колледжи) – 20,9%. Менее 1,5% опрошенных указали, что работали в учреждениях образования, но в настоящий момент не трудоустроены.

По стажу работы оцениваемые молодые специалисты школ распределены относительно ровно: 39% – до 1 года, от года до 3 лет – 36%, от 3 до 5 лет – 25%.

Основные данные, характеризующие выборку опрошенных, принявших участие в анкетировании, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Общая характеристика выборки молодых педагогов – участников анкетирования

Молодые учителя		**(% от общего числа)**	**Молодые воспитатели**	**Кол-во**	**(% от общего числа)**
Кол-во (чел.)	*118*	*70*	***Кол-во (чел)***	*51*	*30*
Возраст	*21-25*	*40*	***Возраст***	*21-25*	*39*
	26-29	*21*		*26-29*	*36*
	30-35	*31*		*30-35*	*25*
Уровень образования					
Бакалавриат (%)	*100*	*100*	*Бакалавриат (%)*	*100*	*100*
Магистратура(%)	*8,5*	*7*	*Магистратура (%)*	*2*	*4*
Аспирантура (%)	*0*	*0*	*Аспирантура (%)*	*0*	*0*
Образование соответствует профилю преподаваемых дисциплин	*94*	*80*	*Образование дошкольного профиля*	*38*	*75*
Педагогический стаж					
Менее 1 года		*34,7*	*Менее 1 года*		*30,8*
1-3 года		*33,5*	*1-3 года*		*31,3*
3-5 лет		*31,8*	*3-5 лет*		*37,9*

Как видно из данных таблицы, 80% оцениваемых ведут предметы, соответствующие полученному образованию. Отметим, что занятость у 20% респондентов в разной мере отягощена непрофильной нагрузкой, причем у 10% она полностью не соответствует профилю подготовки в вузе. Особенно это распространено в малых школах сельских поселений.

Свыше 66% респондентов работают учителями естественно-математического и гуманитарного циклов, 17% – учителями начальных классов, 10% – учителями труда, изобразительного искусства, музыки, физической культуры. Остальные имеют смешанную нагрузку.

Все молодые воспитатели работают в муниципальных и бюджетных дошкольных учреждениях. В данной группе преобладают молодые педагоги-выпускники профильного факультета, однако около 25% составляют выпускники других факультетов ОмГПУ (факультет психологии и педагогики, факультет искусств, факультет математики, физики и информатики, факультет экономики и менеджмента).

По итогам анкетирования, бесед и фокус-групповых интервью, был составлен список профессиональных дефицитов молодых педагогов (учителей и воспитателей). Выявленные профессиональные дефициты отражены в Календаре событий Проекта на 2022-2023 уч. год.

По итогам анкетирования, бесед и фокус-групповых интервью, был составлен список профессиональных дефицитов молодых педагогов (учителей и воспитателей). Выявленные профессиональные дефициты будут отражены в Календаре событий Проекта на 2022-2023 уч. год.

В таблице 2 представлены ключевые области профессиональных дефицитов молодых педагогов-выпускников ОмГПУ, ранг и степень выраженности профессиональных дефицитов.

Таблица 2

Ключевые профессиональные дефициты молодых педагогов-выпускников ОмГПУ

№ п/п	Область профессиональных дефицитов	Ранг	Степень выраженности профессиональных дефицитов (%)			Ранг
			Молодые учителя	Среднее значение	Молодые воспитатели	
1	*Общеметодические профессиональные дефициты.*	V	*69,00*	*73,00*	*77,20*	II
2	*Проектирование и реализация разных видов образовательных программ.*	IV	*73,35*	*74,03*	*74,72*	IV
3	*Нормативно-правовая база образования.*	III	*76,00*	*76,50*	*77,00*	III
4	*Взаимодействие со специалистами и родителями.*	II	*79,60*	*74,82*	*70,05*	V
5	*Работа с детьми, имеющими особые образовательные потребности.*	I	*82,00*	*82,00*	*82,00*	I

Таким образом, уровень профессиональных дефицитов, выявленный у молодых педагогов, варьируется от 70 до 82%. Данные значения указывают на средний уровень выраженности профессиональных дефицитов у молодых учителей и воспитателей. В соответствии с действующими Рекомендациями, при уровне выраженности профессиональных дефицитов от 61 до 80%, педагогам необходимо осуществлять профессиональное развитие по технологии индивидуального плана или повышение квалификации по предметным программам.

Анализ данных позволяет отметить, что молодые педагоги, в той или иной степени, испытывают дефицит по всем видам профессиональных квалификаций: предметной, психолого-педагогической, организационной, правовой.

Например, предметные (общеметодические) профессиональные дефициты выражаются в недостатке знаний, умений и отсутствии необходимого инструментария и опыта профессиональной деятельности у молодых педагогов в методической сфере деятельности и области в ИКТ.

Молодые педагоги, отмечая у себя достаточное владение современными технологиями обучения, указывают на недостаточную сформированность умений конструировать образовательные программы, технологии и формы организации урока с учетом возрастных особенностей и индивидуальных потребностей обучающихся, демонстрируют недостаточное понимание необходимости преемственности между основной и старшей школой.

Психолого-педагогические (коммуникативные) профессиональные дефициты так или иначе связаны с взаимодействием молодого педагога с детьми, имеющими различные особенности и проблемы развития и поведения, специалистами (психологами, дефектологами, логопедами и т.д.).

Результаты самонаблюдений молодых педагогов, а также проведенных нами опросов наставников показали, что наибольшее количество непроявленных в деятельности профессиональных умений связано с недостаточным пониманием учеников молодыми учителями (эмпатии), культурой речи и позитивной коммуникацией (побуждением учеников к диалогу, обучением учащихся аргументированному изложению своих мыслей, привлечению учеников к самостоятельному оцениванию ответов и учебных заданий.

Некоторыми молодыми педагогами отмечены у себя трудности, связанные с коммуникацией (неумение вербальными средствами привлекать внимание учеников, наличие в речи слов-паразитов, неумение формулировать понятные ученикам вопросы, неумение формулировать проблемные вопросы, неумение выслушивать ответы учеников, трудности с выбором оптимального стиля общения с обучающимися и родителями). Другие трудности связаны с отсутствием или ограниченностью способов развития и поддержания мотивации к обучению, формированием мышления (познавательных УУД), а также преобладанием фронтальной организации работы на уроке. Частью молодых педагогов отмечены стремление поддерживать либо только дружескую, либо только деловую атмосферу на учебных занятиях.

По оценке экспертов, организация взаимодействия молодых педагогов с родителями происходит преимущественно на фрагментарном и дискретном уровнях, не достигая целостности взаимодействия. Это означает, что нет системной

деятельности, распределения «зон ответственности», когда родителям отводятся роли «помощников» и «исполнителей» при организации образовательных и досуговых мероприятий. Молодые педагоги, как правило, самостоятельно планируют мероприятия, а затем просто вовлекают родителей в деятельность. У большинства из у них отсутствует ценность такого взаимодействия, общая цель как желаемый прообраз будущего результата. Вполне характерной является связь молодых педагогов с немногочисленной группой родителей-активистов, которые помогают в работе со всем родительским коллективом.

Правовые профессиональные дефициты имеют в своей основе недостаточное знание трудового законодательства, а также нормативных документов по вопросам обучения и воспитания детей и молодёжи; применение нормативно-правовых знаний в процессе решения задач обучения и воспитания, взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся.

Выводы. Результаты исследования позволили уточнить имеющиеся представления о профессиональных дефицитах молодых педагогов – выпускников ОмГПУ, актуализировать проблему междисциплинарного подхода к организации процесса сопровождения и говорят о необходимости совместных усилий преподавателей разных дисциплин: методистов, программистов, психологов, педагогов, дефектологов и т.д.

Совершенствование сопровождения молодых педагогов в рамках проекта может включать работу по нескольким направлениям. Во-первых, амплификация процесса обучения за счёт объединении цифровых ресурсов, введения современных форматов работы с молодыми педагогами (форумы, чаты, цифровые квесты, веб-конференции и т.д.). Во-вторых, расширение тематики семинаров с учетом запросов и потребностей молодых педагогов. Согласно полученным в ходе опросов данным, наиболее востребованными среди выпускников могут стать семинары и модульные курсы повышения квалификации, связанные с организацией эффективного взаимодействия педагога с родителями, развитием коммуникативной компетентности педагога, работой с детьми и подростками группы риска, правовой идентичностью учителя и воспитателя. В-третьих, воздействие на источники возникновения проблем: корректировка учебных планов, программ, используемых технологий обучения в вузе с учетом выявленных дефицитов.

Перспективой работы является удовлетворение потребностей субъектов сопровождения, достижение взаимосвязи качества проводимых мероприятий по возмещению профессиональных дефицитов (вебинаров, мастер-классов, воркшопов, диалоговых площадок, круглых столов, семинаров-практикумов) со степенью усвоения индивидуальной образовательной траектории обучающимся, взаимосвязь объединения различных видов деятельности обучающихся в едином пространстве его реализации, взаимосвязь включения в образовательный процесс новых видов деятельности, отдельных функций и комплексным решением проблем молодых педагогов. Главным результатом должно стать изменение в характеристиках профессиональной деятельности молодых педагогов, перевод ее из дефицитарного в нормальное, устойчиво развивающееся состояние.

Литература:

1. Педагогическая психология: Учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям / [И.А. Зимняя]. – 3-е изд., пересмотр. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 447 с.
2. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 1993. – 54 с.
3. Лазарева, Е.Н. Система диагностики и коррекции профессиональной деятельности учителя: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Лазарева Елена Николаевна. – Йошкар-Ола, 2000. – 216 с.
4. Перенкова, Е.В. Развитие способности учителя к самоанализу профессиональной деятельности в процессе методической работы: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Перенкова Елена Викторовна. – Москва, 2003. – 187 с.

Педагогика

УДК 376. 37

кандидат педагогических наук, доцент Насибуллина Анися Дамировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ САНАТОРНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей социально-психологической адаптации подростков с задержкой психического развития (ЗПР), воспитывающихся в условиях санаторной школы-интерната. Цель исследования состояла в осуществлении сравнительного анализа уровня социально-психологической адаптации подростков с ЗПР, воспитывающихся в условиях санаторной школы-интерната и сверстников, не имеющих отклонений в интеллектуальном развитии. Выборку составили 45 учащихся 9-х классов, в том числе 18 подростков с ЗПР и 27 сверстников, не имеющих отклонений в интеллектуальном развитии. Возраст участников – 15-16 лет. В эмпирическом исследовании использованы: опросник социально-психологической адаптированности (шкала СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда; карта наблюдений Д. Стотта; тест описания поведения К. Томаса (адаптирован Н.В. Гришиной). Анализ результатов исследования позволил сделать выводы о том, подростки с ЗПР, воспитывающиеся в условиях санаторной школы-интерната имеют более низкие показатели социально-психологической адаптации по сравнению со сверстниками, не имеющими отклонений в интеллектуальном развитии. Проведенное исследование показало необходимость целенаправленной коррекционно-развивающей работы с подростками с ЗПР.

Ключевые слова: адаптация, социально-психологическая адаптация, социально-психологическая адаптированность, подростки, задержка психического развития.

Annotation. The article presents the results of a study of the features of socio-psychological adaptation of adolescents with mental retardation (PSD), brought up in a sanatorium boarding school. The purpose of the study was to carry out a comparative analysis of the level of socio-psychological adaptation of adolescents with ASD, brought up in a sanatorium boarding school and normotypic adolescents. The empirical study involved 45 students of the 9th grade, including 18 adolescents with ASD and 27 peers who do not have intellectual disabilities. The age of participants is 15-16 years. The following methods were used to study adaptation: a questionnaire of socio-psychological adaptability (SPA scale), developed by K. Rogers and R. Diamond; a map of D. Stott's observations; a test of K. Thomas' behavior description (adapted by N.V. Grishina). The analysis of the results of the study allowed us to conclude that adolescents with ASD who are brought up in a sanatorium boarding school have lower indicators of

socio-psychological adaptation compared with peers who do not have intellectual disabilities. The conducted research has shown the need for targeted correctional and developmental work with adolescents with ZPR.

Key words: adaptation, socio-psychological adaptation, socio–psychological adaptation, adolescents, mental retardation.

Введение. Динамичные социально-экономические преобразования, происходящие в нашей стране, актуализируют проблемы, связанные с социально-психологической адаптацией подрастающего поколения.

Н.Н. Куимова отмечает, что социально-психологическую адаптацию можно рассматривать «как сложную, динамическую, иерархически организованную систему взаимодействий личности с социумом с целью установления оптимальных отношений» [4, С. 152].

В современных условиях успешность социально-психологической адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья имеет как своеобразный, сложный характер, так и протяженный во времени период, обусловленный влиянием разноообразных факторов.

«Количественно группа детей с задержкой психического развития (ЗПР) является самой большой по сравнению с любой другой детской группой с отклонениями в развитии» [5, С. 181].

Своеобразие социально-психологической адаптации подростков с ЗПР рассматривается в работах Н.Н. Василенко, Т.А. Власовой, Л.С. Выготского, Н.В. Головешкиной, В.В. Ковалева, Д.Е. Мелехова [1; 2; 3].

«У подростков с задержкой развития личностный адаптивный ресурс ограничен по причине интеллектуальной недостаточности и пубертатного криза, что актуализирует такие личностные факторы как характерологические особенности и самосознание, и повышает требования к адаптивным ресурсам среды» [1, С. 8].

Анализ литературных источников по проблеме исследования позволяет констатировать, что существуют довольно разрозненные научные данные об уровне оциально-психологической адаптации современных подростков с ЗПР.

Изложение основного материала статьи. Цель исследования состояла в осуществлении сравнительного анализа уровня социально-психологической адаптации подростков с ЗПР, воспитывающихся в условиях санаторной школы-интерната и нормотипичных подростков.

В эмпирическом исследовании приняли участие 45 учащихся 9-х классов, в том числе 18 подростков с ЗПР, воспитывающихся в условиях «Санаторной школы-интерната № 4» (группа ЭГ) и 27 школьников МОАУ «Средняя общеобразовательная школа» №25» г. Оренбурга (группа КГ). Возраст участников – 15-16 лет.

Для исследования особенностей социально-психологической адаптации были использованы следующие методики: опросник социально–психологической адаптированности (шкала СПА) К. Роджерса, Р. Даймонда; карта наблюдений Д. Стотта; тест описания поведения К. Томаса (адаптирован Н.В. Гришиной).

Перейдем к анализу результатов исследования уровня социально-психологической адаптации испытуемых, полученных по методике «Опросник социально–психологической адаптированности» (К. Роджерс, Р. Даймонд) и представленных на рисунке 1.

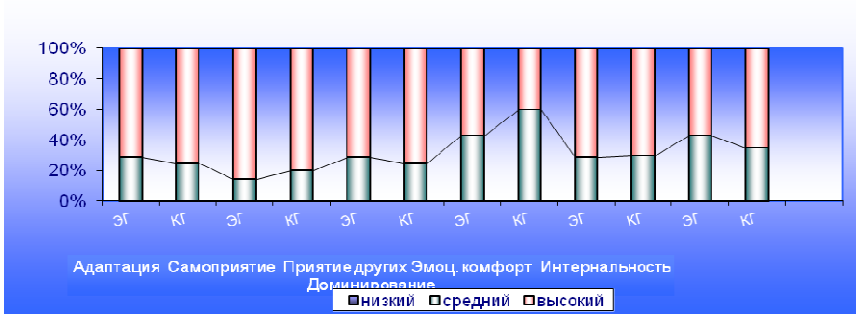


Рисунок 1. Уровни интегральных показателей по группам участников исследования, в %

Согласно обобщенным данным, представленным на рисунке 1, видно, что общий уровень социально-психологической адаптации подростков, которые дали ответы на все вопросы методики, находится в пределах средних и высоких значений. Отметим, что 62% подростков с ЗПР не смогли сделать выбор в пользу только одного из вариантов ответа - отмечали либо несколько (чаще выбирали крайние, а иногда и все варианты ответов, либо не выбирали ни одного). Подобное выполнение обнаружено и у 27,8% участников группы КГ. Поэтому здесь представлены результаты 38% подростков группы ЭГ и около 80% их сверстников. Дальнейший анализ результатов, полученных по данной методике, считаем некорректным.

Относительная парадоксальность результатов не делает возможным выполнить сопоставительный анализ полученных данных и объясняется, предположительно, следующим:

- во-первых, видимо методика оказалась достаточно сложной для большинства подростков с ЗПР, а 20% их сверстников проигнорировали её;
- во-вторых, следует отметить, что методика Роджерса – Даймонда выявляет уровень социально-психологической адаптации в системе межличностных отношений и межличностного взаимодействия. В то же время она не позволяет судить о степени опосредования межличностных отношений содержанием других видов деятельности и, соответственно, не дает всестороннего содержательного представления о факторах адаптации;
- в-третьих, в основе данной методики лежит оценка самого себя. В то же время известно, что подростковый возраст характеризуется тенденциями к завышенной самооценке, особенно в значимых сферах, таких как, например, общение. Об этом свидетельствуют и результаты по шкале искренности, находящиеся в зоне неопределенности, что не позволяет категорично утверждать о правдивости ответов и достоверности результатов.

Полученные результаты можно рассматривать как следствие того, что испытуемые группы КГ, стремились к созданию образа социальной желательности, а около 60% подростков с ЗПР отвечали на вопросы либо формально, либо, не понимая сути вопроса, оставляли их без ответа.

В результате исследования у подавляющего большинства его участников явно проявился феномен «нереалистического оптимизма», как явление, характерное для подросткового возраста. Это проявляется в том, что респонденты стремятся более высоко оценивать свои возможности в отношении положительных жизненных ситуаций и существенно ниже – в отношении неблагоприятных, что содействует закреплению инфантильных моделей поведения, характеризующихся

эмоционально-волевой незрелостью и недостаточно развитой осознанностью своей ответственности за поведение и образ жизни.

Итак, результаты опросника не позволили получить целостного представления об адаптированности участников исследования к общей системе деятельности и взаимоотношений, поэтому с целью исследования уровня адаптации – дезадаптации и факторов ее обуславливающих, мы использовали «Карту наблюдений Стотта». В качестве экспертов, оценивающих уровень адаптации – дезадаптации подростков, выступали воспитатель (для обучающихся с ЗПР) и классные руководители.

Основываясь на данных В.А. Мурзенко в качестве ориентировочных критериев, можно выделить три уровня дезадаптации испытуемых исследованной нами выборки и соответственно разделить ее на три уровня.

В целом, данная методика позволяет в общем массиве испытуемых выделить группы подростков и выполнить в дальнейшем анализ факторов, характеризующих их процесс социально-психологической адаптации.

Обратимся к анализу уровневых показателей дезадаптации подростков, полученных по методике «Карта наблюдений Стотта».

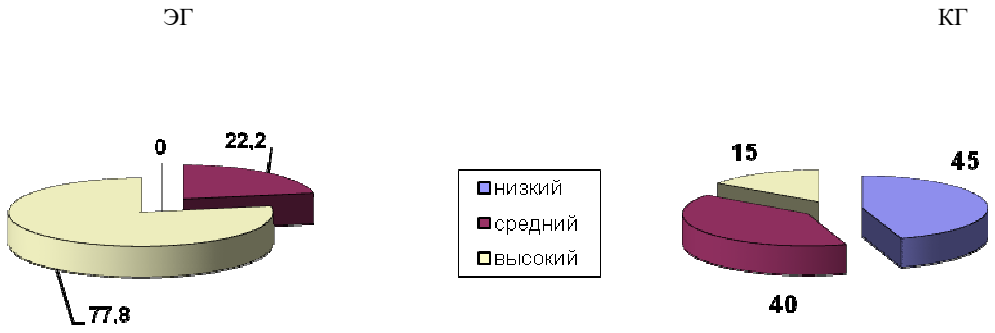
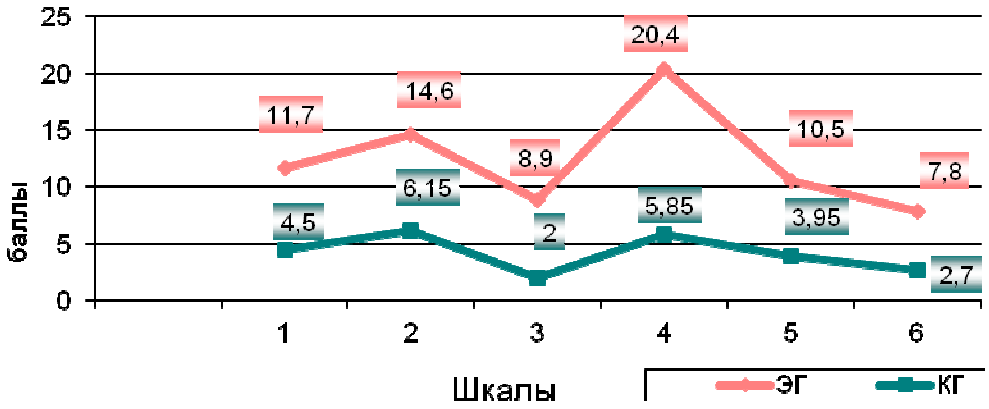


Рисунок 2. Уровневые показатели дезадаптации участников исследования, в%

Из данных рисунка 2 видно, что у 22,2% подростков с ЗПР обнаружены показатели среднего (с тенденцией к высокому уровню: 23-24 балла) и высокого уровней дезадаптации (от 50 баллов и выше). В группе нормотипичных сверстников, представлены показатели трех уровней дезадаптации: у 45% – низкий (диапазон от 2 до 5 баллов), у 40% – средний (диапазон от 6 до 25 баллов) и у 15% – высокий (диапазон от 26 баллов и выше).

Проанализируем средние показатели доминирующх синдромов дезадаптации, представленных на рисунке 3.



Названия шкал:

1 .Недостаток доверия к новым людям, вещам, ситуациям; 2. Депрессия; 3. Уход в себя; 4. Враждебность по отношения к взрослым; 5. Недостаток социальной нормативности (асоциальность); 6. Конфликтность в отношениях со сверстниками

Рисунок 3. Средние значения шкал доминирующих синдромов дезадаптации по группам участников, в баллах

Как видим, показатели шкал доминирующих синдромов дезадаптации подростков группы ЭГ значительно выше, чем их сверстников группы КГ. Полученные результаты могут свидетельствовать о взаимообусловленности социально-психологической адаптации и условиями социальной среды.

Одним из показателей социально-психологической адаптации является наличие «своей линии» поведения, умение преодолевать неудачно сложившиеся обстоятельства, в том числе различного рода конфликты.

Стратегии поведения в конфликте мы изучали с использованием теста Томаса. Проанализируем данные, приведенные в таблице 1.

Таблица 1

Стратегии поведения в конфликте подростков с разным типом дезадаптации, в %

Группы	ЭГ			КГ		
	Типы дезадаптации, количество подростков данного типа дезадаптации					
Стратегии поведения	I (0)	II (4)	III (14)	I (9)	II (8)	III (3)
Соперничество	-	1	1	1		
Сотрудничество	-	-	0	2		
Компромисс	-	-	2	2	3	
Избегание	-		2			
Приспособление	-	-	1			
Смешанные стратегии						
Соперничество + избегание	-	1	2	-	-	
Соперничество + приспособление	-	-	-	1	2	
Соперничество + избегание + приспособление	-	2	3	-	1	2
Сотрудничество + компромисс	-	-	1	2	2	
Компромисс + избегание	-	-	2	1	-	1

Как мы уже отмечали, у респондентов с ЗПР обнаружены показатели второго и третьего уровней дезадаптации. У большей части участников этой группы (61,1%) выделяются смешанные стратегии поведения.

Соперничество, как доминирующее в поведении подростков с ЗПР, проявляется у 33,3% испытуемых, причем только у 5,5% данная стратегия является ведущей, а у 27,8% респондентов данной группы в сочетании с другими стратегиями (избегание, приспособление). Стратегия избегание является ведущей у 11,1% подростков с ЗПР, а в сочетании с другими тактиками поведения она обнаруживается ещё у 38,8% обучающихся данной категории. Компромисс в конфликтных ситуациях характерен для 22,2% участников исследования, причем у 11,1% – в сочетании с другими стратегиями поведения. Только 11,1% подростков данной группы обращаются к стратегии приспособление, причем у одного из них она является ведущей.

Для 33,3% подростков характерно доминирование двух смешанных стратегий, на три стратегии поведения в конфликте соперничество + избегание + приспособление опираются 27,8% школьников с ЗПР.

Обращает на себя внимание тот факт, что тактика сотрудничество в группе ЭГ проявляется незначительно, что оказывает негативное влияние на межличностное взаимодействие, как со сверстниками, так и взрослыми.

Анализ результатов изучения типов поведения в конфликте в группе КГ, свидетельствует о том, что 61,1% подростков опираются на смешанные стратегии поведения с преобладанием сотрудничества и компромисса. Проявление соперничества характерно для 16,6% респондентов, у одного из них данная стратегия является ведущей.

При первом типе дезадаптации в конфликтных ситуациях подростки стремятся сохранить благоприятные отношения путем поиска решений, которые полностью бы удовлетворяли интересы обоих сторон. Стараются сглаживать разногласия, в зависимости от ситуации готовы пойти на уступки.

При втором уровне дезадаптации у школьников ведущими в конфликтной ситуации являются стратегии поведения - компромисс, сочетание соперничества и приспособления. Для обучающихся данной группы характерно стремление путем открытой борьбы за свои интересы настоять на своём, или же сгладить возникшие разногласия, уступая и пренебрегая собственными интересами.

Поведение подростков при третьем (высоком) уровне дезадаптации приводит не к разрешению проблемной ситуации, а к ее усугублению. У 11,1% ведущим является смешанный тип поведения: соперничество+избегание+приспособление, у одного – компромисс+ избегание.

Таким образом, при большей выраженности дезадаптации стратегии поведения носят выраженный деструктивный характер, что соответствует результатам современных исследований ряда зарубежных и отечественных ученых.

Выводы. Итак, анализ результатов исследования позволил сделать выводы о том, подростки с ЗПР, воспитывающиеся в условиях санаторной школы-интерната имеют более низкие показатели социально-психологической адаптации по сравнению со сверстниками, не имеющими отклонений в интеллектуальном развитии.

Данные исследования позволили нам охарактеризовать особенности каждой группы испытуемых в зависимости от уровня дезадаптации.

Для большинства подростков первого уровня дезадаптации, характерно наличие достаточно комфортного взаимоотношения со сверстниками данного коллектива, подростки открыты в общении, доброжелательны, активны, контактны. В этой группе нет школьников, имеющих негативный социометрический статус, что следует объяснить ярко выраженным стремлением к взаимодействию с одноклассниками в разных видах деятельности. Ведущие стратегии поведения в конфликтных ситуациях – сотрудничество и компромисс, позволяют подросткам сглаживать разногласия, находить решения, которые полностью бы удовлетворяли интересы обоих сторон, что обеспечивает сохранение благоприятных отношений с окружающими их людьми.

При втором уровне дезадаптации подросткам свойственны перепады в активности, смена настроения, раздражение. При общении со сверстниками в классе не имеют достаточного уровня эмоционального комфорта. Третья часть подростков этой группы являются пренебрегаемыми. В трудовой и досуговой деятельности школьники стремятся найти зону успешной самореализации и взаимодействия, что возможно впоследствии окажет влияние на преодоление их дезадаптации.

Участники исследования обеих групп, имеющие третий уровень дезадаптации, стоят на грани клинических нарушений. Учащиеся, особенно подростки с ЗПР, характеризуется выраженной степенью недоверия к новым людям, ситуациям, враждебностью по отношению к взрослым, проявляющуюся в тенденциях асоциального поведения. У большинстватаких испытуемых наблюдаться острые формы депрессии, выражающиеся в апатичности, пассивности, вялости.

Для некоторых из них характерно избегание контактов с другими людьми, самоустранение.

Полученные данные, свидетельствуют об отсутствии в группе ЭГ достаточного уровня эмоционального комфорта, эффективного межличностного взаимодействия, должной сплоченности коллектива. В группе КГ также такая ситуация имеет место быть, но она носит менее выраженный характер.

Таким образом, обобщение результатов исследования позволяет выделить в качестве ведущих факторов адаптации успешность подростков в общении со сверстниками, и преобладающую стратегию поведения в возникающих ситуативных противоречиях, которые являются неотъемлемой частью любого процесса общения и межличностных отношений.

Выделение групп подростков с разным уровнем дезадаптации обусловливает необходимость разработки программы коррекции взаимоотношений и саморегуляции, направленной на укрепление коллектива, улучшение психологического климата, повышение эффективного взаимодействия взрослых и обучающихся, как субъектов образовательного процесса.

Литература:

1. Василенко, Н.Н. Условия социально-психологической адаптации подростков с задержкой психического развития: автореферат дис … канд. психол. наук: 19.00.07 / ВасиленкоНиколай Николаевич. – Ставрополь, 2005. – 24 с.

2. Головешкина, Н.Г. Особенности адаптационных характеристик детей с задержкой психического развития на разных этапах школьного обучения: диссертация… канд. психол. наук: 19.00.13 / Головешкина Наталья Викторовна. – СПб., 2003. – 212 с.

3. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.

4. Куимова, Н.Н. Социально-психологическая адаптация учащихся с задержкой психического развития при переходе из начальной школы в основную / Н.Н. Куимова // Вестник ВятГУ. – 2009. – № 3 – С. 151-156

5. Насибуллина, А.Д. Ценностные ориентации подростков с задержкой психического развития, воспитывающихся в условиях санаторной школы-интерната / А.Д. Насибуллина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66(4) – С. 181-184

Педагогика

УДК 371.398

старший преподаватель кафедры живописи Никишова Наталья Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации и проектирования занятий изобразительным искусством в системе дополнительного образования с учетом личностно-ориентированного подхода. Рассматривается роль учреждений дополнительного образования в современной образовательной системе. Актуальность развития дополнительного образования детей в области изобразительного искусства связана в первую очередь с особенностями организации занятий, что является преимуществом перед классической системой общеобразовательной школы. В статье рассматриваются особенности организации занятий изобразительным искусством в условиях учреждений дополнительного образования. Акцентировано внимание на применении педагогических технологий в изобразительной деятельности, поиск новых методов и средств для осуществления индивидуальных подходов обучения. Для обоснования применения личностно-ориентированного подхода на занятиях изобразительной деятельностью проанализированы исследования в области педагогики. Выявлены факторы, влияющие на проектирование педагогической технологии в рамках дополнительного образования младших школьников. Основной целью статьи стало изучение проблемы организации внеучебной деятельности с учетом индивидуального подхода как необходимого компонента для развития художественно-творческих способностей младших школьников. Внедрение в учебный процесс новых образовательных технологий должно обеспечивать формирование познавательных потребностей ребенка, его активное участие и рефлексию. Также в статье идет речь о проектной деятельности как важном методе обучения изобразительному искусству.

Ключевые слова: организация занятий, дополнительное образование, изобразительное искусство, личностно-ориентированное обучение, проблемное обучение, индивидуальный подход, педагогические технологии.

Annotation. The article is devoted to the problem of organizing and designing visual art classes in the system of additional education, taking into account the student-centered approach. The role of additional education institutions in the modern educational system is considered. The relevance of the development of additional education of children in the field of fine arts is associated primarily with the peculiarities of the organization of classes, which is an advantage over the classical system of a comprehensive school. The article discusses the features of the organization of fine art classes in the conditions of institutions of additional education. The attention is focused on the use of pedagogical technologies in visual activity, the search for new methods and means for the implementation of individual learning approaches. To substantiate the application of a student-centered approach in the classroom for fine arts, studies in the field of pedagogy are analyzed. The factors influencing the design of pedagogical technology within the framework of additional education of younger schoolchildren are revealed. The main purpose of the article was to study the problem of organizing extracurricular activities, taking into account an individual approach as a necessary component for the development of artistic and creative abilities of younger schoolchildren. The introduction of new educational technologies into the educational process should ensure the formation of the cognitive needs of the child, his active participation and reflection. The article also deals with project activities as an important method of teaching fine arts.

Key words: organization of classes, additional education, fine arts, student-centered learning, problem-based learning, individual approach, pedagogical technologies.

Введение. Дополнительное образование детей в условиях непрерывного развития информационных технологий становится одним из необходимых компонентов современной образовательной системы. Повсеместно формируются и развиваются учреждения дополнительного образования детей, растет спрос на программы в области искусства, художественного творчества. Важным сейчас становится формирование гармоничной личности, готовой к продуктивной творческой деятельности. Дополнительное образование детей в области искусства решает вопросы социальной адаптации, занятости и эстетического воспитания детей и подростков.

Организация внеклассных занятий имеет ряд особенностей и преимуществ перед классической системой общеобразовательной школы. Внедрение в образовательный процесс личностно-ориентированного подхода на занятиях изобразительной деятельностью особенно актуально в рамках учреждений дополнительного образования. Применение педагогических технологий и создание условий для реализации индивидуального подхода на занятиях способствуют развитию творческого потенциала детей младшего школьного возраста, а также формирует такие личностные качества, как коммуникабельность, самостоятельность, инициативность. Важно понимать, что неправильный подход к построению

занятий может привести к обратному результату. Недостаточная организация занятий может привести к тому, что дети будут скучать, не заниматься настоящим делом и терять интерес к искусству. Кроме того, занятия, которые не имеют правильной методологии и педагогической подготовки, могут привести к тому, что дети не будут получать максимальной пользы из занятий.

Изложение основного материала статьи. Художественно-творческая деятельность, и в частности, рисование, сопровождает ребенка на протяжении всего периода детства. Занятия изобразительным искусством особенно востребованы и необходимы как в начальной школе, так и в системе дополнительного образования. Правительством РФ утверждена Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года (распоряжение Правительства РФ от 31 марта 2022 г. № 678-р), согласно которой охват программами дополнительного образования планомерно возрастает (68 процентов в 2015 году, а в 2021 году – более 77 процентов) [1]. Это говорит о важности развития сети учреждений дополнительного образования, о необходимости создания условий для использования ресурсов образовательной среды в целях саморазвития, самореализации детей. В связи с этим возрастает и роль педагога дополнительного образования, а также уровень, формы и методы организации, реализации и обновления образовательных программ за счет создания конкурентной среды.

В российской педагогической науке большое количество исследований посвящены изучению внеучебной изобразительной деятельности детей как особому виду деятельности, влияющей на развитие художественно-творческих способностей (Т.Г. Казакова, Н.С. Жукова, Н.М.Сокольникова и др.). Поиск методов и форм организации занятий изобразительным искусством в учреждениях дополнительного образования остается одним из немаловажных вопросов. С.А. Аманджолов [2] рассматривает индивидуальный подход на уроках изобразительного искусства, согласно которому изучение искусства должно быть применительно к индивидуальным особенностям и интеллектуальным способностям ребенка. Изучая занятия изобразительным искусством в современной школе, Н.И. Пьянкова [7] прослеживает законы изучения искусства с точки зрения возрастных особенностей детей, а именно: постепенное развитие процесса обучения; согласованность процесса обучения с максимально достижимыми результатами; формирование временной логики развития от самых простых задач к более сложным; приспособление обучения к индивидуальным особенностям ребенка.

Организация занятий в системе дополнительного образования имеет ряд особенностей, которые напрямую зависят от учреждения, в котором проходят занятия, его возможностей, модели организации. Но некоторые формы и методы организации занятий могут быть реализованы вне зависимости от типа учреждения.

Для реализации продуктивного взаимодействия и достижения деятельностных результатов занятия целесообразно организовывать по 2 академических часа. Такая форма организации занятий для младших школьников возможна для художественно-творческой деятельности, и даже является оптимальной по ряду факторов.

Во-первых, это возможность выполнения задания полностью на одном занятии. В зависимости от вида деятельности, задание можно разбивать на несколько этапов. Так, например, рисованию с натуры натюрморта на формате А3 обычно предшествует рисунок построения предметов, на котором важно объяснить особенности построения перспективы, соразмерности, плановости предметов. В этом случае один час целесообразно посвятить линейному рисунку. Тогда как второй час занятия после небольшого перерыва останется на цветовое решение натюрморта.

Во-вторых, в случае, если задание требует короткого периода времени на выполнение, целесообразно совмещать 2 работы на одном занятии. Дети младшего школьного возраста не способны к продолжительной работе над одной темой. Это необходимо учитывать при планировании учебного времени занятия. В этом случае виды деятельности должны быть разными, чтобы ребенок не заскучал и не устал. Например, первый час посвятить выполнению задания в цвете красками, а второй – графическому или декоративному выполнению с использованием других материалов или техник.

Через творчество дети активно самовыражаются, неосознанно передают свое психологическое состояние. Внимание к детскому творчеству со стороны взрослых является основой пробуждения интереса к деятельности и ее последующая успешность. Индивидуальное общение, диалог с педагогом, собеседование, обсуждение, анализ, наглядный показ – все это помогает вовлечь ребенка в творческую среду, утвердить значимость его деятельности, сформировать позитивное отношение и благоприятный настрой. Отсутствие же внимания и понимания со стороны педагога предрекают посредственное отношение к деятельности и неуверенность в своих действиях. Общение со сверстниками, объединенными общим делом и имеющими общие интересы, способствует развитию взаимопонимания, взаимопомощи, сотрудничества. Но, в свою очередь, у ребенка формируется индивидуальная свобода, основанная на личной мотивации.

Раскрытию творческой индивидуальности ребенка на первом этапе может способствовать анкетирование. Выявление уровня начальных знаний, интереса к изобразительной деятельности, художественным материалам, тематике, социокультурным особенностям ребенка с помощью анкеты дадут возможность педагогу дифференцировать и индивидуализировать процесс обучения. Для ребенка также очень важно на первом этапе почувствовать личностное отношение педагога к его внутреннему миру.

Одной из приоритетных особенностей занятий художественной деятельностью в учреждениях дополнительного образования является возможность обучения различным техникам и материалам, требующим специального оборудования (например, техники граттажа, витража, марморирования, батика и т.п.), что практически невозможно на уроках ИЗО в общеобразовательной школе.

Также отличительной особенностью является небольшая наполняемость групп, которая обеспечивает личностно-ориентированное обучение с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Такой подход учитывает интересы и предпочтения каждого ребенка и помогает обучаться в собственном ритме. Занятие должно быть нацелено не только на достижение конкретного результата, но и превращение самого творческого процесса в нечто большее, чем просто обучение. Здесь недопустима обыденность, однообразие и безразличие. Именно такие условия дадут возможность ребенку самореализоваться и почувствовать свою успешность.

Сегодня организация образовательного процесса на занятиях изобразительным искусством обеспечивает специфику деятельности с позиций развивающего обучения, которое, согласно утверждению Л.С. Выготского, учитывает и использует закономерности развития, приспосабливается к уровню и особенностям индивидуума: «...Хотя обучение и связано непосредственно с детским развитием, тем не менее они никогда не идут равномерно и параллельно друг другу... Между процессами развития и обучением устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, априорной умозрительной формулой» [4]. В.С. Кузин впервые обращается к развивающим технологиям в обучении. «Правильно определённая посильность обучения способствует и развитию познавательной активности, и ускорению общего развития учащихся. В этом проявляется особая взаимозависимость между обучением и развитием. Обучение и учитывает уровень развития учащихся, и одновременно содействует его повышению. Должно осуществляться развивающее обучение» [6, С. 16]. Активизации мыслительных процессов, по мнению В.С. Кузина, способствует создание на занятиях ИЗО проблемных ситуаций, а проектирование проблемных заданий ставит перед собой условие необходимого учета индивидуальных особенностей обучающихся, уровень их знаний, умений и навыков [6, С. 28].

Основной задачей занятий изобразительной деятельностью является развитие творческого потенциала ребенка средствами живописи, графики, декоративно-прикладного искусства. В разной мере они дают возможность всестороннего воспитания интереса к изобразительной деятельности, развивается эмоционально-эстетическое отношение к тому или иному виду изобразительного творчества. Наличие в программах разного рода видов и направлений изобразительной деятельности помогут педагогу выявить заложенные природой творческие способности, профессиональную ориентацию, а также особо одаренных детей с учетом их возрастных и психологических особенностей. Психолого-физиологические особенности каждого человека, и, в частности, ребенка, оказывают огромное влияние на ход всего педагогического процесса. Весь этот процесс сводится к достижению некоторых целей, а именно развитие восприятия, воображения детей.

В этой связи особенно острым становится вопрос применения новых образовательных форм и методов организации занятий изобразительным искусством. Внедрение в образовательный процесс актуальных педагогических технологий направлено на достижение учащимися высоких личностных результатов, а также на обогащение занятий художественной деятельностью с целью развития интереса, духовно-нравственного развития, эстетического воспитания.

Проектирование педагогической технологии на занятиях изобразительной деятельностью в рамках дополнительного образования младших школьников предполагает несколько факторов:

- специальное конструирование наглядного и дидактического материала на основе субъектного опыта обучающихся и предшествующего обучения;
- структурирование учебного материала, возможность интегрирования предметных задач;
- адаптивность учебного материала, возможность выбора в зависимости от содержания и запросов ребенка;
- стимулирование обучающихся к самовыражению за счет повышения интереса к художественно-творческой деятельности;
- возможность самоконтроля и самооценки как результата деятельности, так и самого творческого процесса.

Занятия изобразительным искусством в учреждениях дополнительного образования дают возможность для развития социально-коммуникативных навыков за счет возможности применения групповых и коллективных проектов. Совместная проектная деятельность является универсальной технологией. Она позволяет формировать умения взаимодействия в коллективе (группе), понимать свою роль и принимать роли других участников, выражать свои мысли и творческие идеи, соблюдать правила общения. В проектной работе активно используется индивидуальный подход к каждому ребенку, в полной мере учитываются его индивидуальные особенности.

Проектная деятельность в области изобразительного искусства – это метод обучения, который развивает творческие способности учеников, их креативность и умение решать задачи самостоятельно или в группе. Один из основных подходов, используемых в проектной деятельности, – это принцип формирования у учащихся не только теоретических навыков, но и навыка практической работы. Метод проектов предполагает создание определенного проекта в группе, где каждый член команды будет выполнять свою задачу, и где за успех всего коллектива будет отвечать умелое сочетание усилий всех участников.

Выводы. Ключевой характеристикой дополнительного образования является познание действительности ребенком через творчество, игру, труд и исследовательскую деятельность. Занятия изобразительным искусством в учреждениях дополнительного образования могут значительно отличаться от базового обучения в общеобразовательной школе. Количество обучающихся в учреждениях дополнительного образования может быть уменьшен и состоять из небольшого числа учащихся, что позволит педагогу осуществить личностно-ориентированный подход к каждому ребенку. Важной особенностью дополнительных занятий по изобразительному искусству является возможность более длительного проведения занятия по времени. В отличие от уроков изобразительного искусства в школе, длительность занятия в кружке или студии, в зависимости от возрастной категории обучающихся, может достигать 2-х часов. Соответственно, время на выполнение конкретного задания может варьироваться и при необходимости уменьшаться или увеличиваться.

Проектная деятельность на занятиях изобразительным искусством является одним из ключевых инструментов, который помогает развивать творческие способности учеников, учить их самостоятельности и ответственности, организовывать свой процесс обучения и совершенствовать свои навыки. Практическое применение этого метода обучения дает высокие результаты, которые будут полезны детям в будущем.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что изобразительная деятельность – одна из наиболее интересных и доступных для детей младшего школьного возраста. В этот период важно дать ребенку возможность использовать различные материалы, техники, формы, сочетать и комбинировать их. Правильное проектирование занятий изобразительным искусством является важным элементом, который позволяет детям раскрыть потенциал своей творческой индивидуальности, развить свои таланты и способности, а также подготовить их в качестве будущих – художников, дизайнеров, скульпторов и т.д.

Литература:

1. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года // [Электронный ресурс]. – URL: http://government.ru/news/45028/ (дата обращения 10.01.2023)
2. Аманжолов, С.А. Индивидуальный подход в обучении младших школьников изобразительному искусству: дисс. д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания(изобразительное искусство) / С.А. Аманжолов. – Южно-Казахст. гос. ун-т им. М.О.Ауезова. – М., 2004. – 439 с.
3. Буйлова, Л.Н., Кленова Н.В. Как организовать дополнительное образование детей в школе: Практическое пособие / Л.Н. Буйлова, Н.В. Кленова. – М.: АРКТИ, 2005. – 288 с.
4. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; Под ред. В.В. Давыдова. – Москва: АСТ: Астрель, 2010. – 671 с.
5. Жукова, Н.С. Развитие творческих способностей младших школьников во внеурочной деятельности / Н.С. Жукова // Молодежь. Образование. Экономика: сборник научных статей XVII Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, студентов и аспирантов. – Ярославль, 2016. – С. 389-391
6. Кузин, В.С. Методика преподавания изобразительного искусства в 1-3 классах: Пособие для учителей / В.С. Кузин. – М.: Просвещение, 1979. – 190 с.
7. Пьянкова, Н.И. Изобразительное искусство в современной школе / Н.И. Пьянкова. – Москва: Просвещение, 2006. – 173 с.

УДК 378

аспирант кафедры педагогики Одаева Элиса Самсудаевна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. На страницах данной статьи рассматриваются некоторые аспекты процесса подготовки будущих учителей к педагогическому сопровождению учащихся. Определяются наиболее существенные с этой точки зрения черты профессионального портрета будущего педагога. К таковым относятся: готовность к целенаправленной деятельности по формированию социально мобильной и ответственной личности; способность к развитию у школьников социальных навыков и коммуникационных способностей; умение осуществлять квалифицированную диагностику возможностей и способностей ребёнка; комплекс умений и навыков, необходимых для оказания учащимся медико-психолого-педагогической помощи; способность к созданию такой образовательной среды, которая позволит оптимизировать процесс развития учащихся. Далее исследуются основные направления подготовки будущих учителей к такого рода деятельности.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, профессиональные качества педагога, саморазвитие, учитель, ученик.

Annotation. On the given article's pages some aspects of the preparing future teachers for students pedagogical support process are considered. The most significant future teacher professional portrait features from this point of view are determined. These include: readiness for purposeful activities to form a socially mobile and responsible personality; the ability to develop social skills and communication abilities in schoolchildren; the ability to carry out qualified diagnostics of the child's capabilities and abilities; a set of skills and abilities necessary to provide medical, psychological and pedagogical assistance to students; the ability to create an educational environment that will optimize the process of student development. Next, the main directions of preparing future teachers for this kind of activity are investigated.

Key words: pedagogical support, professional qualities of a teacher, self-development, teacher, student.

Введение. Значимой чертой развития человеческого общества на современном этапе является существенная интенсификация большинства процессов, происходящих в его экономической, политической, социальной и культурной жизни (Л.Г. Акопян, В.П. Белянин, И.Л. Бим, И.Г. Герасимова, О.А. Жиляева, Л.В. Садомова, С.А. Ярунина). Соответствующие метаморфозы не могли не сказаться на развитии системы образования [7, С. 227]. В новых условиях от неё требуется не только вооружить обучающихся знаниями и умениями, относящимися к конкретным предметным областям, но и сформировать у них надпредметные навыки (Н.В. Бордовская, Л.А. Носова, Т.А. Павлова, А.Р. Сибагатуллина, Г.А. Степанова).

Действенным средством развития последних является организация педагогического сопровождения учащихся [1, С. 7-8]. В свою очередь, важным условием успешности этого процесса является подготовка студентов-будущих педагогов к его осуществлению (К.В. Адушкина, О.А. Артемьева, О.С. Газман, Е.О. Галицких, О.В. Давлятшина, О.В. Лозгачева) [8, С. 60-61]. Ей посвящена настоящая статья.

Изложение основного материала статьи. Эффективная реализация учителем задач педагогического сопровождения подразумевает достаточный уровень развития у него ряда специфических компетенций (Табл. 1).

Таблица 1

Компетенции учителя, необходимые для успешного осуществления педагогического сопровождения

№ п/п	Наименование
1	Готовность к целенаправленной деятельности по формированию социально мобильной и ответственной личности.
2	Способность к развитию у школьников социальных навыков и коммуникационных способностей [6, С. 105-106].
3	Умение осуществлять квалифицированную диагностику возможностей и способностей ребёнка.
4	Комплекс умений и навыков, необходимых для оказания учащимся медико-психолого-педагогической помощи.
5	Способность к созданию такой образовательной среды, которая позволит оптимизировать процесс развития учащихся. Эта среда не может ограничиваться пространством ОО, она должна распространяться на область досуга учащихся, семейного воспитания, а равно и дополнительного образования [2, С. 158].

Важным в контексте формирования соответствующих компетенций направлением профессиональной подготовки будущих учителей является формирование у них достаточно высокого уровня коммуникативной культуры (А.Г. Асмолов, М.Я. Дымарский, О.И. Матьяш, В.М. Погольша, А.М. Черноризов, Е.Д. Шехтер) [4, С. 450]. Следует формировать у студентов представления о том, что в ходе педагогического сопровождения им будет необходимо отказаться от авторитарного стиля общения [9, С. 475-476]. Необходимо подготовить будущих учителей к осуществлению деятельности в следующих качествах:

– источник информации;
– человек, познающий другого человека;
– организатор различных форм творческой активности учащихся [2, С. 161].

Далее, на этапе профессиональной подготовки следует сформировать у педагогов готовность к обеспечению образовательных запросов особых категорий детей, в том числе по ходу педагогического сопровождения (В.С. Грехнев, М.Я. Дымарский, О.И. Матьяш). К таким школьникам относятся:

– одарённые дети;
– дети, характеризующиеся наличием ОВЗ;
– дети их неполных и проблемных семей [8, С. 63].

Таким образом, необходима интенсификация подготовки студентов-педагогов к эффективному использованию методов работы с ценностно-смысловыми ориентациями школьников (Табл. 2).

Таблица 2

Методы работы с ценностно-смысловыми ориентациями школьников

№ п/п	Методы
1	Проводимые для обучающихся в рамках урочной и внеурочной деятельности тренинги, направленные на интенсификацию у них личностного роста, а равно и развитие таких качеств, как бесконфликтное взаимодействие, продуктивное межличностное общение, осознанное стремление к самостоятельной учебной и научно-исследовательской деятельности (А.Г. Бесаева, А.Р. Джиоева, М.Я. Дымарский, Л.П. Качалова, В.А. Тишков, Н.О. Яковлева).
2	Методы, ориентированные на развитие критического мышления учащихся, а также их умений и навыков, позволяющих эффективно противостоять деструктивным социальным влияниям [6, С. 112].

Обучение профессионалов, способных к осуществлению эффективного педагогического сопровождения, должно также включать формирование у них компетенций, позволяющих сохранять и укреплять здоровье обучающихся, осуществлять их психологическую поддержку [7, С. 228]. Развитие соответствующих черт профессионального портрета современного педагога может осуществляться по следующим направлениям:

– разработка программ здоровьесбережиния обучающихся;
– создание и внедрение нормативной базы и механизмов реализации указанных выше программ;
– организация и деятельность на базе ОО центров, содействующих укреплению здоровья школьников;
– объективная оценка психологического развития детей;
– деятельность службы консультативной и экстренной психологической помощи учащимся и их родителям [6, С. 114].

В ходе освоения данных направлений будущий педагог с необходимостью должен освоить:

– навыки развития у учащихся установок на здоровый образ жизни;
– систему практических действий по формированию у учащихся умений саморегуляции и управления стрессом;
– знания и умения, связанные с профилактикой школьного травматизма (М.А. Бабухин, М.Я. Дымарский, Л.П. Качалова, Л.А. Филиминюк, Н.О. Яковлева) [11, С. 144].

Успешное освоение соответствующих компетенций предполагает не только наличие у педагога не только умений и навыков, связанных с трансляцией учащимся информации о поведенческих рисках, но также и способности к формированию у них осознанного стремления к ведению здорового образа жизни (А.Я. Данилюк, А.М. Кондакова, В.Н. Мясищев, Х. Плеснер, С.Т. Погорелов, В.А. Тишков) [3, С. 105].

Будущего профессионала, способного осуществлять эффективное педагогическое сопровождение, необходимо готовить к решению проблемных ситуаций особого типа. Эти, последние связаны с отвержением ребёнка сообществом [10, С. 183-184]. Основаниями для него могут служить:

– этнические различия;
– особенности внешности;
– другие причины [13, С. 127].

Разрешение подобных ситуаций требует от современного педагога умения работать с окружением учащегося с целью преодоления негативных стереотипов, с одной стороны и развивать самопринятие у самого ребёнка – с другой. При этом определённую актуальность приобретают программы работы с ученическим сообществом, направленные на осознание необходимости и формирование взаимопомощи и взаимной поддержки [5, С. 76-77].

Кроме того, необходимо формировать у студентов представление о том, что задачи педагогического сопровождения на разных ступенях образования могут существенно различаться (М.Е. Вайндорф-Сысоева, Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева) [12, С. 236]. Рассмотрим их более подробно (Табл. 3).

Таблица 3

Задачи педагогического сопровождения на разных ступенях образования

Ступень	Задачи
Начальная школа	Развитие у учащихся комплекса творческих способностей [11, С. 145].
	Обеспечение их скорейшей адаптации к условиям школы.
	Формирование навыков самоорганизации учащихся.
Основная школа	Поддержка учеников в процессе решения вопросов, так или иначе связанных с их самоопределением.
	Помощь детям в адаптации к новым по сравнению с начальной школой условиям обучения [6, С. 110-111].
	Профилактика проявлений девиантного поведения.
	Оказание поддержки в процессе социализации.
	Содействие учащимся по ходу осуществления конструктивного взаимодействия с прочими субъектами образовательных отношений [13, С. 131].
Старшая школа	Поддержка учащихся в процессе решения экзистенциальных проблем.
	Помощь старшеклассникам в процессе профильной ориентации [8, С. 65].
	Профилактика возможных проявлений девиантного поведения (О.М. Дорошенко, И.Г. Евсеева, Е.О. Никитина, Е.А. Никитская).

Теперь необходимо подвести итоги исследования.

Выводы. На основе вышеизложенного мы можем заключить, что существенная интенсификация большинства процессов, происходящих в экономической, политической, социальной и культурной жизни общества сегодня, представляет собой значимую черту его развития. В подобных условиях российская школа должна не только сформировать у обучающихся знания и умения, относящиеся к конкретным предметным областям, но и развить их надпредметные навыки.

Действенным средством складывания этих, последних, является организация педагогического сопровождения учащихся. В свою очередь, важным условием успешности этого процесса является подготовка студентов-будущих педагогов к его осуществлению.

Эффективная реализация учителем задач педагогического сопровождения подразумевает достаточный уровень развития у него ряда специфических компетенций на этапе профессиональной подготовки. К таким компетенциям относятся: готовность к целенаправленной деятельности по формированию социально мобильной и ответственной личности; способность к развитию у школьников социальных навыков и коммуникационных способностей; умение осуществлять квалифицированную диагностику возможностей и способностей ребёнка; комплекс умений и навыков, необходимых для оказания учащимся медико-психолого-педагогической помощи; способность к созданию такой образовательной среды, которая позволит оптимизировать процесс развития учащихся.

Важным в контексте формирования соответствующих компетенций направлением профессиональной подготовки будущих учителей является формирование у них достаточно высокого уровня коммуникативной культуры. Необходимо уделить внимание тому факту, что в ходе педагогического сопровождения им будет необходимо отказаться от авторитарного стиля общения.

При этом следует интенсифицировать процесс подготовки студентов-педагогов к эффективному использованию методов работы с ценностно-смысловыми ориентациями школьников. Эти методы включают: проводимые для обучающихся в рамках урочной и внеурочной деятельности тренинги, направленные на интенсификацию у них личностного роста, а равно и развитие таких качеств, как бесконфликтное взаимодействие, продуктивное межличностное общение, осознанное стремление к самостоятельной учебной и научно-исследовательской деятельности; методы, ориентированные на развитие критического мышления учащихся, а также их умений и навыков, позволяющих эффективно противостоять деструктивным социальным влияниям.

Далее, обучение профессионалов, способных к осуществлению эффективного педагогического сопровождения, должно также включать формирование у них компетенций, позволяющих сохранять и укреплять здоровье обучающихся, осуществлять их психологическую поддержку. Развитие соответствующих черт профессионального портрета современного педагога может осуществляться по следующим направлениям: разработка программ здоровьесбережиния обучающихся; создание и внедрение нормативной базы и механизмов реализации указанных выше программ; организация и деятельность на базе ОО центров, содействующих укреплению здоровья школьников; объективная оценка психологического развития детей; деятельность службы консультативной и экстренной психологической помощи учащимся и их родителям.

Будущего учителя, способного осуществлять эффективное педагогическое сопровождение, необходимо готовить к решению проблемных ситуаций, связанных с отвержением ребёнка сообществом. Их разрешение требует наличия умения работать с окружением учащегося с целью преодоления негативных стереотипов, с одной стороны и развивать самопринятие у самого ребёнка – с другой.

Необходимо также формировать у студентов представление о том, что задачи педагогического сопровождения на разных ступенях образования могут существенно различаться.

Литература:

1. Аниськова, Т.А. Технология педагогического сопровождения профессиональной адаптации курсантов женского пола к образовательному процессу ведомственного вуза / Т.А. Аниськова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 6(97). – С. 7-10
2. Байбородова, Л.В. Какие педагогические технологии являются современными? / Л.В. Байбородова // Проблемы и перспективы развития сельских общеобразовательных организаций: материалы международной научно-практической конференции. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. – С. 156-164
3. Бачинин, И.В. Формирование ценностного отношения к здоровью у обучающихся в процессе духовно-нравственного воспитания / И.В. Бачинин, Е.Н. Бородина, С.Т. Погорелов // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 105-114
4. Буланкина, Н.Е. Коммуникативная культура педагога в аспекте современных образовательных ценностей / Н.Е. Буланкина, Н.В. Максимова // Педагогический ИМИДЖ. – 2019. – № 3(44). – С. 442-451
5. Дмитриева, Е.Н. Парадигма смыслообразующей педагогической подготовки учителя / Е.Н. Дмитриева // Высшее образование в России. – 2011. – № 3. – С. 75-80
6. Иванова, И.В. Технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании / И.В. Иванова // Социально-политические исследования. – 2021. – № 3(12). – С. 100-115
7. Куликова, К.М. Самостоятельная работа студентов экономических специальностей в неязыковом вузе как метод повышения уровня профессиональных компетенций / К.М. Куликова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 1(92). – С. 226-229
8. Матушанский, Г.У. Педагогическое сопровождение образовательного процесса / Г.У. Матушанский, Л.С. Камалеева, М.Ф. Шакурова // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 3. – С. 59-67
9. Петросян, А.Р. Основы коммуникативной культуры педагога / А.Р. Петросян, Е.И. Уланова // Экономика и социум. – 2022. – №10(101). – С. 474-477
10. Хазанов, И.Я. Формирование смысла педагогической деятельности у будущих учителей / И.Я. Хазанов // Вестник Томского государственного университета. – 2022. – № 478. – С. 182-193
11. Хилько, А.А. Педагогическое сопровождение образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ и инвалидов в учреждениях среднего профессионального образования / А.А. Хилько // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4(95). – 144-146
12. Шевченко, Н.А. Некоторые аспекты педагогического сопровождения в условиях дистанционного обучения / Н.А. Шевченко // Вопросы развития современной науки и техники: Сборник статей III Международной научно-практической конференции. – Мельбурн: Научный взгляд, 2021. – С. 236-240.
13. Asio, J.M.R. The college students' perspective on what makes an educator well-qualified / J.M.R. Asio, E.E.R. De Dios // Journal of Pedagogical Research. – 2019. – Vol. 3(3). – Pp. 126-138.

УДК 371.14.013.43

кандидат педагогических наук, доцент Оконешникова Надежда Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. Актуальность исследования определяется тем, что этнокультурная компетентность профессионала в области образования приобретает все большее значение в связи с возникновением новых форм преобразования информации, с возрастающим уровнем запросов, которые предъявляются современным обществом. Цель исследования: раскрыть особенности формирования этнокультурной компетентности будущих учителей начальных классов. Задачи исследования: выявить уровень сформированности этнокультурной компетентности студентов, определить педагогические условия формирования этнокультурной компетентности будущих учителей начальных классов. Данное исследование проводилось с применением комплекса методов: анализ литературных источников, изучение педагогического опыта, учебно-методической документации, тестирование, беседа, регистрация данных и ранжирование. Основные результаты исследования: систематизирован и обобщен опыт работы формирования этнокультурной компетентности студентов как компонента профессиональной подготовки будущего учителя.

Ключевые слова: формирование, компетентность, этнокультурная компетентность, компоненты, профессиональная подготовка, учитель начальных классов, начальная школа.

Annotation. The relevance of the study is determined by the fact that the ethno-cultural competence of a professional in the field of education is becoming increasingly important due to the emergence of new forms of information transformation, with an increasing level of demands that are made by modern society. The purpose of the study: to reveal the features of the formation of ethno-cultural competence of future primary school teachers. Research objectives: to reveal the level of formation of students' ethno-cultural competence, to determine the pedagogical conditions for the formation of ethno-cultural competence of future primary school teachers. This study was conducted using a set of methods: analysis of literary sources, study of pedagogical experience, educational and methodological documentation, testing, conversation, data recording and ranking. The main results of the study: the experience of the formation of ethno-cultural competence of students as a component of the professional training of the future teacher is systematized and generalized.

Key words: formation, competence, ethno-cultural competence, components, professional training, primary school teacher, primary school.

Введение. Вследствие перехода системы образования на компетентностный подход обновляются и внедряются разный виды деятельности, требующие от педагога постоянного повышения уровня квалификации, личностного развития и профессиональных знаний. В этнокультурную компетентность входят этнопедагогические и этнопсихологические компоненты. Этнопедагогический компонент состоит из знаний в области народной педагогики, на их опыте умении организовывать целостный учебно-воспитательный процесс.

Этнопсихологический компонент включает в себя обучение и воспитание учащихся с учетом их этнических стереотипов поведения в национальном самосознании.

Сформированность этнокультурной компетентности будущего учителя выражается в овладении знаниями по этнопедагогике, этнопсихологи, умении решать профессиональные задачи, овладении навыками саморазвития, самообразования и самовоспитания в социальной среде.

В развитии этнопедагогики значительный вклад внес известный чувашсткий ученый Г.Н. Волков, который первым использовал в педагогической литературе термин «этнопедагогика». Волков Г.Н. в своих научных работах находил педагогическую аксиому, общую закономерность, согласно которой ребенок развивается как личность и гармонично входит в культуру, только будучи уверенным в доброжелательности и любви к нему. Эта закономерность воспитательного процесса в этнопедагогике обретает характер всеобщности и универсальности [4].

Сластенин В.А. о вопросе народного воспитания и образования говорит «обогащение эмпирических знаний, их систематизация, освоение теоретических положений этнопедагогики, осознание целей, содержания, средств, методов, приемов воспитания, развитие этнопедагогического сознания» [8].

Термин «этнокультура» появился в XX-XXI вв., и употребляли как речевое сокращение понятия «этническая культура». Под этнокультурой принято понимать традиционные ценности, взаимоотношения, особенности в поведении, которые обладают этнической спецификой, они развиваются в исторической, социальной динамике и всегда пополняют этническую специфику культуры в разных формах самореализации людей.

Этнокультурная компетентность и ее формирование состоит в структуре общей профессиональной компетентности будущего учителя.

В исследовании восприятия детьми младшего школьного возраста разных этнических групп, Сайфутдияровой Е.В. было выявлено, что большинство детей этого возраста верно определяют себя со своей нацией, но при обнаружении сходств с представителями своего и других этносов, выделяют только заметные, наиболее яркие стороны внешнего вида, не обращая внимания на национальные черты лица и национальную одежду. Необходимо подчеркнуть, что учащиеся начальных классов уже владеют некоторым знанием о типичном представителе той или иной национальности и их культуре [6].

В исследованиях Данилова Д.А., Неустроева Н.Д., Барахсановой Е.А., Третьяковой Т.В., Прокопьевой М.М., Баишевой М.И., Оконешниковой А.П. и др. этнокультура изучается как культура определенного народа, находящаяся свое выражение в конкретном этническом самосознании духовных и материальных ценностей, которая проявляется в нравственно-этических нормах, жизненных укладах, внешнем облике, жилье, кухне, социально-бытовых установках, этикете, вере, языке, фольклоре с учетом особенностей регионального образования.

В работе Н.Д. Неустроева, А.Н. Неустроевой и других отмечается что, «приобщение младших школьников к этнокультуре родного языка должно способствовать осознанию ребенком себя личностью и частицей своего народа. Возрождение и дальнейшее развитие культуры того или иного народа становится заботой и целью каждой семьи, каждого образовательно-воспитательного учреждения, многонационального государства в целом» [2].

В своей работе М.И. Баишева, М.И. Дедюкина и другие рассматривают этнокультурные традиции как фактор формирования духовно-ценностных основ личности ребенка [1].

По мнению Афанасьевой А.Б. этнокультурная компетентность понимается как интегральное свойство личности, проявляющееся в освоении совокупности представлений знаний о своей, а также о других этнических культурах, их месте в отечественной и мировой культуре, способности к диалогу культур, опыте освоения этнокультурными ценностями, их сопоставлению, что проявляется в знаниях, умениях, навыках, моделях поведения в моноэтнической и полиэтнической среде [3].

Изложение основного материала статьи. Формирование у студентов этнокультурной компетентности рассматривается как единый образовательный процесс для реализации единства составляющих: содержательного, деятельностного, результативного. В нем отражается организационно-методическое обеспечение этнокультурной подготовки будущих педагогов.

Задачи содержательного компонента: формирование этнокультурных знаний у студентов как составляющей профессиональной компетентности.

Задачи деятельностного компонента: формирование умений и навыков по применению теоретических знаний на практике.

Задачи результативного компонента: развитие педагогической компетентности, профессиональных и личностных качеств.

Содержательное составляющее этнокультурной подготовки будущих учителей оценивается уровнем сформированности профессиональных компетенций в результате освоения дисциплин с этнокультурным компонентом.

Шкала оценивания сформированности элементов компетенций:

Высокий уровень – в полной мере раскрыто содержание дисциплины, студент продемонстрировал глубокое знание программного материала, оперирует специальными терминами, обосновывает теоретические положения примерами из опыта учителей и собственного опыта педагогической деятельности.

Средний уровень – недостаточно полно раскрыто содержание программного материала, но продемонстрировано общее понимание вопроса, усвоены основные категории, имеются трудности в определении специальных терминов.

Низкие уровень – не раскрыто программное содержание дисциплины, не демонстрирует владение терминологией.

Результаты показали, что высоким уровнем сформированности профессиональных компетенций в результате освоения дисциплин с этнокультурным компонентом обладают 57 студентов, что составило 84%, средний уровень имеют 11 студентов, что составило 16%.

В исследовании приняли участие 68 студентов кафедры начального образования Педагогического института СВФУ им. М.К. Аммосова. Результаты показали, что высоким уровнем сформированности профессиональных компетенций в результате освоения дисциплин с этнокультурным компонентом обладают 57 студентов, что составило 84%, средний уровень имеют 11 студентов, что составило 16%.

В результате выполнения тестовых заданий, рефератов, творческих заданий, проведения уроков и воспитательных мероприятий студенты показали: знание содержания школьных предметов регионального и этнокультурной части учебного плана, учебно-методическое обеспечение, основы толерантного взаимодействия в межкультурном общении, владение способами применения современных технологий, возможностями оценки личностных достижений учащихся.

Деятельностное составляющее формирования этнокультурной подготовки будущих учителей оценивалась по результатам анкетирования. В исследовании изучены уровни сформированности компетенций в результате освоения дисциплин с этнокультурным компонентом и умение использовать полученные знания в практической деятельности.

С этой целью проведено анкетирование, авторами которой являются ученые Пермского регионального института педагогических информационных технологий, кандидат технических наук Севрук А.И. и доктор философских наук Юнина Е.А. [7].

В анкетировании представлено достаточное количество пунктов, в котором существует возможность оценить реальный уровень выполнения должностных обязанностей педагога; профессиональную компетентность учителя, педагога; направленность на развитие учащихся.

Матричная карта №1. По признаку гуманитаризации и гуманизации: уникальности, активности, внутренней свободы, духовности.

Признаки гуманитаризации образования является развивающая направленность, диалогичность, интегрированность, фундаментальность.

Матричная карта №2. Отражение развивающей направленности, личностных качеств будущих педагогов: мышление, речь, осознанная память, эффективное внимание, каналы восприятия, эмоционально-чувственные качества, поведение, общение, творчество.

Матричная карта №3. Под этнокультурной составляющей профессиональной компетентности является владение будущими учителями начальных классов методами, которые обеспечивают вариативность образовательного пространства, учет особенностей учащихся посредством педагогической диагностики, развитие познавательной и коммуникативной культуры младших школьников, создание комфортной атмосферы в классе. Также сформированность этнокультурной компетентности студентов оценивается степенью участия студентов на олимпиадах, научно-практических конференциях, профессиональных конкурсах и т.д.

Для успешной реализации межкультурной коммуникации участников педагогического взаимодействия следует отметить следующие этнокультурные технологии:

1. Кросскультурный метод представляет собой изучение этнокультур на основе сравнения выявления общего и особенного, различия и сходства; найти общие элементы в орнаментах, музыкальных инструментах. Языке и др.

2. Проектный метод – организация исследовательской деятельности учащихся по рассмотрению родной культуры, истории искусства, а также и народов, которые проживают в России, республике.

3. Моделирование – воспитание этнической культуры учащимся младших классов в процессе воспроизведения в условиях урока быта, обычаев народа, моделирование отдельных сторон жизни, ситуаций, возникающих в процессе межэтнического взаимодействия. Инсценировка народных сказок, изготовление макетов атрибутов по сюжетам сказок (макеты жилищ, посуды, предметов быта и т.д.).

4. Игровой метод – организация познавательной деятельности младших школьников и повышение интереса к этнокультуре посредством проведения различных национальных подвижных и настольных игр.

Выводы. На основе задач воспитания можно выделить четыре вида этноориентированных форм внеклассной работы. Социально-ориентированные формы предполагают проведение круглых столов, классных часов, беседы с историками, этнографами, деятелями культуры и искусства, встречи с представителями национальных диаспор и др. Познавательные формы – краеведческие и этнографические экскурсии, участие в мероприятиях, посвященных дню родного языка и письменности и др. Культурно-досуговая деятельность – народные праздники, соревнования по национальным видам спорта, фестивали и др. Этнокультурные компетенции, сформированные в процессе прохождения всех видов практик

позволят студентам более эффективно освоить теоретические знания по дисциплинам профессионального блока и уверенно приступить к педагогической деятельности.

Литература:

1. Baisheva, M.I. Etnocultural traditions as sources of maintenance of spiritually-valuable bases of safety of the person / M.I. Baisheva // Man in India. – 2017.
2. Neustroev, N.D. Training a Tutor at College for an Underfilled and Nomad School of the North and East of Russia: Contents and Specifics / N.D. Neustroev, A.N. Neustroeva, T.A. Shergina, V.P. Marfusalova, N.V. Okonechnikova, T.M. Borisova, E.E. Sidorova // Indian Journal of Science and Technology, 2016. – 9(11). https://doi.org/10.17485/ijst/2016/v9i11/89421
3. Афанасьева, А.Б. Совершенствование этнокультурного образования современных педагогов / А.Б. Афанасьева // Человек и образование, 2008. – № 4 (17). – С. 34-38
4. Волков, Г.Н. Педагогика любви. Избранные этнопедагогические сочинения: в 2 т. / Г.Н. Волков. – М.: Издательский Дом «МАГИСТР-ПРЕСС», 2002. – 460 с.
5. Неустроев, Н.Д. Тьюторство в начальной, основной малокомплектной и кочевой школе Севера: монография / Н.Д. Неустроев, А.Н. Неустроева, Т.А. Шергина, А.С. Сакердонова. – Якутск, 2017.
6. Сайфутдиярова, Е.Ф. Межэтническое восприятие как предмет научного исследования / Е.Ф. Сайдутдиярова // Филология и культура. Philology and culture. – 2012. – №3(29). – С. 305-308
7. Севрук, А.И., Юнина Е.А. Мониторинг качества преподавания в школе / А.И. Севрук, Е.А. Юнина. – М.: Педагогическое общество России, 2004.
8. Сластенин, В.А. Педагогика и психология инновационного образования / В.А. Сластенин. – М.: Прометей, 2009. – 164 с.

Педагогика

УДК 376.3

кандидат педагогических наук Олешова Варвара Васильевна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК ПРОСТРАНСТВО ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ

Аннотация. В современном мире социальные сети оказывают большое влияние на личность людей, являясь медиасредой, в которой они существуют параллельно с реальной жизнью. Интернет-пространство является не только площадкой для личного общения, но и платформой для педагогической коммуникации, обмена опытом. В виртуальном мире существует большое количество сообществ, в которые объединяются специалисты и родители детей с различными особенностями в развитии. Социальные сети являются значимым для родителей детей с нарушенным слухом медиапространством, в котором они черпают информацию по выстраиванию занятий и взаимодействия с ребенком. Все больше педагогов и родителей создают аккаунты, в котором делятся опытом развития и воспитания особого ребенка. В статье характеризуются функции социальных сетей. Автор анализирует возможности интернет-пространства для построения информационной поддержки родителей детей с нарушенным слухом. Приводятся данные опроса пользователей сетей Вконтакте, Telegram. Описываются основные инструменты, которые позволяют выстраивать педагогическую коммуникацию в интернет-пространстве. Иллюстрируются основные направления взаимодействия с родителями детей с нарушенным слухом.

Ключевые слова: социальные сети, (ре)абилитационная компетенция родителей, педагогическая коммуникация.

Annotation. In the modern world, social networks have a great influence on people's personality, being a media environment in which they exist in parallel with real life. The Internet space is not only a platform for personal communication, but also a platform for pedagogical communication, exchange of experience. In the virtual world, there are a large number of communities in which specialists and parents of children with various developmental disabilities unite. Social networks are a significant media space for parents of children with hearing impairment, in which they draw information on building classes and interacting with the child. More and more teachers and parents are creating accounts in which they share their experience of developing and raising a special child. The article characterizes the functions of social networks. The author analyzes the possibilities of the Internet space for building information support for parents of children with hearing impairment. The data of the survey of users of the Vkontakte and Telegram networks are given. The main tools that allow to build pedagogical communication in the Internet space are described. The main directions of interaction with parents of children with hearing impairment are illustrated.

Key words: Social networks, (re)habilitation competence of parents, pedagogical communication.

Введение. В современном мире коммуникация посредством современных технологий занимает все большую часть жизни людей, которые взаимодействуют друг с другом с помощью электронной почты, социальных сетей, мессенджеров. Интернет рассматривается уже не как средство получения и обмена данными, а как важнейшее средство межличностного взаимодействия. Особое значение в жизни людей занимают социальные сети, которые приобретают черты формирующегося социального института, оказывая значительное влияние на пользователей, среди которых есть в том числе и родители детей с особенностями в развитии, использующие социальные сети для поиска информации по развитию и воспитанию ребенка, а также специалистов и родителей со схожими проблемами [11].

Для многих людей социальные сети из пространства, ориентированного на коммуникацию пользователей, превратились в медиасреду, в которой они существуют параллельно с реальной жизнью. Одной из главных функций социальных сетей в настоящее время является не только коммуникативная связь пользователей, но и распространение информации [5, 8, 9].

Исследователи социальных сетей отмечают, что ценностями виртуальной коммуникации является демократичность общения, доступность получения информации, стирание временных и пространственных границ [4]. В процессе публикации и распространения информации в Интернете, пользователи социальных сетей выступают одновременно как ее публикаторы, и как реципиенты, играя при этом различные роли в соответствии с собственными целями и задачами [3, 8].

Современные авторы выделяют следующие основные функции социальных сетей [7, 11]:

- Коммуникативная – социальные сети дают возможность людям взаимодействовать друг с другом, а также обмениваться информацией.
- Образовательная – пространство социальных сетей способствует обмену опытом и расширению образовательного

процесса.

- Экономическая – социальные сети позволяют специалистам монетизировать свои знания и выстраивать собственный бизнес.
- Социальная – в социальных сетях человек имеет большое количество инструментов для самопрезентации, выражения, а также получения уважения и признания.
- Рекреативная – социальные сети за счет разнообразия контента позволяют пользователям отдохнуть, переключиться от повседневных дел.
- Функция выражения и формирования общественного мнения – в социальных сетях появляются лидеры мнений, которые транслируют свои взгляды и опыт, постепенно переходя в «оффлайн» пространстве.
- Регулятивная – социальные сети с помощью «лайков», комментариев, репостов позволяют выражать положительное или отрицательное отношение к контенту, тем самым давая возможность отобрать актуальную и приемлемую для пользователя информацию.

Исследователи отмечают, что коммуникация в социальных сетях осуществляется на основании следующей трехкомпонентной модели социокультурного механизма информационного воздействия: отправитель информации – пользователь сети; информационный продукт – фотографии, выставленные в сети; потребитель (получатель) информации [1, 7].

Выделяют две группы ролей среди пользователей социальных сетей. Первая роль – публикатор, это может быть очевидец определенных событий, организатор, комментатор и т.д. Данная роль является активной, так как она способствует созданию и наполнению содержимого контента.

Вторая - представитель аудитории, который может быть реципиентом, коммуникатором или комбинатором. С точки зрения создания контента, это более пассивная роль, однако она представляют собой активного потребителя контента и оказывает влияние на массово-информационный процесс [3, 8].

Современные социокультурные коммуникации оказывают большое влияние на личность людей. Виртуальные социальные сети имеют четкий дидактический потенциал, создавая условия для практически беспрерывной педагогической коммуникации и являясь поддержкой в деятельности педагога. Социальные сети используются в качестве средства образовательной коммуникации между специалистами, педагогом и родителями, родителями [1, 6].

Изложение основного материала статьи. В России современные родители в качестве основного источника информации используют следующие социальные сети: Instagram, Facebook (*ныне запрещенные на территории РФ), Вконтакте, Tik-Tok, Одноклассники, Telegram, YouTube, Яндекс Дзен.

В марте 2023 года был проведен небольшой опрос пользователей Телеграм-канала «Surdo_Varvara», адресованного родителям детей с нарушенным слухом, в котором на вопрос «Где Вы ищете информацию и идеи для занятий с ребенком?», 80% ответило: «В социальных сетях педагогов», 46% – в книгах/ методических изданиях, 43% – покупают готовые тетради для занятий, 35% – придумывают сами, 22% – выполняют задания педагога, 19% – в социальных сетях на страничках родителей. Всего в опросе приняло участие 131 человек.

38% пользователей указало, что для поиска информации используют Телеграм-каналы, 34% – социальную сеть «Вконтакте», 15% – Instagram, 7% – YouTube, 7 % – другое.

Аналогичный опрос был проведен в марте 2019 года в социальной сети Instagram (*ныне запрещенная на территории РФ). Всего в опросе приняло участие 179 родителей. 90% родителей указало, что ищет информацию для занятий с ребенком дома в интернете, 10% – в различных литературных источниках. При этом 62% используют в качестве информационного ресурса социальные сети, 38% – различные сайты.

Таким образом, мы видим, что социальные сети являются значимым для родителей медиапространством, на котором они черпают информацию для занятий с детьми.

В социальных сетях существует большое количество сообществ, в которых объединяются родители детей с различными особенностями в развитии.

Например, одним из самых первых сообществ, поддерживающих родителей детей с нарушенным слухом, в социальной сети «Вконтакте» была группа «Дети слышат», которая в марте 2023 года насчитывала 8,6 тысяч подписчиков. Создана родителями имплантированного ребенка и адресована семьям, оказавшимся в такой же жизненной ситуации. В данной группе насчитывается 98 тем, в которых родители обсуждают фирмы-производители имплантов, особенности реабилитации, выбор специалистов, советуются друг с другом по тем или иным ситуациям. Также существуют следующие популярные сообщества, адресованные родителям детей с нарушенным слухом: ВОЛНС, Зайцев PRO Слух, Слушать интересно, Мелодия жизни и т.д.

Многие педагоги начинают создавать свои профессиональные странички в социальных сетях. Для родителей детей с нарушенным слухом наличие профессиональных страниц сурдопедагогов и родителей со схожими трудностями является большим подспорьем, так как в России не хватает сурдопедагогов, особенно в регионах.

Социальные сети позволяют родителям, которые живут в удаленных регионах и не имеют возможности получать регулярную психолого-педагогическую поддержку, повышать свою (ре)абилитационную компетенцию через изучение информации по занятиям и особенностям (ре)абилитации, которую выкладывают педагоги на своих страницах, а также смотреть короткие видео занятий с их описанием и разбором. Через страницу поиска можно быстро найти необходимых специалистов, однако социальные сети не страхуют от мошенников и непрофессионалов [10].

В 2018 году была создана страница «Surdo_Varvara» в социальной сети Инстаграм, которая была активна до февраля 2022 года. Всего за этот срок на страницу подписалось 6,5 тысяч пользователей. Весной 2022 года нами было создано сообщество с аналогичным названием в сети «Вконтакте», а также Телеграм-канал, информация в которых адресована родителям детей с нарушенным слухом и начинающим специалистам. В процессе ведения социальных сетей было отмечено, что они дают возможность не только транслировать свой опыт, но и изучать опыт коллег, а также быть частью некого медиапространства, которое постепенно переходит из онлайн в оффлайн формат. За время ведения социальных сетей мы познакомились с большим количеством родителей детей с нарушенным слухом и специалистов со всего мира, которые, как правило, очень благодарят за возможность познакомиться с нашим опытом, советуются по вопросам построения (ре)абилитационного маршрута ребенка.

Анализируя ситуацию в социальных сетях, можно сказать, что педагог выступает в роли консультанта и/ или наставника.

Социальные сети дают возможность проведения следующих обучающих мероприятий:

- *Прямые эфиры* – длятся один час и являются некоторым подобием лекций с возможностью получить обратную связь от слушателей в виде комментариев и вопросов. В процессе взаимодействия с аудиторией было отмечено, что такой жанр важен и для специалистов. Например, был получен следующий отзыв от учителя-логопеда: «С удовольствием прослушала прямой эфир!!! Спасибо за важную информацию! Я работаю логопедом. Дети с КИ все чаще появляются в

массовых садах (инклюзия). Вы отлично рассказали о методиках, натолкнули на нужную литературу, дали о многом задуматься! Буду ждать еще эфиров! Спасибо за труд».

- *Обучающие марафоны* – представляют собой сбор концентрированной мотивационной информации по определенной теме. Как правило, длятся около 7-10 дней.

Например, в период с 2018 по 2023 год нами были проведены следующие марафоны «Взаимодействие родителей с ребенком с нарушенным слухом в режимных моментах», «Игры с ребенком с нарушенным слухом на прогулке», «Кулинарный марафон», которые длились 7-10 дней и были посвящены выстраиванию режимных моментов родителей с детьми с нарушенным слухом как базы всего (ре)абилитационного процесса. Также был проведены марафоны «Игры с подручными материалами» и «Неделя сказок», последний был проведен совместно с сурдопедагогом Рассоловой О. и логопедом Калиногорской О. Всего в марафонах приняло участие 211 человек.

Родители отмечали, что подобные мероприятия являются для них большим подспорьем и помощью в развитии ребенка. Например, мы получили следующие отзывы от родителей детей с нарушенным слухом на «Кулинарный марафон»: «Очень благодарна этому марафону, так как раньше я не так представляла процесс приготовления пищи и особо в готовку ребенка не включала, только просила подать то, что он знал. Теперь же я наглядно поняла, как это легко и как многое можно проиграть, обговорить, поручить и просто обсудить!» и на марафон «Взаимодействие родителей с ребенком с нарушенным слухом в режимных моментах»: «…я поняла, что у меня было внутреннее напряжение от ответственности, которое не шло на пользу никому, от вас я поймала нужный настрой, как мне кажется. Кроме того, я поняла, что у меня больше был акцент на занятии дома, а не на ежеминутном общении, хотя я вроде знала, как это важно. Спасибо за вашу работу».

- *Истории* – дают возможность выкладывать неограниченное количество коротких видео (15 сек) занятий, делиться видео и фотообзором пособий, игрушек и т.д. Хранятся на странице сутки, но при необходимости их можно сохранить в профиле.
- *Посты* – позволяют выкладывать абсолютно любую информацию с визуальным фото и/или видео подкреплением. Для педагогов это возможность заявить о себе, своих взглядах на процесс обучения, поделиться теоретическим и практическим опытом. За время существования аккаунта «Surdo_Varvara», было опубликовано около 500 постов с различной информацией, посвященной детям с нарушенным слухом. Наиболее востребованы среди родителей оказались видео-посты с подробным разбором игр и занятий для детей с нарушенным слухом.
- *Курсы* – в последнее время все больше педагогов создает свои авторские курсы, которые продвигают через социальные сети. Для родителей детей с нарушенным слухом подобные курсы являются большой помощью, так как многие родители, столкнувшись с тугоухостью или глухотой ребенка пребывают в растерянности, а также не могут получить своевременно сурдопедагогическую помощь из-за отсутствия или нехватки специалистов необходимого профиля в регионе.

В сентября 2021 через социальные сети был запущен проект фонда «Мелодия жизни» «Онлайн школа для родителей детей с нарушенным слухом «Мелодия жизни», который являлся победителем конкурса грантов «Москва – добрый город» в 2019 году. В данном проекте мы с командой сурдопедагогов в коротких видео уроках рассказывали про особенности (ре)абилитации ребенка с тяжелыми нарушениями слуха с момента постановки диагноза до поступления в школу. Всего на прохождение уроков онлайн школы с сентября 2020 г. до марта 2023 г. было направлено 2504 заявки.

В ноябре 2020 года был выпущен курс «Учусь слушать и понимать речь вместе с мамой», целью которого было познакомить родителей и специалистов с практическими приемами работы с детьми раннего и младшего дошкольного возраста с нарушенным слухом, находящимися в самом начале (ре)абилитационного пути после слухопротезирования и/или проведения операции по кохлеарной имплантации. За период с ноября 2020 года по март 2023 года курс повторялся 5 раз, за это время в нем приняло участие 123 родителя.

Родители отмечают большую поддержку для них от подобных курсов.

Например, вот что пишут мамы детей с нарушенным слухом: «…теперь я не так сильно переживаю, что в наших краях нет сурдопедагога и я могу принести пользу своему ребенку, занимаясь с ним сама» или «Впервые есть ощущение, что в голове сложился пазл и стало понятно, как помочь дочке в долгом пути к «слышать и понимать».

Таким образом, согласно проведенному опросу и взаимодействию с публикаторами и реципиентами в социальных сетях, мы увидели высокую востребованность информации, касающейся развития, воспитания и обучения детей с нарушенным слухом среди родителей и специалистов.

Выводы. Социальная медиасреда позволяет повышать (ре)абилитационную компетенцию родителей через взаимодействие со специалистами и другими родителями, создавая условия для их обучения и взаимообучения. Опираясь на технологию обучения взрослых, сурдопедагог выступает как консультант, наставник, направляющий родителей в их развивающем взаимодействии с ребенком в привычной для него каждодневной деятельности и занятиях.

Литература:

1. Антипов, М.А. Виртуальные социальные сети как современное средство обучения студентов / М.А. Антипов // Сборник конференций НИЦ Социосфера. – 2016. – № 38. – С. 9-11
2. Арташкина, Т.А. Специфика информационного продукта социальной сети Instagram (Инстаграм) / Т.А. Арташкина, В.А. Киселева // Философия образования. – 2016. – № 5 (68). – С. 41-58
3. Браславец, Л.А. «Гражданская журналистика» и типичные роли пользователей социальных сетей / Л.А. Браславец // Relga. – 2010. – No 13 (211). – С. 14.
4. Жарова, О.С. Интернет-фольклор как воплощение тенденций современного общества / О.С. Жарова // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2015. – Т. 2. – №6 (28). – С. 50-53
5. Клименко, О.А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса [Электронный ресурс] / О.А. Клименко // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 405-407. – URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1799/ (дата обращения: 13.03.2023)
6. Корниенко, А.А. Об использовании социальных сетей для сопровождения и (ре)абилитации детей с нарушениями слуха и их семей / А.А. Корниенко, В.В. Олешова // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение). Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2020. – С. 203-207
7. Лазуткина, Е.В. Основные формы манипуляции информацией в социальных медиа Рунета / Е.В. Лазуткина // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2017. – № 2 (24). – С. 221-225
8. Морозова, А.А. Типология пользователей социальной сети / А.А. Морозова // Мультимедийная журналистика. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции / Под ред. В.П. Воробьева. – 2018. – С. 225-229
9. Морозова, А.А. Социальная сеть: к вопросу о безопасности пользователя / А.А. Морозова // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2017. – № 3 (25). – С. 201-205

10. Олешова, В.В. Надомное визитирование: история и современность / В.В. Олешова // Специальное образование. – 2016. – № 2 (42). – С. 105-113
11. Щербакова, В.А. Институциализация социальных сетей / В.А. Щербакова // Коммуникология: электорнный научный журнал. – 2018. – Том 3. – № 3. – С. 57-62

Педагогика

УДК 378.4

кандидат педагогических наук, декан Омаров Хабибурахман Гаджиевич
Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, декан Зубрилин Константин Михайлович
Московский педагогический государственный университет (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Раздобарина Лидия Александровна
Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

ЗНАЧЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ДАГЕСТАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА В ХУДОЖЕСТВЕННО ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ РОССИИ

Аннотация. В статье рассмотрена история и роль художественно-графического факультета Дагестанского государственного педагогического университета (ХГФ ДГПУ) для художественно-педагогического образования России. Актуальность темы состоит в рассмотрении ценности и значимости факультета для культуры и системы образования Дагестана и России. Цель заключается в анализе особенностей деятельности и традиций работы ХГФ ДГПУ. Репутация факультета накапливается годами и состоит из следующих факторов: сложившийся истории и традиции, материальной базы, уровня профессорско-преподавательского состава, перспективность и возможности непрерывного обучения, процент трудоустройства выпускников, культурные – социальные факторы, сотрудничества с региональными и федеральными органами, возможности для студентов в поступлении в профессиональные сообщества, организации и проведение различных мероприятий, проведения зарубежных стажировок и практики. В заключении отмечается, что сегодня ХГФ ДГПУ занимает достойное место в мировом образовательном пространстве – крупный научно-исследовательский центр, учебно-методический центр, образовательный центр, культурный центр Дагестана и России. Высокий уровень, который задают выпускники художественно-графического факультета Дагестанского государственного педагогического университета в области педагогического образования, изобразительного и декоративно-прикладного искусства вызывает уважение в научном сообществе России.

Ключевые слова: художественно-графический факультет (ХГФ), имидж факультета, особенности формирования имиджа ХГФ, целевая аудитория, информационное издание, факторы имиджа.

Annotation. The article discusses the history and role of the Artistic and Graphic Faculty of the Dagestan State Pedagogical University (HGF DSPU) for the Artistic and Pedagogical Education of Russia. The relevance of the topic lies in its insufficient knowledge of the value and significance of the faculty for the culture and education system of Dagestan and Russia. The main purpose of the article is to identify and analyze the features of the traditions of the work of the HGF DSPU. The reputation of the faculty has been accumulating over the years and consists of the following factors: the established history and traditions, the material base, the level of the teaching staff, the prospects and opportunities for lifelong learning, the percentage of employment of graduates, cultural – social factors, cooperation with regional and federal authorities, opportunities for students in admission to professional communities, organizing and holding various events, conducting foreign internships and practice. The author comes to the conclusion that today the HGF DSPU occupies a worthy place in the world educational space – a major research center, educational and methodological center, educational center, cultural center of Dagestan and Russia. The high level set by the graduates of the Artistic and Graphic Faculty of the Dagestan State Pedagogical University in the field of pedagogical education, fine and decorative arts is respected in the scientific community of Russia.

Key words: art-graphic faculty (kgf), image of faculty, features of formation of image of kgf, target audience, information publication, factors of image.

Введение. Художественно-графический факультет Дагестанского государственного педагогического института открылся в 1971 году. Не так давно он отмечал свое пятидесятилетие. Это особый факультет, не во всех Вузах он есть – материалоёмкий, требующий особого подхода, у него своя специфика подготовки специалистов. Он не сравним с другими, это изюминка ВУЗа.

С самого начала руководство ДГПИ ставило перед коллективом ХГФ не только традиционные задачи, но и одна из целей занять главенствующие позиции в регионе, призванным с помощью творчества и креативных и научных исследований студентов и преподавателей поддерживать сохранение и развитие национального искусства и народных ремесел страны.

Изложение основного материала статьи. У истоков создания ХГФ стояли такие творцы и ученые, как Алирза Абдулгашимович Эмирбеков, Эдуард Измайлович Акуваев, Шариф Шахмарданович Шахмарданов, Райханат Шихабутдиновна Микаилова, Вадим Константинович Скугарев, Гимбат Шапиевич Гимбатов.

Эмирбеков Алирза Абдулгашимович (1934-2005) – художник-монументалист, член Союза художников СССР, видный деятель Дагестана. 1971 год – первый декан ХГФ, руководство худфондом СХ РД, он принимал деятельное участие в региональных и всесоюзных выставках в Грозном, Каунасе, Москве, Ставрополе, Риге, Махачкале, Вильнюсе и др.

Акуваев Эдуард Измайлович (1945-2015) – российский и израильский художник, учёный, педагог. Член Союз художников СССР и Израиля, Заслуженный деятель искусств Дагестана, является лауреатом республиканской премии им. Халилбека Мусаясул. В 1973 году его пригласили работать на ХГФ – он работал на должности старшего преподавателя, а затем доцентом кафедры живописи. Вёл активную выставочную деятельность на Всероссийских и республиканских экспозициях.

Эдуард Измайлович Акуваев родился 24 января 1945 года в интеллигентной семье в Махачкале. Уже в Дагестанском художественном училище имени М.А. Джемала началось его серьезное влечение к творчеству.

После окончания училища Эдуард поступил в Московский государственный академический художественный институт имени В.И. Сурикова, а затем вернулся в родной город и начал преподавательскую деятельность в Дагестанском педагогическом институте. Он смог успешно совмещать свою преподавательскую работу с самостоятельным творчеством, которое было значительной частью его жизни. В 1998 году он получил докторскую степень. Он создал множество произведений в различных техниках (живопись, графика, скульптура), которые отличаются яркой цветовой гаммой и

сильной экспрессией. Тематика работ художника в основном связана с культурой дагестанского народа, его обычаями и традициями. В 2015 году Акуваев скончался, оставив после себя множество произведений и воспоминаний коллег и учеников о его творческом наследии. Работы художника в Национальном музее Республики Дагестан им. А. Тахо-Годи, г. Махачкала, Дагестанском музее изобразительных искусств и Дербентском государственном музее-заповеднике.

Шариф Шахмарданович Шахмарданов (родился в 1947 году) – российский и советский художник и скульптор. Он является академиком Российской академии художеств и Народным художником Республики Дагестан. С 1972 года преподает на факультете художественно-графического искусства Дагестанского педагогического института.

Райханат Шихабудтиновна Микаилова (1938-1989) была основателем Музея изобразительного и декоративно-прикладного искусства, научным руководителем одного из пяти кружков СНО (научного студенческого общества) и заведующей кафедрой декоративно-прикладного искусства в ХГФ Дербентского государственного педагогического института.

Вадим Константинович Скугарев (1928-1987) был советским архитектором и кандидатом наук, автором более 30 реализованных проектов. В 1969 году он был приглашен на преподавательскую работу на ХГФ Дербентского государственного педагогического университета, а с 1973 года возглавлял кафедру декоративно-прикладного искусства.

Гимбат Шапиевич Гимбатов (1934) – народный художник Дагестана, скульптор, его работы размещены в знаковых местах Дагестана.

Караханов Мурад Нуруллахович (1951) – доктор экономических наук, профессор кафедры социогуманитарных дисциплин. С 1983 по 2009 гг. – проработал деканом ХГФ ДГПИ, а затем и ДГПУ. За 24 года работы в должности декана приложил много усилий в организационной, педагогической и воспитательной деятельности для развития факультета и поднятия его имиджа. Им созданы многие научные труды в области экономического образования и развития рынка труда.

Исмаил Магомедович Раджабов (1951-2021) оставил свой след в истории Дербентского государственного педагогического университета. Он был деканом ХГФ с 2009 по 2013 гг., а затем заведовал кафедрой методики изобразительного и декоративно-прикладного искусства до 2018 г. Исмаил Магомедович был основателем и руководителем научной школы «Гуманизация художественно-педагогического образования: Региональный подход», профессором, доктором педагогических наук и заслуженным учителем Республики Дагестан. Он опубликовал более 180 научно-методических работ, посвященных проблематике регионально-национальных традиций в контексте художественно-педагогического образования. Исмаил Магомедович являлся победителем различных конкурсов, включая «Преподаватель года ДГПУ» и «Грант Президента РД», а также удостоен премии ДГПУ «За достижения в научной работе» за период 2003-2007 гг. Он также был членом-корреспондентом Российской академии естествознания.

Абдулзагир Бозгиитович Мусаев родился в 1951 году. Он закончил Ленинградский академический институт живописи, скульптуры и архитектуры имени И. Е. Репина и с 1971 года стал членом Союза художников СССР, России. С 2002 года Абдулзагир Бозгиитович является членом Союза театральных деятелей России. Он занимал должность заведующего кафедрой живописи Дагестанского государственного педагогического университета уже с 1983 года, а также является профессором живописи. Он был избран членом-корреспондентом Российской академии художеств от Южного регионального отделения в 2012 году. Он автор проектов, включая 12 гобеленов для Кумыкского музыкального драматического театра и росписи в фойе Аварского музыкально-драматического театра, а также является соавтором Государственного герба Республики Дагестан. Абдулзагир Бозгиитович также создал роспись Свято-Успенского кафедрального собора в городе Махачкале и множество живописных работ, которые были представлены на международных, всероссийских, республиканских и академических выставках. Творческие произведения А.Б. Мусаева находятся в частных коллекциях в России и за рубежом. Например, некоторые его картины были представлены на выставке "Салон де л'Авангард" в Париже и на выставке в Музее Модерного Искусства в Вашингтоне (США). Часть работ хранятся в музеях, в министерстве культуры Республики Дагестан и в Дагестанском государственном объединенном музее.

С великим трудом и огромной любовью к изобразительному и декоративно-прикладному искусству и народным промыслам, все эти учёные по крупицам создавали и собирали то, что сегодня составляет гордость факультета – его традиции.

За 50 лет на факультете, сложились собственные принципы и методы, свои традиции в области художественно-педагогического образования. Наиболее важная из традиций – это слаженная работа коллектива профессорско-преподавательского состава и учебно-вспомогательного персонала, который имеет безупречную репутацию, высокий профессионализм, большой творческий потенциал, любовь к своему делу и Родине.

Факультет объединяет ученых, профессоров, народных художников и заслуженных деятелей Республики Дагестан, заслуженных учителей, членов союзов художников и мастеров, искусствоведов, а также талантливых выпускников ХГФ Дагестанского государственного педагогического университета. В 1972 году были внесены коррективы в учебные планы подразделения, включены новые дисциплины, посвященные теоретическому изучению и практическому освоению традиционных видов дагестанских народных ремесел. Эта особенность стала главной чертой факультета среди других Художественно-графических факультетов России.

В развитии национальной традиционной художественной культуры Дагестана важное место занимает ХГФ Дагестанского государственного педагогического университета, что было отмечено руководителями республики. В 1970-е годы при факультете был создан Музей изобразительного и ДПИ Дагестана, который стал хранить лучшие образцы художественной самобытной культуры, собранных со всей страны. Кроме того, были организованы научно-исследовательские экспедиции студентов в центры уникальных традиционных промыслов, таких как Балхар, Гоцатль, Кубачи, Унцукуль и другие. Собранные материалы из поездок, тщательно исследуется и помогает в создании студенческих творческих и научно-исследовательских работ. Пленэрная практика также сыграла немаловажную роль -выезды в горные районы Дагестана помогли созданию новых оригинальных работ для музея факультета.

На факультете все студенты получают базовую подготовку грамотного освоения реалистического изображения на практических занятиях по рисунку, живописи и композиции.

Художественно-графический факультет Дагестанского государственного педагогического университета известен своей выставочной деятельностью. Студенты и преподаватели регулярно представляют свои творческие работы на выставках в России и за рубежом. Участие в различных фестивалях, конкурсах и выставках позволяет участникам получать призовые места, а также сертификаты, дипломы и грамоты, подтверждающие их высокий уровень обучения. Таким образом, ХГФ является важным культурным центром, способствующим развитию национального традиционного творчества Дагестана и продвижению его за пределы региона.

Эта деятельность благоприятно влияет на положительный имидж ХГФ ДГПУ и придает необходимый потенциал Вузу в различных рейтингах и запросах Учредителей.

Во всех учебных планах, реализуемых на ХГФ включена уникальная для других факультетов, учебная пленэрная практика. Во время этой практики студенты выезжают на природу рисуют и пишут ее, закрепляя знания, умения и навыки,

полученные в мастерских во время аудиторных занятий по рисунку и живописи. География Дагестана позволяет организовать и провести пленэрную практику разнообразно и всегда интересно: городские пейзажи, горные ландшафты, архитектура высокогорных аулов, реки, море и т.д. Диапазон творчества студентов ХГФ разнообразен. Но основной целью выездной практики является грамотное освоение реалистического изображения природы и решение учебно-творческих задач с учётом законов линейной, воздушной и цветовой перспективы. По завершению пленэров проводится просмотр (выставка), где комиссия из ведущих преподавателей оценивает результаты практики.

После завершения обучения на ХГФ студенты выполняют выпускную квалификационную работу, которая состоит из двух частей: теоретической (пояснительная записка) и практической (проект в области изобразительного или ДПИ). Каждый год защита выпускных квалификационных работ на ХГФ ДГПУ привлекает внимание публики. Студенты представляют оригинальные и уникальные творческие работы, выполненные в различных материалах и стилях на высоком профессиональном уровне. Эти работы вызывают большой интерес и уважение у зрителей.

Можно увидеть художественную обработку металла, ковроделие, керамику, резьбу по дереву, практически все основные виды народных промыслов страны. Во многих работах рассматриваются проблемы сохранения и развития традиций и народных ремесел Дагестана. Исследования, проведенные в настоящее время, не утратили своей актуальности и раскрыты в более серьезных научных работах. Начиная с 1980-х годов, благодаря молодым педагогам, выпускникам Ленинградского художественного академического института имени И.Е. Репина и Московского художественного академического института имени Сурикова, улучшилось качество преподавания ИЗО. Это касается не только ДПИ, но и других его направлений. Опытные и профессиональные педагоги в настоящее время обучают студентов по нескольким образовательным программам: педагогическому образованию (двух профильный бакалавриат) с профилями «Изобразительное искусство» и «Дополнительное образование», «Дизайну» (с профилем «Дизайн костюма»), «Декоративно-прикладному искусству и народным промыслам» (с направлением на художественный металл), «Живописи» (с квалификацией «Художник-живописец»), «Графике» (с квалификацией «Художник-график») и «Скульптуре» (с квалификацией «Художник-скульптор»).

На Художественно-графическом факультете уже много лет успешно реализуется магистерская программа 44.04.01, которая посвящена педагогическому сопровождению художественной деятельности детей. Большинство выпускников этой программы успешно трудоустраиваются в школах и других образовательных учреждениях республики и других регионов России. Кроме того, важное место занимает аспирантура, где занимаются научно-исследовательской деятельностью аспиранты очной формы обучения. Реализация этих образовательных программ позволяет сохранять и развивать традиции национального изобразительного и ДПИ, а также народных ремесел страны.

В структуру ХГФ входит библиотека, собраны и хранятся печатные издания отечественного и зарубежного книгоиздания за сто лет. В библиотеке имеется богатый фонд разнообразной литературы, включающей научно-творческие, учебно-методические, научно-исследовательские, искусствоведческие и учебные книги, а также литературу по педагогике и методике преподавания изобразительного и декоративно-прикладного искусства. Фонд посвящен ученым и художникам, а также проблемам искусствоведения, изобразительного, декоративно-прикладного искусства и архитектуры. Особое внимание уделяется подготовке педагогических кадров высшего образования на базе среднего специального – художественного образования страны. Это позволяет учителям ИЗО, окончившим училища и работающим в общеобразовательных школах сел и городов республики, получить высшее профессиональное образование по своей специальности без необходимости выезда из Дагестана или отрыва от работы. Таким образом, на создана система обучения, способствующая развитию профессиональных навыков и поддержанию качественного образования в регионе. Основательный потенциал художественно-педагогических, эстетических, методических, искусствоведческих знаний, основ изобразительной грамоты и практических умений и навыков дает выпускникам быть востребованными и иметь конкурентоспособность на рынке труда.

В процессе обучения студентов закладываются базовые фундаментальные знания и профессиональные компетенции, основанные на сложившихся культурных традициях страны. Выпускники оправдывают высокие ожидания работодателей.

Весьма заметный резонанс в жизни республики вызывает защита выпускных квалификационных работ, которая проходит в присутствии многочисленных гостей, специалистов в ИЗО т ДПИ, журналистов и родителей. Процесс защиты ВКР раскрывает в полной мере экспериментальные творческие и научно-исследовательские, методические разработки в области художественно-педагогического образования и культуры Дагестана, университет, и Республика Дагестан в целом гордятся этим. В составе членов дагестанского отделения ВТОО СХ России более 80 процентов состава членов составляют выпускники ХКФ.

Важной особенностью репутации факультета является высокопрофессиональная подготовка студентов, высокий процент трудоустройства выпускников, выставочная деятельность, возможность непрерывного обучения.

Выводы. Сегодня Художественно-графический факультет Дагестанского государственного педагогического университета занимает почетное место в мировом образовательном пространстве и является крупным научно-исследовательским, учебно-методическим, образовательным и культурным центром Дагестана и России. Уровень образования, который гарантируют выпускники факультета в области педагогического образования, изобразительного и декоративно-прикладного искусства, вызывает уважение в научном сообществе России. Культурный потенциал Художественно-графического факультета проявляется в организации учебного процесса в специализированных оборудованных мастерских, под руководством самых опытных и заслуженных мастеров-художников. Они сохраняют и развивают народные традиции и промыслы Дагестана, что является важным не только для региона, но и для всей России. Все это делает факультет значимым учреждением, которое способствует развитию научной и культурной сферы в России.

Литература:

1. Зубрилин, К.М. Особенности формирования имиджа художественно-графического факультета Московского педагогического государственного университета / К.М. Зубрилин // Преподаватель XXI век. – 2019. – № 4-1. – С. 170-177

2. Иванова, Н.С. Художественно-творческий потенциал школьников / Н.С. Иванова // Научно-исследовательский институт истории, экономики и права. – Москва: Издательство НИИ ИЭП, 2018. – 148 с.: ил.; 21 см. – Библиогр.: С. 139-145. – 500 экз.

3. Раздобарина, Л.А. Особенности профориентационной работы художественно-графического факультета Московского педагогического государственного университета. Традиции и перспектива / Л.А. Раздобарина, К.М. Зубрилин // Наука и школа. – 2019. – № 6. – С. 96-100

4. Фатюхина, Н.А. Формирование имиджа образовательного учреждения / Н.А. Фатюхина // Молодежный научный форум: Общественные и экономические науки: электрон. сб. ст. по мат. XXIX международ. студ. науч.-практическ. конференции. – URL: https://nauchforum.ru/archive/MNF_social/10(29).pdf (дата обращения: 16.08.2019)

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Осадчая Ирина Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
студентка Бекирова Земине Серверовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлен анализ существующих проблем системы образования в направлении профессионального самоопределения молодёжи. Раскрыто содержание понятий профессионального самоопределения и профессиональной ориентации. Указаны основные недостатки современной системы образования. Перечислены методологические подходы, на которые следует опираться при реализации непрерывного образования. Определены ориентиры школьного образования при подготовке старшеклассников к осознанному выбору профессии.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация, система образования.

Annotation. The article presents an analysis of the existing problems of the education system in the direction of professional self-determination of young people. The content of the concepts of professional self-determination and professional orientation is revealed. The main disadvantages of the modern education system are indicated. The methodological approaches that should be used in the implementation of continuing education are listed. The guidelines of school education in the preparation of high school students for a conscious choice of profession are determined.

Key words: professional self-determination, professional orientation, education system.

Введение. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования определяет необходимость профессионального самоопределения старшеклассников. Согласно ФГОС СОО, важно сформировать у современной молодёжи социально-профессиональные ориентации и компетенции.

Несмотря на то, что в российских школах внедряется концепция профильного образования, профессиональное самоопределение школьников является одной из актуальнейших проблем современного образования. Главная цель школьного обучения – передача научных основ, когда более важным является конструирование целостной мировоззренческой картины бытия. Недостаточное представление обучающихся о престижности квалифицированного труда, нацеливание образования на результаты экзаменов приводят к потере школьниками жизненных ориентиров и мотивов [4].

Современные реалии требуют от системы образования подготовки специалистов качественно нового уровня – для наиболее эффективного выполнения задач специалисты должны быть конкурентоспособными, инициативными, креативными, коммуникабельными, уметь легко адаптироваться к любым изменениям, а также регулярно повышать свою квалификацию. Для успешной подготовки профессионалов высокого уровня необходимо профессиональное самоопределение (ПС) не только среди выпускников, но и среди обучающихся основного звена [1].

Профессиональное самоопределение тесно связано с системой профориентации, которая призвана подготовить обучающихся к выбору будущей профессии, решить задачу их профессионального самоопределения, учитывая личностные особенности и способности учеников [1].

Изложение основного материала статьи. Самоопределение молодёжи является сложным, противоречивым и длительным процессом и нуждается в педагогическом сопровождении. В процессе школьного обучения ребёнка необходима организация специальной научно-практической деятельности педагогов по оказанию психолого-педагогической помощи школьнику в его жизненном, профессиональном и социальном самоопределении [4].

Под профессиональным самоопределением понимается взаимодействие двух систем – личности и системы педагогических условий, где личность является саморегулирующейся системой, а педагогические условия содействуют ПС учеников. Профессиональное самоопределение является непрерывным и реализуется в течение всей жизни человека. В детском возрасте ещё только зарождаются профессиональные интересы и склонности человека, а в зрелом происходит полное профессиональное самоутверждение. В течение всей жизни человека происходит как его профессиональное, так и социальное и жизненное самоопределение [3].

Дошкольные образовательные организации формируют психолого-социальную ориентацию детей, проводя занятия по изучению профессий, развитию трудовых навыков в ходе игры и формируя социально-коммуникативные навыки. Начальное общее образование формирует представления о необходимости труда в жизни человека и общества, о мире профессий и важности правильного профессионального выбора. Среднее общее образование призвано к дальнейшему становлению и формированию личности школьника, к развитию интереса к познанию, творческих способностей и формированию навыков самостоятельной учебной деятельности [2].

Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» подчёркивает успешность профессиональной ориентации как важнейший показатель эффективности модернизации российского образования. Стандарт общего среднего образования призван ориентироваться на становление личностных характеристик выпускника («портрет выпускника школы»), куда входят осознанный выбор профессии и возможность реализации жизненных планов. Однако государственные ресурсы для решения данной задачи отсутствуют [5].

Современная система образования имеет ряд проблем, негативно сказывающихся, в том числе, на ПС учеников:

1) платные образовательные услуги меняют ценностные ориентации и мотивы, делают образование недоступным для малоимущих слоёв населения;

2) необходимость совмещения получения образования, улучшения жизненных условий, создания семьи и трудоустройства – молодые люди часто вынуждены бросать учёбу вследствие создания семьи или потребности материально обеспечивать себя и (или) родных;

3) перегрузка обучающихся в связи с модернизацией образования;

4) нарушение соотношения технического и гуманитарного, государственного и частного, бесплатного и платного образования.

Текущая ситуация в системе образования сложилась в результате декларированности и практического отсутствия государственного статуса профориентации молодого населения России, эпизодичности реализации ПС, неподготовленности педагогических работников к её осуществлению, недостаточного взаимодействия между школой, родителями, системами профессионального образования, службами занятости и другими социальными институтами. Следовательно, проблема обеспечения профориентации учеников является социально-экономической проблемой, определяющей место государства в современном цивилизованном и культурном мире [5].

Понятие профессиональной ориентации (ПО) по-разному трактуется исследователями. Часть из них считает, что ПО является согласованной деятельностью субъектов подготовки выпускников к труду и выбору будущей профессии, призванной решить ряд задач по формированию ПС, которая соответствовала бы индивидуальным личностным особенностям учеников, а также запросам рынка труда в высококвалифицированных кадрах. Другая часть исследователей понимает под ПО систему взаимодействия личности и общества, направленную на удовлетворение потребностей личности в ПС, в результате которой ожидается сформированная личностная готовность к профессиональному самоопределению [5].

Необходимым условием образования и подготовки молодого поколения к ПС является способность личности к саморазвитию и самообразованию. В современных реалиях знаний и умений, полученных за период обучения, человеку может оказаться недостаточно, чему способствует ряд обстоятельств:

- профессиональный мир постоянно меняется, включая в себя ежегодно более 500 новых профессий, большинство из которых через несколько лет либо исчезают, либо кардинально меняются;
- монопрофессионализм сменяется полипрофессионализмом;
- стремление или потребность человека сменить профессию или повысить квалификацию [5].

Исследователи выделяют отдельный подход к понятию ПС, согласно которому такие интегративные характеристики, как профессиональная направленность, профессиональная компетентность и эмоциональная гибкость рассматриваются как объект профессионального развития и форма реализации творческого личностного потенциала в профессиональном труде. В данном подходе ПС рассматривается как процесс формирования отношения человека к себе как к участнику будущей профессиональной деятельности, что подготавливает личность к возможной смене профессии, адаптации к непрерывно меняющимся жизненным обстоятельствам и соответствию особенностям рыночной экономики. В условиях непрерывного образования необходимо придерживаться следующих методологических подходов:

- социокультурного, позволяющего отследить влияние общественных процессов на социальное и профессиональное самоопределение старших подростков и наоборот;
- системно-функционального, исследующего содержание подготовки в рамках школьного образования и устанавливающего функциональные зависимости между ними;
- деятельностного, изучающего изменения характеристик в процессе социального и профессионального самоопределения;
- экзистенциального, рассматривающего человека как собственного творца;
- аксиологического, относящего человека к базовым ценностям;
- акмеологического, рассматривающего профессиональный идеал как стимул достижения вершины профессионализма;
- системного, представляющего процесс формирования ПС как систему, в которую входит взаимосвязь её элементов [5].

Современная система образования недостаточно развита в области ПС школьников. Исследования данной проблемы показывают, что большинство старшеклассников не владеют необходимыми для ПС личностными качествами – они оказываются неспособными к самопознанию, саморазвитию, не обладают достаточной самостоятельностью и самокритичностью, силой воли и готовностью сделать осознанный выбор. Уровень притязаний современных школьников завышен, мотивы выбора профессии не сформированы, трудовая мотивация и ценность честного труда отсутствуют. Также старшеклассники не владеют достаточными знаниями о профессиях и специальностях, возможных профессиональных учебных заведениях; не умеют выделять дальнюю профессиональную цель и согласовывать её с другими важными жизненными целями [3].

Мониторинговые исследования Федерального института развития образования (ФИРО РАНХиГС), проведённые в 2019 году, свидетельствуют о том, что в организации ПО молодёжи необходимы кардинальные изменения. Было выявлено, что около половины опрошенных старшеклассников не имеют представления о своих профессиональных способностях и не соотносят свои реальные возможности с требованиями профессий. Также исследования показали, что на выбор профессии примерно 60% выпускников повлияло мнение их родителей или знакомых. Было установлено, что 40% студентов за первый год обучения разочаровываются в выборе свой профессии, а около 60% выпускников, получивших профессиональное образование, не собираются строить дальнейшую карьеру в сфере своей профессии, не работают по специальности и предпочитают быстрые нестабильные источники доходов. Также большая часть выпускников школ выбирают профессию, опираясь на её социальную значимость и уровень заработной платы [2].

Исследования, проведённые Центром развития образования РАО в 2018 году, указывают на неосведомлённость выпускников о научных основах и требованиях к соискателю выбранной профессии. Больше половины опрошенных к моменту окончания школы не определились с будущей профессией, не знают, где будут учиться и работать после окончания школы. Около половины респондентов не владеют информацией о возможности обучения желаемой профессии в родном городе, регионе. Также выпускники считают, что учителя и родители могут помочь им в выборе будущей профессии моральной поддержкой, терпением, пониманием проблем, уважением их личности, консультированием и воспитанием интереса к обучению [4].

На сегодняшний день в некоторых крупных городах России существуют возможности пройти профессиональные пробы: попробовать краткосрочную работу в интересующей компании или пройти стажировку, посетить экскурсию на производство, пройти тренинги и мастер-классы от профессионалов. Однако искать такие возможности школьникам приходится самостоятельно. Подобные мероприятия оказываются платными и в небольших городах, удалённых от столицы, таких возможностей нет.

Сочетание социальных, экономических и производственно-технологических изменений в окружающем современном мире с особенностями развития ребёнка определяют новые образовательные эквиваленты для его подготовки к профессиональной жизнедеятельности. Современная жизненная среда предоставляет ребёнку широкий доступ к информации, формируя навыки поисковой деятельности. Взаимодействие с интеллектуальными гаджетами формируют метапредметное восприятие. Жизнь среди всевозможного многообразия формирует у ребёнка выборность и системное мышление [2].

Определяющими в подготовке к будущему являются адаптивные способности личности – способность найти своё призвание, способность к самореализации, способность осознанно сделать профессиональный выбор. Поэтому ПО ребёнка

необходимо начинать с раннего возраста, развивая его интеллект, мышление, креативность, коммуникативность. Также в современном контексте для успешного профессионального самоопределения необходимы изменения в системе образования: широкое внедрение проблемно ориентированных педагогических практик, развитие методов самоуправления, а также усиление ученико-центрированного образования и расширение практик личностного самоуправления [2].

Современное профессиональное самоопределение понимается не только как готовность к выбору профессии, но и как приобретение школьником необходимых компетенций для его профессиональной жизнедеятельности в процессе получения среднего общего образования. Сформировать необходимые компетенции и качества для современного производства система профессионального образования не в силах. Многие из необходимых навыков дополнительное образование может только усовершенствовать, а сформировать эти навыки должна школа. Однако проблема современной координации профориентационной работы недостаточно проработана: действия государственных организаций, ведущих ПО работу, не согласованы; ПО работа со школьниками и их родителями на разных этапах обучения проводится бессистемно; предприятия региона оказываются недостаточно включены в ПО работу с обучающимися; реализуемые ПО программы и мероприятия имеют разное качество и часто опираются на устаревшие подходы [2].

Таким образом, проблема современного профессионального самоопределения указывает на необходимость разработки специализированной системы педагогических воздействий, направленных на профессиональное самоопределение старшеклассников, которая будет учитывать их желания и склонности, реальные и перспективные возможности. Также необходимо осуществлять специальную подготовку педагогического коллектива школы к реализации новых мероприятий по профориентации молодёжи [3].

Выводы. Профессиональное самоопределение – непрерывный процесс, сопровождающий человека на протяжении всей жизни. Основы знаний о мире профессий зарождаются на этапе дошкольного образования, в течение школьного обучения формируются предпосылки к выбору будущей профессии, на следующем этапе происходит овладевание необходимыми профессиональными навыками и на протяжении всей последующей жизни либо совершенствуются приобретённые в ходе профессионального обучения умения, либо осваивается новая профессия.

Современная система образования имеет пробелы в сфере профессионального самоопределения молодёжи, в результате чего школьники оказываются не готовы к осознанному выбору будущей профессии. Многие из них не имеют представления об особенностях выбранной профессии, опираясь в своём мнении на суждения родных или на предполагаемую заработную плату.

Российская система школьного образования нуждается в значительной модернизации. Профессиональное самоопределение должно быть реализовано не только как подготовка к выбору профессии, но и как возможность приобрести необходимые знания и умения для последующего овладевания профессиональными навыками.

Литература:

1. Белова, С.Н. Анализ современных подходов к проблеме профессионального самоопределения обучающихся в мировом образовательном пространстве / С.Н. Белова, А.В. Чаплыгина // Учёные записки. – 2018 г. – № 1 (45). – [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-sovremennyh-podhodov-k-probleme-professionalnogo-samoopredeleniya-obuchayuschihsya-v-mirovom-obrazovatelnom-prostranstve/viewer
2. Концептуальные подходы к развитию профессионального самоопределения и профориентации детей и молодежи Свердловской области. Министерство образования и молодежной политики Свердловской области: официальный сайт. – 2021 г.
3. Пятницкая, Г.А. Проблема профессионального самоопределения старшеклассников на современном этапе / Г.А. Пятницкая // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2011 г. – № 2 (4). – С. 828-830. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-professionalnogo-samoopredeleniya-starsheklassnikov-na-sovremennom-etape/viewer
4. Чистякова, С.Н. Актуальность проблемы профессионального самоопределения обучающихся в современных условиях / С.Н. Чистякова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2018 г. – № 1. – С. 54-60. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-problemy-professionalnogo-samoopredeleniya-obuchayuschihsya-v-sovremennyh-usloviyah/viewer
5. Чистякова, С.Н. Профессиональное самоопределение обучающихся: проблемы и пути решения / С.Н. Чистякова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015 г. – № 2 (18). – С. 118-122. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-samoopredelenie-obuchayuschihsya-problemy-i-puti-resheniya/viewer

Педагогика

УДК 378

кандидат философских наук, доцент Оселедчик Елена Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук, доцент Дмитриева Анна Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
преподаватель Велиев Этибар Эльдарович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАЗДНИЧНОЙ КУЛЬТУРЫ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье рассмотрены традиционные духовно-нравственные ценности, которые лежат в основе каждого праздника и, благодаря духовному и эмоциональному наполнению праздничных форм, эффективно передаются и осваиваются субъектами праздника. Проведена классификация современной российской праздничной системы и выделены несколько групп, ее составляющих, каждая из которых имеет собственные функции и ценности. Описан проведенный в Краснодарском государственном институте культуры опрос студентов, позволивший провести анализ отношения к праздникам, выявить специфику молодежного праздничного годового календаря и сделать выводы о сформированности праздничной культуры в студенческой среде.

Ключевые слова: традиционные ценности россиян, праздничная культура, годовой праздничный календарь, студенческая среда, формирование праздничной культуры.

Annotation. The article deals with the traditional spiritual and moral values that underlie each holiday and, thanks to the spiritual

and emotional content of festive forms, are effectively transmitted and mastered by the subjects of the holiday. A classification of the modern Russian festive system is carried out and several groups of its components are identified, each of which has its own functions and values. A survey of students conducted at the Krasnodar State Institute of Culture is described, which made it possible to analyze the attitude to holidays, identify the specifics of the youth festive annual calendar and draw conclusions about the formation of festive culture in the student environment.

Key words: traditional values of Russians, festive culture, annual holiday calendar, student environment, formation of festive culture.

Введение. Проблемы воспитания патриотизма, сохранения исторической памяти и российской самоидентификации у молодежи особенно остро проявляют себя в современных условиях. От того, какое мировоззрение будет сформировано у молодого поколения, каковы будут его основные жизненные установки и ценности, зависит и будущее российского государства, само его выживание.

Указом Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» были определены традиционные российские духовно-нравственных ценности: «...жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России» [7].

Традиционные ценности составляют стратегический национальный приоритет и должны быть первостепенно переданы молодежи и восприняты ею: «Государство, желающее сохранить самостоятельность, должно в первую очередь заботиться о сохранении собственной культуры и передаче ее детям и молодежи как будущим членам общества. От их отношения к культуре в целом и праздничной культуре, в частности, зависит - каким станет это общество, перспективы его развития» [6].

Любой праздник является феноменом культуры и напоминанием о значимых событиях исторического, общественного, национального, религиозного или личностного плана. Он символически отображает произошедшее, помогая его еще раз осмыслить и эмоционально пережить. В празднике заложено ценностное содержание, и, представляя собой единство духовного и чувственного, он сильнейшим образом воздействует на человека, заставляет принять эти ценности, почувствовать и осознать их как неотъемлемую часть себя, своей семьи, культуры и страны. Молодежь в целом и студенческая молодежь в частности в силу возрастных особенностей тяготеет к празднику, праздничной атмосфере. Тем самым молодые люди получают возможность воспринять те ценности, которые лежат в основе каждого праздника. Поэтому является актуальным изучение выбора молодежи из всего богатства годовой праздничной системы – это покажет на какие ценности ориентируется молодежь и какие технологии необходимо применять, чтобы воспитать праздничную культуры у молодого поколения.

Изложение основного материала статьи. Феномен праздника с философской, культурологической, исторической и социологической позиций достаточно полно представлен в научной литературе. Исследования по этой тематике проводили: М.М. Бахтин (понятие, структура и история праздника и праздничной культуры на примере Средневековья и Возрождения), Г.Г. Гадамер (понятие и функции праздника и праздничность театра), А.В. Луначарский (идеологическое значение массовых праздников), И.В. Гужова (модель праздника как феномена культуры), Н.П. Извеков и К. Жигульский (социология праздника), Э. Кассирер (символика праздника), Е.Э. Келлер (исторический аспект праздничной культуры Петербурга), А.А. Конович (театрализованные праздники и обряды) И.Н. Лаврикова (теория праздника), Н.А.Лысова (место женщины в праздничной культуре), А.С.Ляшок (анализ карнавальной формы), А.И. Мазаев (историко-теоретическое исследование праздника), В. Миллер (сравнительный анализ Масленицы и карнавала), П.В.Николаева (семиотика праздника), О.Л. Орлов (культурный смысл российского праздника), В.Н. Попова (историческое и культурное значение государственные праздники России), В.Я. Пропп (история и ритуалы русских аграрных праздников) и и др.

Хорошо разработан теоретический и практический аспект организации и проведения различных праздничных форм в работах А.Д. Жаркова, Г.М. Бирженюка, В.В. Гладких, М.И. Долженковой, Ю.Д. Красильникова, Н.Ф. Максютина, Ю.А. Стрельцова и др.), а также в многочисленных методических разработках и рекомендациях по проведению праздников и празднично-игровых программ.

Но педагогические условия и технологии формирования праздничной культуры теоретически освещены явно недостаточно. Можно выделить значимые статьи и диссертации Б.З. Вульфова (празднично-игровая культура и дети), В.М. Григорьева (воспитание празднично-игровой культуры у детей), В.Н. Крыловой (использование театрализованных проектов для воспитания праздничной культуры студентов). Это приводит к выводу о необходимости дальнейшей разработки и апробации исследований по проблемам воспитания у студенческой молодежи праздничной культуры.

Мы понимаем под праздничной культурой индивида его ценностное отношение к праздникам, включающее в себя:

– осознание и принятие праздников и предлагаемых ими комплекса духовных и эмоциональных ценностей как неотъемлемой части культуры себя, своего народа и государства;

– знание истории наиболее значимых праздников;

– следование праздничным традициям в своей жизнедеятельности и разнообразие праздничных форм в личностной годовой праздничной системе.

Воспитание праздничной культуры у молодежи включает эти три аспекта, и от того, насколько полно они представлены, зависит уровень ее сформированности.

В Краснодарском государственном институте культуры авторы провели исследование наличествующей праздничной культуры у студентов 1 и 2 курса направления подготовки «Социально-культурная деятельность» (44 человека). Цель исследования – выявление сформированности праздничной культуры в студенческой среде. Причем предполагалось, что респонденты, профессионально изучающие теорию, историю и технологии социально-культурной деятельности (в том числе и праздничные) покажут достаточно высокий уровень праздничной культуры.

При составлении вопросов анкеты мы разделили все праздники на несколько групп, каждая из которых имеет свой собственный смысл и влияние на формирование мировоззрения, менталитет, выражает культурную и социальную преемственность поколений и, тем самым, интегрирует молодежь в общее духовное и нравственное поле российского общества.

В 1 группу были отнесены праздники, объединенные религиозным содержанием. При этом не делалось различие между языческими и конфессиональными праздниками (православными, мусульманскими и др.). Подразумевалось, что они все, так или иначе, выражают традиционные ценности, прежде всего нравственные идеалы, служащие ориентирами всей жизнедеятельности. Учитывалось, что Кубань – многонациональная территория, объединяющая различные этнические группы с их верованиями, поэтому при обработке анкет обращалось внимание только на наличие или отсутствие в ответах праздников из этой группы.

Во второй группе объединены праздники досоветского и советского периода светского характера. Сюда отнесены Новый год, 8 марта, 23 февраля, 1 мая и День Победы, День защиты детей и т.д., а также профессиональные и отраслевые праздники. Мы считаем, что данные праздники так же передают и укрепляют традиционные ценности, такие как: служение Отечеству, гражданственность, семья, созидательный труд, т.е. в целом они тоже имеют важное идеологическое значение. В большинстве эти даты отражают наиболее значимые события российской (и не только) истории, призваны вызывать яркие чувства патриотизма и гордости за свою Родину и свой народ, за свою профессию, служить объединяющим началом для россиян.

Третья группа – государственные праздники, введенные после распада СССР. В них предполагалось, с одной стороны, отразить новые знаменательные для страны события (например, 12 июня – День России), а с другой – заместить старые, утратившие свое значение по причинам идеологического характера. Так, вместо 7 ноября (День Великой Октябрьской социалистической революции) начался праздноваться День народного единства (4 ноября). Новые общегосударственные праздники также как и советские, транслируют общественные ценности, объединяющие россиян, дают возможность почувствовать себя гражданином своей страны, частью общности – российский народ.

В четвертую группу определены праздники, отражающие региональную специфику. Это, в первую очередь, казачьи праздники и праздники народностей и национальных диаспор, проживающих на Кубани. Каждый из них имеет свой культурный контекст и отражает те же традиционные ценности, но с учетом национального менталитета и преобладающих религиозных верований: казачьи праздники и традиции имеют ярко выраженное православное начало; в адыгейских народных праздниках и традициях прослеживаются языческие корни; татарские праздники и традиции закономерно связаны с исламом и т.д.

В пятую группу вошли праздники, которые можно назвать семейными: день рождения, годовщины свадьбы (для студентов – их родителей), рождение (и крещение) детей у родственников и т.д.

В отдельную группу были объединены так называемые «молодежные праздники», частично заимствованные из западной культуры (день св.Валентина, Хэллоуин), частично пришедшие из исторического и недавнего прошлого (Татьянин день, Международный день солидарности молодежи, День молодёжи России, День знаний, Всемирный день молодежи). Эти праздники выражают ценности, особенно значимые в молодежном возрасте (учеба, любовь, дружба, веселье, приключение), и тесно связаны с психологическими и социальными характеристиками молодости.

Критериями оценки сформированности праздничной культуры в студенческой среде были:

– личные праздничные предпочтения (что респондент относит к значимым для себя праздникам и обязательно отмечает);

– представленность и разнообразие праздников из всех групп;

– знание истории и значения основных праздников.

По ответам на вопрос «Перечислите, какие праздники в годовом цикле Вы считаете действительно праздниками и обязательно отмечаете» получены следующие результаты: «настоящими праздниками» для себя студенты считают 22 праздника (из более, чем четырехсот в календаре). Из них первое место закономерно занимает Новый год (64% опрошенных). На втором месте со значительным отставанием сразу два праздника - Международный женский день и День Победы (50%). Сразу за ними следуют День защитника отечества и день рождения (41%). Затем с небольшими разрывами между собой: Пасха (36%), Рождество Христово (31%), профессиональные праздники (27%%), 12 июня день России и 1 мая (по 23%), Масленица (18%), 13 % респондентов указали День народного единства, День защиты детей 1 июня, День матери. День отца, День Святого Валентина, День знаний, День Молодежи, считают праздниками 9% респондентов.

Можно констатировать, что в целом личностный праздничный календарь студентов довольно насыщен – в нем более-менее представлены все наиболее важные официальные общегосударственные праздники, включая религиозные православные.

В то же время три четверти респондентов не считают для себя праздниками и не празднует такие знаковые для нашей страны и старшего поколения Первомай и День России, только половина студентов отнесла День Победы к своим личным праздникам, меньше половины – День защитника отечества. Конечно, анализируя результаты опроса, надо учитывать индивидуальные предпочтения студентов и специфику семейной и культурной среды, в которой они выросли. Но приходится признать, что налицо нарушение связи поколений, культурной преемственности, остались не востребованы и не восприняты те традиционные ценности, культурный и идеологический смыслы, которые транслируют эти праздники.

Также оказался очень узок диапазон религиозных праздников и количество их отмечающих, хотя подавляющее большинство респондентов позиционировало себя верующими. Представлены только православные и языческий (Масленица) праздники, и полностью отсутствуют праздники других конфессий, несмотря на присутствие в опрашиваемой совокупности 23% мусульман. Отметим, что и православных праздников респонденты отмечают всего два – Пасха и Рождество Христово, при том, что главных (двунадесятных) праздников – 12.

Так же мало в годовом календаре студентов и семейных праздников: праздничным считается только день рождения (свой или близких). В какой-то мере это закономерно, т.к. большинство отдалилось от родительской семьи (уехав учиться, обзаведясь новой компанией) и пока не имеет собственной. Но, если учесть, что половина студентов не считают праздниками 8 марта и 23 февраля, которые в какой-то степени можно отнести тоже к семейным (в эти даты в семье обычно обязательны поздравления и подарки, застолье), то возникает опасение, что семейные ценности не играют у респондентов достаточно важную роль.

Удивителен низкий рейтинг молодежных праздников. С одной стороны, они достаточно разнообразны: указаны День знаний, День Молодежи, День Святого Валентина. Но именно студенческий праздник – Татьянин день и профессиональный – День работника культуры оказались у респондентов вне праздничного годового круга.

С другой же стороны, молодежные праздники заняли последнее место в общей праздничной системе студентов: их относят к праздникам всего 9% респондентов. Даже День святого Валентина, который, казалось бы, празднует преимущественно молодежь, оказался почти не востребованным. Никем не указан Хэллоуин, хотя развлекательные заведения в этот день (31 октября) обязательно проводят для молодых людей вечеринки и маскарады.

В Краснодарском государственном институте культуры молодежные праздники проходят и как общевузовские мероприятия, и как внутригрупповые, по инициативе самих студентов. Но, как видим, не принимаются ими в свой годовой календарь. Значит ли это, что студенческой молодежи не нужны собственные праздники, акцентирующие ее как отдельную общность со своими ценностями и установками, и она готова довольствоваться совместными праздниками с другими поколениями, предстоит установить в последующих исследованиях на более масштабной совокупности респондентов. Пока же констатируем выше описанные факты.

Совсем не представлен региональный компонент, т.е. ни один опрашиваемый не назвал ни одного национального или казачьего праздника. Хотя в во всех федеральных округах обращается большое внимание на изучение и популяризацию собственной истории, культуры и национальных традиций. Например, в Краснодарском крае во всех школах с первого по

последний класс преподается кубановедение, красочно отмечаются казачьи праздники, работают центры национальных культур, фольклорные коллективы в учреждениях культуры и т.д. Очевидно, прикладываемые немалые усилия пока не дают желаемого результата – безусловной инкультурацию молодежи в традиционную культуру малой Родины.

Тем не менее, проверка знаниевого компонента праздничной культуры студентов показал, что он находится на высоком уровне: около 90% респондентов смогли написать об истории, символике и значении подавляющего большинства названных ими праздников.

Выводы. Праздник в современном мире выполняет функции исторической памяти, интегрирует общество, транслируя и закрепляя традиционные ценности, помогает создавать единое культурное пространство и осуществлять связь между поколениями.

Каждый индивид создает свою личностную праздничную систему, в которую входят значимые для него праздники из общего праздничного готового цикла, в который включены религиозные, государственные, семейные, региональные, бывшие советские, молодежные и профессиональные праздники.

От наполнения этой личностной праздничной системы зависит уровень праздничной культуры человека, его праздничная компетентность.

Проведенное исследование студенческой молодежи показало наличие у нее собственного годового праздничного календаря, в котором представлены разнообразные праздники, преимущественно общегосударственного значения. При этом часть праздников, важных для российского общества, в нем не присутствуют.

Собственно студенческие и молодежные праздники занимают в этом календаре последнее место, а региональные полностью исключены.

Все это приводит к выводу, что в студенческой среде даже будущих специалистов культурно-досуговых учреждений необходимо целенаправленно формировать праздничную культуру, праздничные компетенции.

Литература:

1. Бубновская, О.В. Исследование взаимосвязи ценностных и смысложизненных ориентаций студентов / О.В. Бубновская// Система ценностей современного общества. – 2012. – № 25. – С. 167-173

2. Воловикова, М.И. Психология и праздник: Праздник в жизни человека / М.И. Воловикова, С.В.Тихомирова, А.М. Борисова. – М.: ПерСэ, 2003. – 107 с.

3. Григорьев, В.М. От игры и праздника к празднично-игровой культуре / В.М. Григорьев // Празднично-игровая культура современного мира детства. Доклады, тезисы, материалы научно-практической конференции / Московский гор. дворец детского (юношеского) творчества; редкол.: Григорьев С.В., Фролов А.С. (отв. редакторы) и др.]. – Москва: МГДД(Ю)Т, 2004. – 204 с.

4. Гужова, И.В. Целостная модель праздника как феномена культуры / И.В. Гужова // Вестник ТГПУ. – 2006. – №7. – С. 92-95

5. Крылова, В.Н. Организационно-педагогические условия формирования у студентов современной праздничной культуры / В.Н. Крылова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – № 11. – С. 67-70

6. Оселедчик, Е.Б. Массовый праздник и молодежь / Е.Б. Оселедчик, Э.Э. Велиев // Вестник Краснодарского государственного института культуры. – 2017. – № 2(10); URL: vestnikkguki.esrae.ru/11-212 (Дата обращения: 15.03.2023).

7. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»: [сайт]. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/ (дата обращения: 26.03.2023)

Педагогика

УДК 378

аспирант Османова Хатидже Сергеевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ЕЕ РОЛЬ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Наглядно происходящие изменения в мировом сообществе, тенденция к глобализации, стимулируют изменение базовых постулатов образовательного процесса. Новые требования ФГОС сформировали систему контроля, которая выражается в речевых умениях обучающегося. Главной целью данных требований выступает получение базовых знаний, которые в процессе дальнейшего обучения позволят получить всю совокупность навыков, входящих в состав коммуникативной компетенции. Однако без понимания сущности коммуникативной компетенции, ее роли в процессе изучения английского языка не возможно грамотно построить систему обучения. Данная статья посвящена изучению роли коммуникативной компетенции в английском языке.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, английский язык, культура, коммуникации, социальные особенности.

Annotation. The changes taking place in the world community, the trend towards globalization, are clearly stimulating changes in the basic postulates of the educational process. The new requirements of the Federal State Educational Standard have formed a control system, which is expressed in the student's speech skills. The main purpose of these requirements is to obtain basic knowledge, which in the process of further training will allow you to get the whole set of skills that are part of the communicative competence. However, without understanding the essence of communicative competence, its role in the process of learning English, it is not possible to competently build a learning system. This article is devoted to the study of the role of communicative competence in the English language.

Key words: communicative competence, English, culture, communication, social features.

Введение. В современном глобальном мире, где основополагающим вектором развития страны, являются развитие новых технологий, образование играет одну из ключевых ролей. Дело в том, что образование выступает неотъемлемым базисом, на основании которого происходит дальнейшее развитие и совершенствование. Однако его получение и использование в мировом масштабе практически не представляется возможным без знания иностранного языка. Английский является универсальным языком, позволяющим взаимодействовать, работать и развиваться в любой точке мира.

При этом современные условия требуют не просто базового знания языка, а его углубленное изучение, с пониманием социально-культурного основ, диалектов, разговорных терминов и много другого. Именно поэтому современная система образования должна быть направлена на получение подобных знаний.

Понимание современных тенденций развития, очевидный спрос на глубокие знания английского языка, способствует развитию образовательной системы. Сегодня она включает в себя совокупность различных направлений, одним из которых выступает коммуникативная компетентность. Однако без понимания сущности данного понятия, его значения и роли в изучении английского языка, буквально не возможно качественно и эффективно обучаться данному направлению. Именно поэтому высокую актуальность приобретает вопрос исследования роли коммуникативной компетенции в английском языке.

Изложение основного материала статьи. Изучение иностранного языка, в частности английского языка не представляется возможным без осуществления правильной системы контроля. Контроль выступает определенным лекалом, с помощью которого преподаватель может оценивать уровень владения языка, качество обучения, и эффективность используемых методов и методик. На протяжении длительного периода времени основой системы контроля являлось владение обучающимся системой языка.

Однако новые требования ФГОС сформировали такой вид контроля, который требует от школьников навыков общения, на изучаемом языке. Данные изменения сформировались, ввиду необходимости развития коммуникативной компетенции, занимающей сегодня центральную часть образования.

Понимание сущности, значение и роли коммуникативной компетенции в английском языке просто невозможно оценить, без понимания, что же это такое.

Анализируемый термин был применен Н. Хомским ученым, который преподававшим в Массачусетском технологическом институте. Сущность данного термина в понимании его создателя, заключалась в том, что в рамках изучения иностранных языков определяется способность осуществлять обучающимся определенную практическую деятельность, на основании полученных умений, знаний и навыков, приобретенных в процессе образования [1].

Безусловно, данный подход не значительно отличается от привычного понимания образования, которое и зиждется на трех постулатах.

Однако позже у данного термина появилось развитие, с помощью взгляда Д. Хаймса, который впервые выявил взаимосвязь между такими важными категориями изучения иностранного языка, как культура и общение. Именно эта взаимосвязь стала толчком к формированию культуры, как одной из базовых частей коммуникативной компетенции [2].

По мнению данного автора, взаимодействие между людьми складывается на основания оценки поведенческой модели, где на невербальном уровне человек оценивает собеседника, основываясь на его коммуникативной системе. При этом в основе данной системы лежит определенный лингвистический код, но вся система не ограничивается исключительно им. Также ученым была выявлена совокупность механизмов или определенных правил, на основании которых производится коммуникативная оценка собеседника. С помощью данных правил человек оценивает речь собеседника по следующим ключевым параметрам:

– высказывания формально возможны;
– высказывания действительно выполнимы;
– высказывания подходяще, и фактически соответствуют контексту коммуникации;
– высказывания фактически выполнены.

Исследование теории коммуникативной компетенции получило широкий интерес в научном мировом сообществе, и со временем многие отечественные ученые стали подробно изучать данную тему.

Так, первым отечественным автором, впервые определившим подход к анализируемому понятию, является Ветютнев М.Н., который его трактовал следующим образом: определение и использование определенных методов и инструментов речевого поведения, исходя из ситуации, в которой находится человек, а также на основании собственных навыков; возможность индивидуума подразделять ситуацию и применять правильные коммуникативные технологии, на основании анализа ситуации. [5].

Безусловно, данный подход к определению является не единственным, также существует подход Гальсковой Н.Д. и Гез Н.И., который определяет анализируемое понятие следующим образом: способность определенного человека, владеющего навыками коммуникации общаться с носителем языка на основании лингвистических и социальных правил, которые существуют в среде взаимодействия [6].

Таким образом, возможно констатировать тот факт, что данное понятие получило широкое признание в мировом научном сообществе, что дало определенный толчок развития, наметив ключевой вектор.

На сегодняшний день, термин получил широкое развитие, позволившее трансформировать. Так, в отечественной науке появился такой распространенный термин, как «иноязычная коммуникативная компетенция», который предполагает, что исходя из определенной ситуации, человек должен уметь понимать собеседника и самостоятельно транслировать мысли, которые были бы близки оппоненту, на основании знаний о культуре и социальной жизни, для решения профессиональных задач и достижения намерений [4].

Зарубежные авторы, исследуя данный вопрос, зашли несколько дальше, что позволило им сформулировать такой термин, как «межкультурная коммуникативная компетенция» [3]. Ключевая смысловая нагрузка заключается в том, что индивид должен уметь понимать собеседника и самостоятельно транслировать иноязычные высказывания, которые были бы близки оппоненту, на основании квинтэссенции знаний о культуре и социальной жизни оппонента и культуры и социальной жизни собственной страны, таким образом находя точки соприкосновения, для достижения определенных целей, решения профессиональных задач и решения коммуникативных намерений.

Исследование современных тенденций обучения, требований ФГОС, современных научных подходов многие авторы сходятся во мнении, что изучение коммуникативной компетенции занимает центральное место во всем обучении иностранному языку. Однако многие авторы, например Зимняя И.А. высказывают мнение о том, что буквально не возможно получить необходимые навыки в процессе обучения [8]. С этим мнением сложно не согласиться, ведь сроки обучения в совокупности с отсутствие постоянной практики, и отсутствие фактического нахождения в стране изучения не позволят качественно исследовать культуру и социальную жизнь.

Именно поэтому, исследуя роль коммуникативной компетенции в обучении английского языка, можно отметить, что данное знание занимает центральное место в процессе обучения.

Исследование роли коммуникативной компетенции в английском языке не возможно без понимания ее составных частей. Конечно, навыки коммуникативной компетенции являются результатом обучения, однако чему именно педагог должен обучать. Для ответа на эти вопросы необходимо обратиться к структуре коммуникативной компетенции.

За время исследования коммуникативной компетенции, существовало не мало подходов к ее структуре. Совокупность данных подходов представлена на рисунке 1.

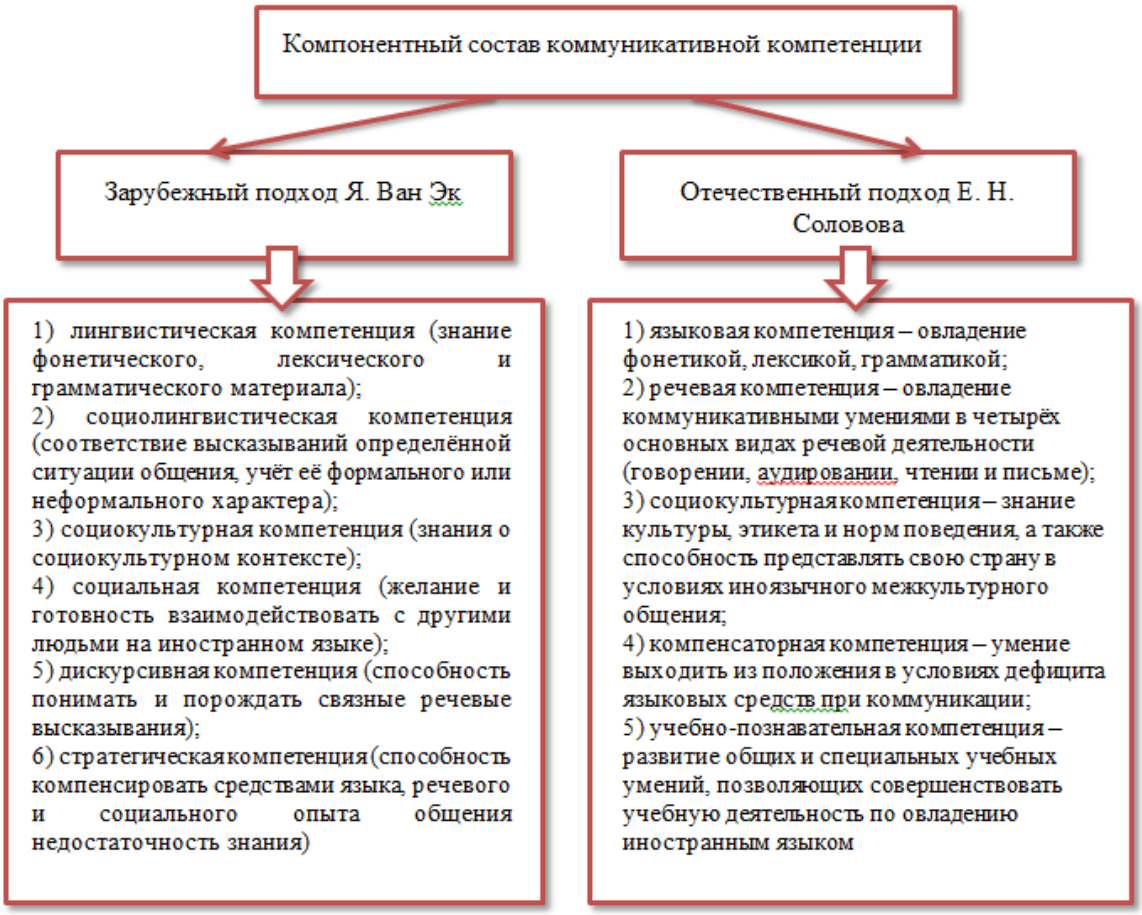


Рисунок 1. Компонентный состав коммуникативной компетенции

Представленные на рисунке 1 подходы, безусловно, отличаются друг от друга, они имеют идентичные основы, но различны по направлениям обучения. При этом они не противоречат. Обобщение двух данных подходов, дает возможность выявить единый набор навыков, которыми должен обладать обучающийся. Данными навыками выступают:

1. Знание лингвистических основ, позволяющих иметь базу знаний для коммуникативной практики.
2. Знание грамотной английской речи во всех ее четырех базовых проявлениях.
3. Социокультурное знание, которое позволяет выстраивать диалог на основании культурных основ и социальных особенностей.
4. Социолингвистическое знание, позволяющее выстраивать диалог с оппонентом при глубоком анализе диалектов, фразеологизмов не типичных оборотов речи, базирующихся на социальных особенностях.
5. Дискуссионное знание в совокупности с компенсаторными умениями, позволяющими проводить оживленную дискуссию и спорить с носителем языка, не преступая границы конфликта.
6. Стратегическое знание, позволяющее на основании полученных знаний умений, навыков и опыта выстраивать собственную линию диалога с оппонентом, посредством постоянного совершенствования знания о языке.

На основании выделения данных базовых компонентов возможно выявить и совокупность функций, которые реализует анализируемое понятие. Данными функциями выступают:

– информационно-коммуникативная функция, которая предполагает целостный обмен информацией между несколькими участниками диалога, позволяющий обмениваться информацией;

– регулятивно-управляющая функция, которая предполагает построение диалога с оппонентом позволяющее влиять на мнение, поведение и знание;

– эмоционально-коммуникативная функция, которая предполагает возможность влиять на психоэмоциональное состояние и поведение оппонента в процессе построения диалога [7].

Исследование теоретической базы, позволяет сделать вывод, что получение навыков коммуникативной компетенции, является главной целью всего учебного процессе в изучении английского языка.

Однако для того, чтобы правильно проводить обучение необходимо понимать направления данного обучения, позволяющие также выстраивать и систему контроля.

На основании исследованной теоретической базы возможно выявить следующие направления обучения:

1 базовый уровень: получение знаний и навыков грамматического, лексического и фонетического уровня;

2 средний уровень: получение знаний и навыков в вопросах особенности языка, основывающихся на культурной и социальной составляющей;

3 высокий уровень: получение знаний и навыков управления коммуникацией, и воздействие на эмоциональное состояние оппонента, возможность выстраивания стратегии коммуникации.

Выводы. Таким образом, рассмотрев теоретическую базу коммуникативной компетенции, можно сделать вывод, данный термин прошел долгий путь развития, и получил множество ответвлений в процессе своего становления, которые

выразились в таких терминах, как: «иноязычная коммуникативная компетенция» и «межкультурная коммуникативная компетенция».

Глобализация мировых отношений с подвигает систему образования расширять границы изучения английского языка, добавляя в него не только базовый набор знаний о языке, но и углубленное изучение культурных и социальных знаний, позволяющих понимать и выстраивать коммуникацию, основывающуюся на особенностях языка. Из этого следует, что коммуникативная компетенция занимает центральное место в образовании, является конечной целью изучения английского языка. На основании данной цели выстраиваются и методы обучения, принципы, функции, постулаты, модели и методы.

Однако в процессе школьного обучения английскому языку добиться данной цели не представляется возможным, ввиду ограниченности учебного времени, отсутствия языковой практики с носителем языка, и отсутствия физического присутствия в англоязычной стране, что не позволяет ощутить культуру и социальные особенности. Именно поэтому коммуникативная компетенция в большей степени выступает в качестве системы контроля, позволяющей оценить базовый набор знаний и навыков, который получил обучающийся на пути к достижению главной цели.

Литература:

1. Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 1996. – 264 p.
2. Hymes, D. On comunicative competence / Ed.J. Hymes Harmonds wor., 1972. – 143 p.
3. Zatsepin, A.V. Some aspects of the development of the communicative competence of students-musicians in the course of russian as a foreign language / A.V. Zatsepin, L.S. Kozlova // Scientific Bulletin of Namangan State University. – 2022. – Т. 4. – № 7. – С. 264-267
4. Бабиева, Н.М. Культурологическая компетенция как важная составляющая в формировании коммуникативной компетенции нерусских учащихся / Н.М. Бабиева, Г.С. Эргешова // Евразийское Научное Объединение. – 2021. – № 3-5 (73). – С. 394-397
5. Вятютнев, М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 39-45
6. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
7. Золотов, П.Ю. Рассмотрение прагматической компетенции как структурного компонента иноязычной коммуникативной компетенции / П.Ю. Золотов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – Т. 25. – № 184. – С. 57-64
8. Самойлова, Т.А. К вопросу о компонентном составе стратегической компетенции как структурного элемента коммуникативной компетенции / Т.А. Самойлова // Вопросы педагогики. – 2021. – № 2-2. – С. 190-194

Педагогика

УДК:378:372.851

кандидат физико-математических наук, доцент Панчищина Валентина Алексеевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
кандидат физико-математических наук Высокос Мария Ивановна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ПОИСК СОДЕРЖАНИЯ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье представлен один из этапов разработки оценочных средств, предназначенных для выявления и оценивания сформированности профессиональных компетенций будущих учителей математики при обучении в вузе. Этот этап включает теоретические и практические аспекты формирования содержания контрольных заданий, а также разработку и экспериментальную проверку методики их использования при обучении студентов – будущих педагогов в вузе.

Ключевые слова: компетентностный подход, ФГОС, профессиональные компетенции, будущий учитель математики, оценочные средства.

Annotation. The article presents one of the stages of the development of evaluation tools designed to identify and evaluate the formation of professional competencies of future mathematics teachers when studying at a university. This stage includes theoretical and practical aspects of the formation of the content of control tasks, as well as the development and experimental verification of the methodology of their use in teaching students - future teachers at the university.

Key words: competence approach, Federal State Educational Standard, professional competencies, future mathematics teacher, evaluation tools.

Введение. Проблема формирования и оценки профессиональных компетенций выпускников вузов является одной из основных проблем реализации компетентностного подхода в образовании. Известно, что с каждым новым поколением федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) пути решения этой проблемы обогащаются новыми теориями, оригинальными методическими подходами, конкретными практическими разработками, а процесс создания оценочных средств для выявления уровня сформированности профессиональных компетенций приобретает новые аспекты и дополнительные стимулы развития.

Вопросы создания оценочных материалов привлекают внимание исследователей с начала внедрения образовательных стандартов в практику высшей школы. На этапе реализации ФГОС ВО предыдущего поколения специалисты выделяли задачу «адекватной оценки достижений студента с использованием концепции компетентностного подхода» в качестве главной задачи организации процесса обучения в вузе. При этом они отмечали, что проектирование оценочных средств должно включать «разработку логически взаимосвязанных контрольных заданий, имитирующих профессиональную деятельность выпускника относительно объекта профессиональной деятельности» [4, С. 108].

В своих исследованиях, посвященных проблеме создания и функционирования фондов оценочных средств в вузе, ученые подчеркивают необходимость мониторинга «предметной и профессиональной подготовленности, а также степени развития компетенций студентов при обучении». Н.Ф. Ефремова – автор цикла таких исследований пишет: «Следует учитывать, что оценочные средства проверяют не знания, а умения ими пользоваться. Оценка профессионализма студентов

и выпускников может быть дана как в параметрах качества (глубина и системность знаний, сформированность навыков профессиональной деятельности), так и в количественных показателях (баллы, уровни, рейтинги и др.)» [2, С. 65]. Позднее исследователи описали ряд факторов, которые используются при создании оценочных средств в условиях реализации компетентностного подхода [1].

Что касается математической подготовки студентов по направлению «Педагогическое образование», то в рамках требований ФГОС 3+ был описан кластер профессионально-профильных компетенций будущего учителя математики, включающий компетенции, отражающие профильную специфику результатов математической подготовки студентов и содержательные карты всех названных компетенций [9]. Кроме того, были разработаны оригинальные подходы к методике оценивания профессиональных компетенций будущего учителя математики и рассмотрены примеры оценочных средств [10]. Переход педагогических вузов на новые образовательные стандарты – ФГОС ВО 3++ обусловил необходимость создания оценочных средств для выявления уровня сформированности профессиональных компетенций, обусловленных обновленными требованиями стандартов.

Целью данной статьи является представление одного из основных этапов разработки оценочных средств сформированности профессиональных компетенций будущих учителей математики, который включает конструирование комплекса контрольных заданий и их экспериментальную проверку при обучении студентов - будущих педагогов в вузе.

Изложение основного материала статьи. «Переход педагогических вузов на ФГОС ВО 3++ вновь актуализировал проблему оценки сформированности компетенций», – подчеркивает Е.Н. Перевощикова [7]. Отмечается, что при оценке компетенций возникают существенные трудности, поэтому в качестве объекта оценивания предлагается рассматривать образовательные результаты. Приведем один из выводов этой работы: «Поскольку компетенции в сочетании с трудовыми действиями из Профессионального стандарта педагога можно рассматривать как образовательные результаты, то в качестве уровней их достижения могут выступать уровни успешности деятельности, выполненной обучающимися» [7].

В рамках нашего исследования особый интерес представляет модель мониторинга формирования профессиональных компетенций будущего учителя математики, которая включает несколько блоков: целевой, содержательный, операционно-технологический и коррекционно-результативный. В характеристике содержательного блока этой модели отмечается, что «в условиях компетентностного подхода система оценочных средств должна быть максимально приближена к условиям будущей профессиональной деятельности. Необходимо использование заданий, выполнение которых предполагает применение профессиональных знаний и умений, т.е. опору на сформированные профессиональные компетенции» [6, С. 237].

В «Методических рекомендациях по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»)» сформулированы компетенции и указаны индикаторы их достижения. Выделим в этом списке профессиональную компетенцию ПК-1 и соответствующие индикаторы и приведем их формулировки:

ПК-1. Способен осваивать и использовать теоретические знания и практические умения и навыки в предметной области при решении профессиональных задач.

ПК-1.1. Знает структуру, состав и дидактические единицы предметной области (преподаваемого предмета); ПК-1.2. Умеет осуществлять отбор учебного содержания для его реализации в различных формах обучения в соответствии и с требованиями ФГОС ОО; ПК-1.3. Демонстрирует умение разрабатывать различные формы учебных занятий, применять методы, приемы и технологии обучения, в том числе информационные.

Возникает вопрос: какие задания можно включить в содержание оценочных средств для проверки сформированности этой профессиональной компетенции будущих учителей математики?

В рамках данной статьи представим разработку содержания оценочных средств сформированности профессиональной компетенции ПК-1 в аспекте действия только одного индикатора ПК-1.1, включающую создание комплекса контрольных заданий и их экспериментальную проверку при обучении студентов – будущих учителей математики в вузе. Для этого выделим несколько исследований, отдельные позиции которых были выбраны в качестве своего рода ориентиров для обоснования рациональности наших действий при создании рассматриваемых оценочных средств.

Во-первых заметим, что Л.И. Токарева выделяет две группы профессионально-педагогических компетенций: а) предметно-методические компетенции; б) мировоззренческие и методологические компетенции. Выберем из них несколько компетенций, которые, на наш взгляд, наиболее полно отражают идеи относительно содержания контрольных заданий, предназначенных для выявления и оценивания уровня сформированности профессиональных знаний и умений будущих учителей математики при обучении в вузе. Приведем формулировку таких компетенций: 1) «умение организовать поиск решения математических задач (на вычисление, доказательство, построение); 2) владение системой методологических знаний, которые характеризуются пониманием сущности математики как науки и как учебного предмета; открытием, видением и пониманием содержательных и процессуальных связей, существующих между теоретическими знаниями» и др.; 3) умение организовывать деятельность учащихся по усвоению языка предмета математики» [8, С. 194-195].

Во- вторых, мы стремились к тому, чтобы работа студентов с данными оценочными средствами отвечала современным взглядам на учебно-познавательную деятельность будущих педагогов при изучении математических дисциплин в вузе. Как пишет Л.И. Капкаева, «оптимальным видом деятельности студента при изучении математических дисциплин в вузе является поисково-исследовательская деятельность, которую можно рассматривать в современных условиях как переходную от учебной деятельности к профессиональной деятельности» [3, С. 52].

В третьих, если обратить внимание на методику выявления профессиональных дефицитов у учителей математики, то необходимо подчеркнуть, что диагностические задания для учителей приближены к формату заданий ЕГЭ выпускников общеобразовательных школ. Л.В. Шкерина пишет, что «под предметными профессиональными дефицитами учителя математики понимаются предметные компетенции (ПК), которые отсутствуют или выражены недостаточно для успешного осуществления образовательной деятельности в предметной области «Математика»» [5; 11, С. 47]. Поэтому, если контрольное задание в оценочных средствах будет иметь тестовый характер, то оно не должно быть тривиальным, другими словами, «ориентированным только на использование готовой логической программы действий».

С учетом рассмотренных подходов и содержания компетенции ПК-1 был разработан комплекс контрольных заданий по геометрии, алгебре и началам анализа и проведена его экспериментальная проверка с целью корректировки некоторых характеристик заданий – проблемности, сложности, структурированности, стратегий принятия решений и др., а также с целью изучения возможностей такой формы контролирующих процедур для выявления уровня владения компетенциями.

В экспериментальной проверке принимали участие студенты 4 курса ГГТУ, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование»: 18 человек – по профилю Математика и 16 человек – по профилям Математика, Физика. Студенты получили листы с заданиями, сгруппированными по трем блокам: блок «а», блок «б», блок «в». Всего было предложено 30 тестовых заданий разного уровня сложности, открытого и закрытого типов, с выбором одного и нескольких

ответов, на установление соответствия, на дополнение учебных текстов, на установление последовательности и др. На выполнение всех заданий отводилось 1 час 30 минут. Сразу заметим, что многим студентам не хватило этого времени на выполнение всех заданий. Возможно, такая ограниченность создала дополнительную напряженность и сказалась на результатах.

В каждом блоке были сформулированы десять тестовых заданий, которые были разделены на три части. Чтобы проиллюстрировать, как в данной ситуации создаются условия, обеспечивающие успешность студентов при прохождении теста, остановимся на содержании и результатах решения некоторых из этих задач. Каждая часть заданий этого блока начинается с описания некоторых аспектов рассматриваемой компетенции, тесно связанных с содержанием заданий этой части. Например, первая часть блока «а» имеет следующее предисловие: «Знание определения и свойств геометрических фигур на плоскости позволяет легко разбираться в конфигурациях из точек и прямых и устанавливать их взаимное расположение на плоскости. Проверьте себя».

В первых двух заданиях этой части рассматривается конфигурация из трех различных прямых на плоскости, для которой указано взаимное расположение некоторых прямых. Сформулируем задание №1: На плоскости заданы три различные прямые a, b и c, причем прямая a имеет общие точки с прямыми b и c, тогда прямые b и c... (выберите все верные варианты ответа):

а. не проходят через одну и ту же точку прямой a и пересекаются;

б. проходят через одну и ту же точку прямой a и не пересекаются;

в. не проходят через одну и ту же точку прямой a и не пересекаются.

Кажется, что в такой формулировке список ответов упрощает поиск решения задачи. Если студенты сразу не выделили разные варианты расположения прямых, то ответы должны были навести на мысль о существовании не единственной возможной конфигурации из прямых на плоскости. Но анализ результатов показал, что оба случая расположения прямых выбрали только 70% всех решающих задачу студентов. Остальные – решили задачу наполовину, т.е. указали только один верный вариант ответа.

Нельзя сказать, что решение этой простой задачи обеспечивалось только пространственным опытом студентов. На наш взгляд, здесь потребовалось их умение комбинировать объекты, учитывая наличие или отсутствие у них некоторого общего признака, в данном случае это наличие точек пересечения прямых в пространстве. Скорее всего, при выполнении задания №1 не все студенты задумались о визуализации отношений между заданными объектами, о которых идет речь в задаче, но все выбрали тот устойчивый образ – пересекающиеся или непересекающиеся прямые, который у каждого из них уже сложился в прошлом опыте работы с прямыми на плоскости.

В следующей задаче №2 в конфигурации из трех прямых на плоскости одну пару составляют параллельные прямые, поэтому неопределенность ситуации сразу снимается за счет применения теоретических знаний. Используемое при этом следствие из аксиомы параллельных часто применяется при решении геометрических задач и рассматривается обучающимися как очевидный факт, на котором основано получение результата в задаче. Именно такое утверждение можно использовать, чтобы напомнить значение некоторых математических символов и обратить внимание на смысл символьных записей. Для этого сначала предлагается заполнить пропуски в формулировке следствия, т.е. «прочитать утверждение», а затем – записать его в условной форме, выбирая из предложенного списка подходящие символы.

В третье задаче №3 эта проблема получает продолжение: здесь нужно было установить соответствие между названиями четырехугольников и конфигурацией из четырех прямых на плоскости, на которых в общем случае могут располагаться стороны этих четырехугольников. Каждая такая конфигурация была представлена (т.е. описана) с помощью символьной записи.

Именно выражение «в общем случае могут располагаться» вносит некоторую неопределенность в задачную ситуацию, делает задачу интереснее, заставляет решающих тщательнее анализировать имеющуюся информацию, вспоминать, сопоставлять и интерпретировать символьные записи и термины.

Кажется, что если убрать эту неопределенность, то для многих студентов задача станет тривиальной, так как в этой задаче уверенность в выборе правильной стратегии, т.е. установление правильного соответствия, базируется на знании определений параллелограмма, трапеции, прямоугольника.

Оказалось, что по символьной записи правильно определили параллелограмм только 70% отвечающих, трапецию – 50%, прямоугольник – 85%, а четырехугольник, не имеющий параллельных сторон – 56%. Возможно, студентов подвела другая важная составляющая предметных компетенций – это умение читать и интерпретировать символьную математическую запись.

Завершает первую часть блока «а» задание на заполнение пропусков в математическом тексте. Приведем формулировку этого задания: На плоскости задан четырехугольник ABCD, диагонали которого взаимно перпендикулярны, а середины сторон AB, BC, CD, DA находятся соответственно в точках E, F, G, H. Тогда четырехугольник EFGH – это _____.

В данном случае рассуждения студентов включают больше теоретических фактов, на основе которых будет сделан логический вывод и сформулировано заключение. Однако, только 32% решающих правильно назвали ответ, остальные же не смогли соединить идеи параллельности и перпендикулярности в такой простой конфигурации из прямых. Можно сказать, что частная эвристика в виде свойства параллельности средней линии треугольника «затмила» условие данной задачи о перпендикулярности диагоналей и многие из студентов остановились на полпути к результату, реализовав только первый шаг в логической схеме решения задачи.

Вторая часть этого блока «а» тестов состояла из трех задач, две из которых – это задачи на вычисление, одна – на доказательство; при этом процент решения задач на вычисление получился достаточно высокий: 65% и выше, поэтому после проверки два задания этой группы были немного усложнены. В одной задаче изменения коснулись только вычислительного аспекта задачи, в другой – конструктивных особенностей рассматриваемой фигуры. Сформулируем из них задачу №6. Дана трапеция ABCD с основаниями BC и AD, диагонали которой взаимно перпендикулярны и пересекаются в точке O, при этом BC = 2, AD = 6, BO = 1. Тогда периметр параллелограмма, диагонали которого равны диагоналям данной трапеции, причем меньшая из диагоналей является его высотой, равен ($m\sqrt{2}$ +4 $\sqrt{n}$), m =__, n =____.

Заметим, что для оценки сформированности отдельных составляющих профессиональных компетенций будущих учителей математики такие задачи интересны ещё и тем, что для их решения студентам нужно по текстовой формулировке создать конфигурацию из прямых. Для этого приходится переводить информацию с одного языка представления на другой, причем здесь нелегко уйти от построения чертежа и визуализации связей, обусловленных текстом задачи.

В задаче №7 анализируется сложная конфигурация на плоскости, которая строится с помощью точек и прямых, связанных с некоторыми элементами заданной трапеции ABCD. В задаче требуется доказать, что некоторый построенный четырехугольник является трапецией. Для этого предлагается воспользоваться заданной таблицей и восстановить

необходимую последовательность рассуждений, указав для каждой пары подобных треугольников, записанных в одном столбце таблицы, соответствующие равенства отношений из другого столбца таблицы.

Поскольку основное время в эксперименте было запланировано на поиск необходимых фигур и закономерностей, то на листе с заданиями был представлен готовый чертеж и дана неупорядоченная запись доказательства. Оказалась, что такая подсказка значительно упростила задачную ситуацию и практически однозначно определила способ действий решающих. Анализ результатов показал, что с задачей №7 справились почти все студенты, поэтому было решено немного усложнить задачу. При этом без изменений была оставлена запись всех пар подобных треугольников, но сделаны пробелы в условной записи последовательности рассуждений. Студентам нужно будет самостоятельно находить и записывать недостающие равенства отношений отрезков и делать выводы.

В предисловии к третьей части этого блока «а» тестов отмечается, что знание определения и свойств геометрических фигур на проективной плоскости позволяет предвидеть результат решения сформулированной задачи, а также помогает находить решение задачи средствами школьного курса геометрии. В эту часть включены три задачи проективной геометрии, которые могут рассматриваться и в школьном курсе, при этом для их решения широко используется аксиоматика евклидовой геометрии, теория параллельности и некоторые другие факты. В последней задаче этого блока тестов предлагается закончить описание построения и привести доказательство, что оно удовлетворяет условиям задачи. Учитывая важность результатов выполнения этой части тестов, было решено не вносить изменения в данное задание№10.

Выводы. Рассмотрев теоретические и практические основания разработки содержания и методики использования контрольных заданий, предназначенных для выявления уровня сформированности профессиональной компетенции будущих учителей математики (в аспекте индикатора ПК-1.1), можно выделить некоторые требования к контрольным заданиям. Например, задания должны иметь разный уровень сложности, т.е. включать и простые - одношаговые задачи, и многошаговые задачи, предполагающие использование более сложных логико-понятийных связей; не должны содержать подсказок и прямых указаний на способ решения или действия; должны предоставлять студенту возможность выбора стратегий поиска и т.д.

Литература:

1. Абрамова, Н.С. Особенности разработки оценочных материалов в условиях реализации компетентностного подхода / Н.С. Абрамова, М.Н. Гладкова, О.И. Ваганова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-1. – С. 3-9
2. Ефремова, Н.Ф. К вопросу о создании и функционировании фондов оценочных средств в вузе / Н.Ф. Ефремова // Высшее образование в России. – 2015. – №7.– С. 63-65
3. Капкаева, Л.С. Обучение поисково-исследовательской деятельности студентов вуза в процессе изучения математических дисциплин / Л.С. Капкаева // Гуманитарные науки и образование. – 2019. – Т. 10, №1. – С. 47-53
4. К вопросу о проектировании оценочных средств сформированности компетенций / М.А. Анисимова, И.С. Бляхеров, А.В. Масленников, А.В. Моржов // Высшее образование в России. – 2013. – №4. – С. 106-112
5. Клещева, И.В. Результаты исследования предметно- методической компетенции учителя математики / И.В. Клещева, В.И. Снегурова, Н.Л. Стефанова // Бизнес. Образование. Право. – 2022. – №1. – С. 265-271
6. Модель мониторинга формирования профессиональных компетенций будущего учителя математики на основе профессионального стандарта педагога / Е.А. Суховиенко, С.А. Севостьянова, Р.М. Нигматулин, Е.В. Мартынова // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – №9. – С. 235-239
7. Перевощикова, Е.Н. Критериальный подход к оцениванию как ключевой компонент системы независимой оценки образовательных результатов будущих педагогов / Е.Н. Перевощикова // Вестник Мининского университета. – 2021. –Т. 9, №3. – С. 6.
8. Токарева, Л.И. Формирование профессиональных компетенций у будущих учителей математики при обучении в вузе / Л.И. Токарева // Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона. – 2019. – Вып. 21. – С. 193-201
9. Шашкина, М.Б. Кластер профессионально-профильных компетенций как комплекс требований к результату математической подготовки будущего учителя математики / М.Б. Шашкина, Е.А. Семина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №2. – С. 270.
10. Шашкина, М.Б. Оценивание профессиональных компетенций студентов - будущих учителей математики / М.Б. Шашкина, Е.А. Алёшина // Образование и наука. – 2015. – №9(128). – С. 51-67
11. Шкерина, Л.В. Методика выявления предметных профессиональных дефицитов учителей математики / Л.В. Шкерина, Н.А. Журавлева, М.А. Кейв // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – №4. – С. 43-54

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
профессиональных коммуникаций Пасечкина Татьяна Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Сибирская пожарно-спасательная академия» ГПС МЧС России (г. Железногорск)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ – БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СЛУЖБ МЧС

Аннотация. Статья посвящена актуализации проблемы развития коммуникативных способностей у будущих специалистов МЧС России. Коммуникативная подготовка этих обучающихся является одной из важнейших задач на этапе получения высшего образования. Обращено внимание на особенности коммуникации специалистов данной сферы. Их подготовка и профессиональное общение рассматриваются в контексте согласования регламентированности и креативности коммуникативного поведения. В статье характеризуются предложенные автором основные направления повышения эффективности коммуникативного поведения обучающихся – будущих специалистов МЧС, в частности, специалистов пожарно-спасательных служб. Показана необходимость изучения и анализа нормативных документов и научно-методической литературы, позволяющего содержательно спланировать работу по совершенствованию коммуникативной подготовки этих обучающихся. Также в статье кратко раскрыты педагогические условия, способствующие формированию эффективного коммуникативного поведения будущих специалистов пожарно-спасательных служб. Частично представлены результаты экспериментальной работы.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативное поведение, специалист пожарно-спасательных служб, самоэффективность в коммуникации, креативность, регламентированность коммуникативной деятельности.

Annotation. The article is devoted to the actualization of the problem of communicative abilities development among future specialists of EMERCOM of Russia. Communicative training of these students is one of the most important tasks at the university. Attention is drawn to the features of communication of specialists in this field. Their training and professional communication are considered in the context of harmonizing the regulation and creativity of communicative behavior. The article characterizes the main directions proposed by the author to increase the effectiveness of the communicative behavior of students - future specialists of EMERCOM, in particular, specialists of fire and rescue services. The necessity of studying and analyzing normative documents and scientific and methodological literature is shown, which makes it possible to meaningfully plan work to improve the communicative training of these students. The article also deals with the pedagogical conditions that contribute to the formation of effective communicative behavior of future specialists. Some results of experimental work are presented.

Key words: communication, communicative behavior, fire and rescue services specialist, self-efficacy in communication, creativity, regulation of communicative activity.

Введение. В настоящее время в мире все чаще возникают ситуации чрезвычайного характера, поэтому особое внимание государство обращает на развитие вузов МЧС, где осуществляется подготовка специалистов, в том числе пожарно-спасательных служб. Им необходимо обладать такими профессиональными умениями, как готовность к сотрудничеству и взаимопониманию, коммуникабельность, грамотное общение, способность руководить действиями подчиненных и пострадавших с учетом их физического и психоэмоционального состояния. Расширение границ профессиональной коммуникации обусловливает дополнительные требования, что делает коммуникативную составляющую одной из важнейших в профессиональной деятельности специалистов МЧС.

Изложение основного материала статьи. Особенностью коммуникации пожарных – спасателей, которая часто осуществляется в экстремальных условиях, в ситуациях дефицита времени и высокого психоэмоционального напряжения, с использованием специальных технических средств, является ее жесткая регламентация [10; 11; 9]. Это требует четкости, лаконичности, ясности речи, однозначности ее понимания, поэтому для передачи информации разработаны специальные команды и формы доклада, также необходимо владеть невербальными средствами передачи информации.

Низкая коммуникативная компетентность специалистов в экстремальных условиях ведет к снижению управляемости подразделением, к возрастанию опасности для жизни. Искажения и утрата оперативной информации, связанные с ошибками при ее приеме диспетчером, или при выезде и следовании к месту вызова, постановке задач личному составу, ликвидации пожара, спасении людей приводят к недопониманию, росту нервозности, неэффективной деятельности пожарных, иногда к неоправданным травмам, ранениям, потерям [7]. Так, при коммуникации с пострадавшими пожарные – спасатели должны руководствоваться такими основными правилами, как дозированность, актуальность и достоверность информации; контроль своего эмоционального состояния, которое сказывается на речи, мимике и жестикуляции; четкость речи, уверенная интонация; использование фраз в побудительном наклонении с элементами внушения: «Я с тобой!», «Помощь пришла!», «Слушай меня!», «Встань!». Специалистам МЧС необходимо учитывать специфику стрессового состояния пострадавших (страх, тревога, плач, истерика и другое), использовать регламентированные психологические приемы экстренной «допсихологической» помощи [12; 14].

В экстремальной ситуации, ситуации неопределенности от пожарных часто требуется проявление креативности коммуникативного поведения, что характеризуется гибкостью в выборе содержания коммуникации и вариативной поддержки нуждающихся и пострадавших [6].

Под креативностью исследователи понимают способность к творческим актам, которые ведут к новому необычному видению проблемы или ситуации, умение идти на разумный риск, готовность преодолевать препятствия, противостоять мнению окружающих; появление чувствительности к проблемам, дефициту знаний; фиксации этих проблем и поиска их решений, выдвижения гипотез, формулирования и сообщения результата решения [1; 13]. Креативные люди легче переносят состояние неопределенности и хорошо справляются с неоднозначными заданиями, готовы к риску, работоспособны, уверены в себе, имеют адекватную самооценку, настойчивы в достижении цели, оптимистичны, открыты к опыту [4; 5; 15].

Сущность креативности в коммуникации заключается в умении и способности модифицировать свое коммуникативное поведение, готовности преобразовать имеющуюся ситуацию, нахождении новых видов деятельности, нестандартных и плодотворных способов обхождения с людьми, оптимизации решения конфликтных ситуаций [5, с. 171]. К ее наиболее выраженным показателям относят легкость в создании большого количества вариантов поведения, гибкость в изменении субъектом тактик реагирования, оригинальность в создании нестандартных способов разрешения коммуникативных ситуаций [2].

Способность конструктивно организовать взаимодействие, отбирая и реализовывая необходимые коммуникативные стратегии и тактики, а также готовность к эффективной коммуникации в экстремальных условиях, в ситуациях неопределенности непосредственно связаны с коммуникативной самоэффективностью специалистов [3]. Данное понятие применительно к деятельности пожарных – спасателей можно конкретизировать как метакачество специалиста, определяющее его коммуникативное поведение в повседневной служебной деятельности и в чрезвычайных ситуациях. На наш взгляд, оно проявляется в позитивных представлениях о собственных коммуникативных возможностях (в соответствии с требованиями профессии); уверенности в достижении конструктивного результата в повседневной служебной деятельности и чрезвычайных ситуациях; способности быстро устанавливать контакты с другими, брать на себя роль лидера; гибкости в коммуникативном поведении и готовности к коммуникативной импровизации; умении критически анализировать и оценивать ситуации, собственные действия для осмысления и переосмысления коммуникативного опыта [8].

При коммуникативной подготовке обучающихся важно не только учитывать особенности нормативного делового общения, принятого в различных профессиональных сферах, но и четко представлять эталон коммуникативного поведения будущего специалиста конкретной сферы деятельности. Эталон, несомненно, подразумевает языковую грамотность специалиста (безошибочность и культуру речи), но, прежде всего, грамотность коммуникативную, то есть знание принятых норм и правил эффективного общения в сочетании с умением применять их на практике в различных коммуникативных ситуациях.

Эталон коммуникативного поведения может быть составлен при изучении нормативных документов и специальной литературы, в частности, профессиональных стандартов будущих специалистов МЧС «Пожарный». «Спасатель» [16]. Анализ данных документов, во-первых, позволил актуализировать проблему качественной коммуникативной подготовки будущих специалистов пожарно-спасательных служб, акцентирующей внимание на формировании самоэффективности обучающихся в коммуникации; во-вторых, помог определить стратегические направления коммуникативной подготовки,

связанной не только с развитием коммуникативных знаний, освоением обучающимися регламентированных навыков и умений, но и с овладением способами правильно и творчески их применять в различных ситуациях учебно – профессионального общения.

Нами выделены следующие направления педагогической работы в профессиональном вузе: специальная организация познавательно-рефлексивной деятельности обучающихся; целенаправленное развитие их эмоционально-ценностного отношения к эффективному характеру профессиональной коммуникации; создание в вузе реального пространства для проявления эффективного коммуникативного поведения в различных ситуациях.

Обозначенные направления работы реализуются нами через создание определенных педагогических условий.

Первое условие направлено на: решение задачи по формированию представлений о должном, эталонном коммуникативном поведении специалистов в различных ситуациях и пониманию ими своих коммуникативных целей, способностей; усвоение знаний о наиболее оптимальных коммуникативных стратегиях, приемах, типах разрешения конфликтов; уяснение обучающимися сущности самоэффективности в коммуникации, ее проявлений и определения ее уровня у себя.

Второе условие ориентирует обучающихся на совершенствование своей коммуникативной компетентности и самоэффективности для достижения профессионального результата; уверенное и результативное коммуникативное поведение, при котором участники ситуации успешно выполняют стоящую перед ними практическую задачу и одновременно сохраняют или формируют положительное отношение друг к другу. Это выражается в готовности сознательно и самостоятельно вырабатывать тактические действия по отношению к другим участникам коммуникации, взаимодействовать на основе согласия и соучастия.

Третье условие предполагает овладение умениями вербального и невербального общения и их конструктивное использование в зависимости от цели и ситуации; проявление уверенности в осуществлении эффективной коммуникации (решительность, способность выдерживать и преодолевать коммуникативные трудности, удовлетворенность собой, готовностью управлять своим поведением); креативности в процессе коммуникации (гибкость в выборе содержания коммуникации в различных ситуациях).

Эмпирический опыт создания, реализации и анализа результативности названных педагогических условий формирования эффективного коммуникативного поведения будущих специалистов пожарно-спасательных служб формировался на базе Сибирской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России в течение трех лет. В опытно - экспериментальной работе приняли участие 260 человек, среди которых обучающиеся (231 чел.), преподаватели, офицеры, магистранты заочной формы обучения – действующие сотрудники МЧС. Полученные результаты свидетельствуют о значительных позитивных изменениях по всем критериям сформированности коммуникативного поведения у обучающихся – будущих специалистов пожарно-спасательных служб (таблица 1).

Таблица 1

Изменение выраженности уровней сформированности коммуникативного поведения у обучающихся на начало и завершение экспериментальной работы

Уровень		**ЭГ-1 (57 чел.)**	**КГ-1 (58 чел.)**	**ЭГ-2 (57чел.)**	**КГ-2 (59 чел.)**
Стабильно-продуктивный (высокий уровень)	Начало	8,8% (5 чел.)	10,3% (6 чел.)	10,5% (6 чел.)	13,5% (8 чел.)
	Завершение	36,8% (21 чел.)	24,1% (9 чел.)	43,8% (25 чел.)	32, 2% (8 чел.)
Ситуативно-продуктивный (средний уровень)	Начало	35% (20 чел.)	38% (22 чел.)	31,6% (18 чел.)	34% (20 чел.)
	Завершение	63,1% (36 чел.)	46,5% (27 чел.)	52,7% (30 чел.)	45,7% (32 чел.)
Нестабильно-репродуктивный (низкий уровень)	Начало	56,2% (32 чел.)	51,7% (30 чел.)	57,9% (33чел.)	52,5% (31 чел.)
	Завершение	0% (0 чел.)	29,4% (22 чел.)	3,5% (2 чел.)	22,1% (19 чел.)

В результате специально организованной работы по реализации созданных нами в процессе экспериментальных условий произошло увеличение количества обучающихся, имеющих стабильно-продуктивный и ситуативно-продуктивный уровни сформированности коммуникативного поведения и сокращение числа обучающихся, имеющих нестабильно-репродуктивный уровень.

Для проверки достоверности изменений, произошедших в экспериментальных группах в результате реализации разработанных педагогических условий, применялись F-критерий Фишера и t-критерий Стьюдента. Расчет осуществлялся с помощью программы SPSS Statistics. Проводилось попарное сравнение экспериментальных и контрольных групп после реализации эксперимента, а также сравнение результатов, полученных в ЭГ-1 и ЭГ-2 на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Выводы. Подводя итог, отметим, что в процессе формирования коммуникативного поведения обучающихся вуза важно опираться на эталон эффективного коммуникативного поведения специалистов конкретной сферы деятельности. Такой эталон может быть составлен с учетом требований профессионального стандарта, психограммы сотрудников, требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и других документов.

Особенностью профессиональной коммуникации специалистов пожарно – спасательных служб, с нашей точки зрения, является наличие коммуникативных ситуаций, в которых сотрудник не только взаимодействует с коллегами, начальствующим составом, подчиненными, но и оказывает поддержку нуждающимся и пострадавшим. Такие ситуации не имеют однозначного сценария решения, поэтому коммуникативная составляющая профессиональной деятельности этих специалистов должна быть очень гибкой. При организации коммуникативной подготовки обучающихся вуза – будущих специалистов МЧС необходимо обращать особое внимание на согласование ее регламентированного и креативного характера, адекватных способов и уверенности (самоэффективности) в собственном коммуникативном поведении.

Подчеркнем, что формирование коммуникативного поведения обучающихся – будущих специалистов будет результативным при организации целенаправленной работы, активизирующей познавательно – рефлексивную деятельность обучающихся по освоению эталона коммуникативного поведения; их эмоционально-ценностное отношение к эффективной

коммуникации в учебно-профессиональной деятельности; самостоятельное и уверенное поведение в различных коммуникативных ситуациях.

Литература:

1. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. – М.: Прайм-ЕВРОЗНАК. 2003. – 632 с.
2. Голованова, А.А. Коммуникативная креативность субъекта как фактор эффективности группового решения задач: автореферат дис…канд. психол. наук: 19.00.01 / Голованова Анна Анатольевна. – Казань, 2003. – 24 с.
3. Игнатова, В.В. О коммуникативной самоэффективности обучающихся вуза в контексте их профессиональной подготовки к многоканальной коммуникации / В.В. Игнатова, Т.Н. Пасечкина // Проблемы современного образования. – 2020. – № 2. – С. 192-200
4. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 448 с.
5. Кала, У.В. О креативности в области общения / У.В. Кала // Измерения в области проблем воспитания. – Тарту, 1973. – С. 171-181
6. Кузнецова, В.В. Особенности коммуникации в экстренных ситуациях / В.В. Кузнецова // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики, 2006. – №24. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kommunikatsii-v-ekstrennyh-situatsiyah (дата обращения: 15.02.2023)
7. Лопатченко, А.А. Коммуникативная компетентность личности современного пожарного / А.А. Лопатченко // Вестник Башкирского университета. – 2007. – №4. – Т. 12. – С. 197-199
8. Пасечкина, Т.Н Критериально-уровневый подход к изучению сформированности самоэффективности в коммуникации у обучающихся вуза / Т.Н. Пасечкина, Т.В. Фуряева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-2. – С. 208-212
9. Приказ МЧС России от 20.10.2017 г. № 452 «Об утверждении Устава подразделений пожарной охраны».
10. Приказ МЧС России от 16.10.2017 г. № 444. «Боевой устав подразделений пожарной охраны, определяющий порядок организации тушения пожаров и проведения аварийно-спасательных работ».
11. Приказ МЧС РФ от 09.01 2013г. №3 "Об утверждении Правил проведения личным составом федеральной противопожарной службы Государственной противопожарной службы аварийно-спасательных работ при тушении пожаров с использованием средств индивидуальной защиты органов дыхания и зрения в непригодной для дыхания среде".
12. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных / Т.Н. Гуренкова, И.Н. Елисеева, Т.Ю. Кузнецова. [и др.]; под общей ред. Ю.С. Шойгу. – М.: Смысл, 2007. – 319 с.
13. Философия: Энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – URL: http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary
14. Экстренная допсихологическая помощь: практическое пособие ФКУ ЦЭПП МЧС России. – М., 2016. – 47 с.
15. Яничева, Т.Г. Креативность: социально-психологический аспект / Т.Г. Яничева // Петербургский психологический журнал. – 2015. – №13. – С. 1-28
16. Pasechkina, T.N. About communicative training of university students on the basis of standard of communicative behavior of future specialists / T.N. Pasechkina // Тенденции развития науки и образования. – 2022. – № 89-2. – P. 163-166

Педагогика

УДК 796/799

кандидат педагогических наук, доцент Перевозникова Наталия Игоревна
Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального обучения
«Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов» (г. Санкт-Петербург)

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ НА КОНЦЕНТРАЦИЮ ВНИМАНИЯ И КОГНИТИВНЫЕ ФУНКЦИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Целью статьи «Влияние занятий физической культурой на концентрацию внимания и когнитивные функции студентов» стал поиск оптимальных средств и методов для улучшения вышеуказанных показателей. Успеваемость студентов зависит в первую очередь от образа жизни. В период зачетно-экзаменационной сессии у обучаемых отмечается низкий уровень восприятия информации, снижение запоминания учебного материала и его систематизирование. С помощью анкетирования автором установлены субъективные оценки изучаемых показателей и методы, которые студенты используют для улучшения успеваемости. Использование физических нагрузок может положительно повлиять на концентрацию внимания и общие когнитивные функции студентов вследствие учащения сердцебиения, выброса гормонов надпочечников и, благодаря этому, улучшения снабжения клеток мозга кислородом. Исследование проводилось среди студентов Гуманитарного университета профсоюзов. Для оценки концентрации внимания и работы периферического зрения использовались тест Мюнсбергера и таблица Шульте. Данные полученные в результате тестирования были подвержены математической статистике и корреляции взаимосвязей между показателями. В результате проведенного эксперимента подтвержден значительный рост концентрации внимания у студентов после практических занятий по дисциплине «Физическая культура и спорт» (ФКиС). Выявлена положительная корреляция между «регулярными занятиями спортом и успешностью прохождения тестов», «уровнем стресса и чувством усталости», «уровнем стресса и снижением работоспособности».

Ключевые слова: студенты, физические нагрузки, концентрация внимания, когнитивные функции, занятия по физической культуре, умственная деятельность.

Annotation. The purpose of the article "The influence of physical education on the concentration of attention and cognitive functions of students" was to search for optimal means and methods to improve the above indicators. Students' academic performance depends primarily on their lifestyle. During the test-examination session, students have a low level of perception of information, a decrease in memorization of educational material and its systematization. With the help of a questionnaire, the author has established subjective assessments of the studied indicators and methods that students use to improve academic performance. The use of physical activity can positively affect the concentration of attention and general cognitive functions of students due to increased heart rate, the release of adrenal hormones and, thanks to this, improved supply of oxygen to brain cells. The study was conducted among students of the Humanities University of Trade Unions. The Munsberger test and the Schulte table were used to assess the concentration of attention and the work of peripheral vision. The data obtained as a result of testing were subject to

mathematical statistics and correlation of relationships between indicators. As a result of the experiment, a significant increase in the concentration of attention among students after practical classes in the discipline "Physical Culture and Sport" (FKiS) was confirmed. A positive correlation was revealed between "regular sports and the success of passing tests", "stress level and fatigue", "stress level and decreased performance".

Key words: students, physical activity, concentration of attention, cognitive functions, physical education classes, mental activity.

Введение. В период обучения молодежь сталкивается с проблемой концентрации и внимания, что отрицательно сказывается на успеваемости и усвоении учебного материала. У большинства студентов наблюдается значительное снижение концентрации внимания при долговременной умственной работе. Все чаще медики стали ставить диагноз у молодежи – дефицит внимания.

Получение образования связано с высоким уровнем умственной нагрузки, особенно при обучении в высшей школе. Помимо высокой информационной нагрузки перед первокурсниками стоят задачи адаптации к новым условиям обучения и самоорганизации, что вызывает ухудшения работоспособности и состояния здоровья студентов [3, С. 16-20]. О степени умственной нагрузки, многократно увеличивающейся во время зачетно-экзаменационных сессий и важности регулярно заниматься двигательной активностью в своих трудах описывают Ефремова Н.Г., Антонова И.Н., 2017; Ермакова Е.Г., 2019 и др. В различных учебных заведениях проводятся исследования, оценивающие степень адаптации школьников и студентов к возрастающему информационному потоку, предлагаются методики повышения концентрации внимания. Среди наиболее эффективных способов адаптации выделяют соблюдение режима деятельности и отдыха, полноценный сон и включение обязательных регулярных физических нагрузок.

Гармоничное формирование человека связано с одновременным умственным и физическим развитием. Устойчивость и умственная работоспособность студентов определяется вниманием на лекциях, памятью и скорость передачи полученной информации. Все это взаимосвязано с систематическими занятиями физической культурой.

Об эффективности занятий ФКиС и формирования особенностей восприятия освоения студентами учебного материала, активизации мышления и стимулирования к учебно-познавательной деятельности отмечают авторы [1, С. 78-80].

Занятия физической культурой и спортом запускают анаболические процессы в организме, в мозговой ткани увеличивается синтез нейротрофического белка (нейротропного фактора мозга BDNF), активизирующего рост нейронов и выработку новых взаимосвязей, являющихся основой механизма запоминания [3, С. 16-20; 5, С. 331-340].

Доктор Себастьян Людига и профессор Уве Пюсе на основе 80 отдельных исследований пришли к выводу, что тренировки на выносливость и силу, а также их сочетание, улучшают когнитивные способности и психическое здоровье человека. Но лучше всего на развитие этих функций мозга влияют тренировки, в которые включены упражнения на координацию движений. Это могут быть и игры, например, теннис, гольф, волейбол, баскетбол и восточные единоборства, и серфинг, верховая езда, гимнастика, велоспорт и т.п. Именно тренировки координации приносят наибольшую пользу для мозга.

Использование в учебном процессе переключение умственной деятельности на практические занятия физической культурой оказывают благотворное влияние на умственную, психическую и эмоциональную устойчивость организма [4, С. 69-72].

Большая часть студентов практикуют различные виды физической активности для преодоления и борьбы со стрессом во время учебы [2, С. 64-67].

Таким образом, основываясь на результатах исследований разных авторов можно сделать вывод, что физические нагрузки улучшают общее состояние организма, увеличивают кровоток, потребление кислорода тканями, нивелируют утомление, тем самым способствуют образованию нейронных связей, укрепляют взаимодействие между различными отделами мозга (включая центральную и периферическую нервные системы), усиливают координационные способности, улучшают функционирование мозга, внимание, восприятие, память и обучение.

Изложение основного материала статьи. В Гуманитарном университете профсоюзов был проведен опрос среди студентов 1-5 курсов с целью установить проблемы концентрации внимания. В нем приняли участие 214 респондентов. Ими стали – 61 юноша и 153 девушки. Возраст респондентов варьировался от 17 до 22 лет, среди них 17-летних оказалось 8,41%, 18-летних – 38,79%, 19-летних – 34,58%, 20-летних – 12,15%, 21-летних – 2,8% и 22-летних – 2,34%.

Среди опрошенных были студенты: 1 курса – 49,07%, 2 курса – 39,72%, 3 курса – 10,75%, 5 курса – 0,47%.

Вопросы, изучаемые в исследовании приведены в таблице ниже.

Предметом исследования стало изучение динамики умственной работоспособности студентов до и после занятий по дисциплине «Физическая культура и спорт» (ФКиС), которую определяли по показателям концентрации внимания и использование периферического зрения.

В процессе исследования решались следующие задачи:

1. Выявить наиболее распространенные способы повышения концентрации внимания с помощью анкетирования.
2. Изучить влияние физических нагрузок на когнитивные функции студентов.

Таблица

Анкета участника

№ п\п	Вопросы
1	Пол, возраст
2	Наличие заболеваний, влияющих на концентрацию внимания
3	Прием препаратов, влияющих на концентрацию
4	Субъективная оценка уровня стресса во время сессии
5	Субъективная оценка концентрации внимания во время сессии
6	Наличие чувства усталости во время подготовки к экзаменам
7	Субъективное чувство усталости в конце сессии
8	Методы повышения концентрации внимания
9	Частота употребления различных психоактивных веществ
10	Регулярность занятий спортом

Результаты анкетирования показали, что 15% опрошенных имеют заболевания, негативно влияющих на концентрацию внимания.

1,4% студентов принимают седативные лекарственные препараты, негативно влияющие на концентрацию внимания; 9,4% принимают метаболические препараты, положительно влияющие на концентрацию внимания. Оценить регулярность приема препаратов и их связь с концентрацией внимания не представлялось возможным.

71% студентов испытывают во время сессии высокий уровень стресса (от 7 до 10 баллов), 22,4% испытывают средний уровень стресса (от 4 до 6) и 6,6% испытывают низкий уровень стресса или не испытывают стресса вообще (от 1 до 3). Физическая активность может не только побороть стресс, но и предотвратить его [2, С. 67].

Концентрацию внимания во время учебы по 10-ти бальной шкале студенты оценили на 6,3. При этом 86,9% высказалось о желании повысить ее.

О наличии чувства усталости во время выполнения контрольных заданий высказалось 90,7% респондентов, из них 46,6% – испытывают ощущение усталости постоянно. Лишь 9,3% среди опрошенных легко преодолевают этот период времени.

Сильное снижение работоспособности и преобладание чувства усталости в конце сессии на 7 баллов испытывают 87% студентов.

Среди самых популярных методов повышения концентрации на 1 месте отмечают планирование – 65,4% и соблюдение режима дня 44,9%. К физическим упражнениям прибегают 29,9%, к медитации – 29%. Среди менее популярных методов можно выделить использование психоактивных веществ, при этом 15,4% опрошенных не предпринимают действий для повышения концентрации.

Среди стимуляторов, повышающих концентрацию внимания лидирующими оказались кофеин – 31,3% и никотин – 22,4%. Студенты используют их ежедневно. При этом в отличие от никотина, кофеин употребляют несколько раз в неделю 28,9%, раз в неделю и реже 11,2% и раз в месяц и реже 11,7%. К ноотропам – наиболее безопасному из предложенных стимуляторов – прибегали всего 7,5% респондентов.

На вопрос о занятии спортом 21,5% опрошенных ответили, что не занимаются физическими нагрузками помимо занятий в рамках учебной дисциплины «ФКиС». Среди занимающихся дополнительно, наиболее популярными видами двигательной активности оказались гимнастика 18,7%, занятия в тренажерном зале 11,2%, фитнес 9,4% и йога 7%.

Полученные данные подверглись обработке методом математической статистики. Выявлена положительная корреляция по анкетированию между следующими парами параметров: «уровнем стресса и чувством усталости»; «уровнем стресса и снижением работоспособности»; «чувством усталости и снижением работоспособности». Была выявлена отрицательная корреляция между «регулярность занятий спортом и чувством усталости во время сессии», а также между «регулярность занятий спортом и уровнем стресса».

Для выявления влияния занятий по дисциплине «ФКиС» на концентрацию внимания были сформированы две группы: экспериментальная и контрольная. В первую входили студенты основной группы здоровья, занимающиеся на практических занятиях по дисциплине «ФКиС», вторую составляли студенты, конспектирующие занятие.

Согласно исследованиям, значительные изменения умственной деятельности происходят как минимум после сорока минут активных занятий спортом [5, С. 331-340]. Рютина Л.Н. с соавт., 2019, в своих трудах также отмечают разницу между группами, занимающимися аэробными и анаэробными нагрузками [3, С. 16-20].

В процессе эксперимента в обеих группах проводилось идентичное тестирование на концентрацию внимания, состоящее из таблицы Шульте и теста Мюнстерберга. Использование таблицы Шульте позволяло определить избирательность внимания и работу периферического зрения. Исследование заключалось в фиксации времени, затрачиваемом участником на поиск чисел от 1 до 25 расположенных в случайном порядке в таблице 5×5. При прохождении теста участник должен стараться зафиксировать глаза на средней клеточке таблицы и не «гулять» ими. В связи с тем, что палец является яркой точкой фиксации внимания, участников попросили не водить им по таблице, а просто называть найденные числа. Среднее время выполнения задания по одной таблице в норме составляет 30-40 с.

Тест Мюнстерберга представляет собой текст, состоящий из случайных символов кириллицы без пробелов, среди которых спрятаны слова. В эксперименте использовались тесты, состоящие из девяти строчек. Участники эксперимента должны были за ограниченное время (2 минуты) найти как можно больше слов. При обнаружении около 20 слов, внимание считается нормальным. Если удается обнаружить 24-25 слов, внимание считается превосходным. При подсчете результатов использовался индекс, представляющий собой отношение найденных слов к общему их количеству в тексте.

Тестирование проводилось перед началом занятия и после в состоянии покоя. Для решения проблемы запоминаемости текстов исследователем было использовано несколько образцов, одинаковых по сложности и различных по содержанию.

По окончании экспериментальной части исследования индивидуальные результаты тестирования сравнивались с предыдущими как каждого респондента отдельно, так и средние значения между двумя группами.

Полученные данные при первом прохождении теста Мюнстерберга различались незначительно между экспериментальной и контрольной группами (79,6% и 76,5% соответственно). Прирост результативности после физических нагрузок в экспериментальной группе составил 8%, в отличие от контрольной, в которой рост успешности прохождения составил всего 1,7% (Рисунок 1).

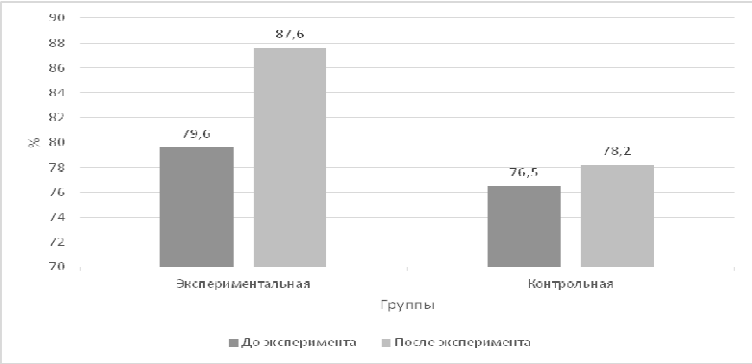


Рисунок 1. Результаты теста Мюнстерберга

Наблюдается рост концентрации внимания у студентов, занимающихся физическими упражнениями.

Результаты тестирования по таблице Шульте до занятия в обеих группах оказались более чем на 10% выше нормы (Рисунок 2).

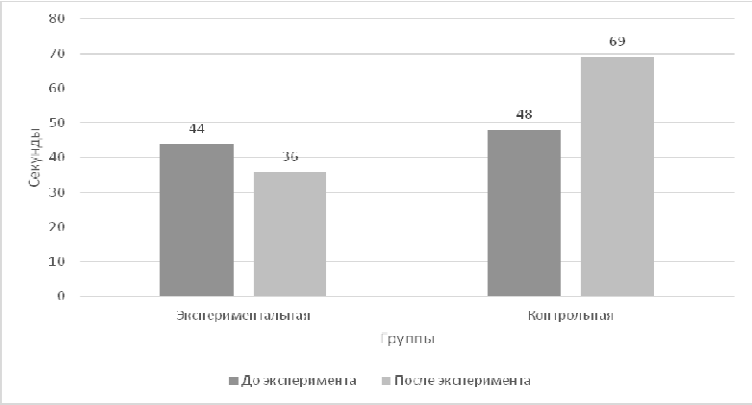


Рисунок 2. Результаты тестирования по таблице Шульте за время эксперимента

Тест, пройденный после занятия показал улучшение показателей в экспериментальной группе на 8 секунд и составил – 36 сек. В то время как в контрольной группе время на прохождение теста значительно ухудшился после занятия и составил 21 секунду. Результаты проведенного эксперимента доказывают эффективность и необходимость практических занятий по дисциплине «Физическая культура и спорт».

Выводы:

1. Среди наиболее распространенных способов повышения концентрации внимания студентами были названы следующие: планирование работы 65,4%, соблюдение режима дня 44,9%, физические упражнения 29,9%, медитация 29%.

2. Исходя из полученных данных, можно утверждать, что занятия по дисциплине «Физическая культура и спорт» имеют положительное влияние на концентрацию внимания и когнитивные процессы в мозге человека. Выявлена зависимость между регулярными занятиями спортом и успешностью прохождения тестов. Вследствие этого в качестве рекомендаций всем студентам необходимо во время зачетно-экзаменационной сессии регулярно заниматься физической культурой в качестве средства повышения концентрации внимания.

Литература:

1. Москаленко, И.С. Формирование толерантного сознания студентов в процессе физкультурно-спортивной деятельности / И.С. Москаленко, Н.И. Перевозникова, Н.Г. Лутченко // Физическая культура и здоровье студентов вузов: материалы XI Всероссийской научно-практической конференции, 19 февраля 2015 г. – СПб.: СПбГУП, 2015. – С. 78-80

2. Перевозникова, Н.И. Физкультурно-спортивная деятельность как средство преодоление стресса во время учебного процесса / Н.И. Перевозникова, А.Д. Плахотнюк // Развитие физической культуры и спорта в контексте самореализации человека в современных социально-экономических условиях. Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции (16-17 ноября 2016, Липецкая область). – Липецк: ГОБУ ИАЦР ФКиС ЛО. – М. : Изд-во Перо, 2016. – С. 64-67

3. Рютина, Л.Н. Влияние физической культуры на умственную работоспособность / Л.Н. Рютина, А.В. Дьякова // Colloquium-journal. – 2019. – №7-3(31). – С. 16-20

4. Соловьёв, В.Н. Умственная и физическая работоспособность студентов как фактор адаптации к учебному процессу / В.Н. Соловьёв // Успехи современного естествознания. – 2004. – № 8 – С. 69-72

5. Etnier, J.L. The Effects of Acute Exercise on Memory and Brain-Derived Neurotrophic Factor (BDNF) / J.L. Etnier, L. Wideman, J.D. Labban // J Sport Exerc Psychol. – 2016. – №38. – P. 331-340

Педагогика

УДК 37

начальник эколого-просветительского центра Перфилов Анатолий Анатольевич
Государственное природоохранное бюджетное учреждение города Москвы
«Московское городское управление природными территориями» (г. Москва);
доктор педагогических наук, профессор Беленцов Сергей Иванович
Курский государственный университет (г. Курск)

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ПРИРОДООХРАННОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В работе представлены результаты исследования документов, регламентирующих природоохранное воспитание в СССР середины XX века. Статья носит обзорный характер и не призвана раскрыть все без исключения аспекты документов обеспечивающих природоохранное воспитание в советском государстве середины XX века. В материалах присутствует описание наиболее актуальных документов советского правового поля, которые коррелируются с вопросами расширения потенциала природоохранного воспитания. Авторами излагается эволюция экологической повестки в социально-экономической политике СССР, рассматривается трансформация системы нормативно-правового регулирования охраны природы в СССР в середине XX века, исследуется влияние нормативно-правового обеспечения на увеличение емкости организационных основ природоохранного воспитания, характеризуется роль Закона РСФСР от 27 октября 1960 г. «Об охране природы в РСФСР» в расширении потенциала природоохранного воспитания. По результатам исследования делается вывод о том, что присутствие актуальной базы выступает организационной основой природоохранного воспитания. В СССР за период конца 1940-1970 годов отмечается увеличение емкости правового поля в области охраны природы, что послужило фундаментом расширения потенциала природоохранного воспитания. В рамках рассмотренного исторического периода закладывались базовые правовые основы экологической системы государства, которые включали использование природоохранного воспитание в качестве инструмента достижения рационального природопользования. Расширение потенциала природоохранного воспитания с учетом релевантного нормативно-правового

обеспечения происходило за счет внедрения в образовательные программы учебных заведений всех уровней тем, связанных с охраной природы, создания массового экологического движения на базе территориальных природоохранных организаций, активной пропаганды в средствах массовой информации и научной среде нарративов охраны природы.

Ключевые слова: природоохранное воспитание, нормативно-правовое регулирование, экологическое образование, СССР, законодательная база, охрана природы.

Annotation. The paper presents the results of a study of documents regulating environmental education in the USSR of the mid-twentieth century. The article is of an overview nature and is not intended to reveal all aspects of the documents providing environmental education in the Soviet state of the mid-twentieth century without exception. The materials contain a description of the most relevant documents of the Soviet legal field, which correlate with the issues of expanding the potential of environmental education. The author describes the evolution of the environmental agenda in the socio-economic policy of the USSR, examines the transformation of the system of regulatory regulation of nature protection in the USSR in the middle of the twentieth century, examines the impact of regulatory support on increasing the capacity of the organizational foundations of environmental education, characterizes the role of the Law of the RSFSR of October 27, 1960 "On Nature Protection in the RSFSR" in expanding the potential of environmental education. According to the results of the study, it is concluded that the presence of an up-to-date database acts as an organizational basis for environmental education. In the USSR, during the period of the late 1940-1970, there was an increase in the capacity of the legal field in the field of nature protection, which served as the foundation for expanding the potential of environmental education. Within the framework of the considered historical period, the basic legal foundations of the ecological system of the state were laid, which included the use of environmental education as a tool for achieving rational nature management. The expansion of the potential of environmental education, taking into account the relevant regulatory and legal support, was due to the introduction of topics related to nature protection into the educational programs of educational institutions at all levels, the creation of a mass environmental movement based on territorial environmental organizations, active propaganda in the media and the scientific environment of nature protection narratives.

Key words: environmental education, legal regulation, environmental education, USSR, legislative framework, nature protection.

Введение. Природоохранное воспитание является фундаментальной основой строительства прогрессивной социально-экономической системы, которая ориентируется на длительное эволюционное развитие во благо будущих поколений. Отмеченный тезис приобрел свои осязаемые черты в СССР не сразу, но в дальнейшем стал активно продвигаться в советском обществе на основе использования всего массива инструментов пропагандисткой машины. Актуальность расширения потенциала природоохранного воспитания обусловлена необходимостью бережного отношения к природе и сохранения ее разнообразия. В первые годы существования молодого советского государства экологической повестке уделялось не достаточное внимание, а сама природа рассматривалась как некий антагонизм, мешающий строительству светлого коммунистического будущего. В этой связи в средствах массовой информации и литературе продвигались идеи о необходимости преодоления сил природы с целью обеспечения доминирования человека. Ухудшение экологической обстановки потребовало от руководства страны изменения вектора пропаганды в сторону бережного отношения к природе. Для решения данной задачи была сформирована нормативно-правовая база, которая создала организационно-политический фундамент природоохранного воспитания. В этот период в СССР были приняты несколько актуальных нормативно-правовых актов, в которых, помимо всего прочего, ставилась задача повышения массовости природоохранного движения в СССР, а также формирования в советском обществе устойчивой идеологии о необходимости бережного отношения к природе. Одним из ключевых инструментов решения данной задачи выступило природоохранной воспитание, которое включало в себя преподавание в учебных курсах средних и высших образовательных заведений тем, связанных охраной природы, создание общественных организаций, члены которых личным примером воспитывали бережное отношение к природе у советского гражданина, активную пропаганду в средствах массовой информации рационального потребления природных ресурсов, проведение просветительских мероприятий, увеличение числа научных природоохранных обществ, имеющих собственные периодические издания. Отмеченные преобразования в экологической повестке развития советского государства стали возможными благодаря реформированию нормативно-правовой базы, которая стала включать в себя прямое указание на необходимость массового природоохранного воспитания.

Цель работы заключается в исследовании документов, регламентирующих природоохранное воспитание в СССР середины XX века. Достижение поставленной цели происходит по итогам решения следующего перечня задач:

– изложить эволюцию экологической повестки в социально-экономической политике СССР;

– рассмотреть трансформацию системы нормативно-правового регулирования охраны природы в СССР в 50-годы;

– исследовать влияние нормативно-правового обеспечения на увеличение емкости организационных основ природоохранного воспитания;

– охарактеризовать роль Закона РСФСР от 27 октября 1960 г. «Об охране природы в РСФСР» в расширении потенциала природоохранного воспитания.

Изложение основного материала статьи. В процессе выполнения работы был использован широкий спектр методов исследования, среди которых в первую очередь необходимо выделить нормативно-правовой, логический, монографический, исторический методы. Использование документов, регламентирующих природоохранное воспитание в СССР середины XX века, которые оказали влияние на трансформацию интенсивности и направлений природоохранного воспитания. В рамках данного метода происходит описание ключевых положений нормативно-правовых актов и особенности их правоприменения в контексте исследуемой проблематики. На основе логического метода выстраиваются причинно-следственные связи между советской нормативно-правовой базой определенного исторического этапа и особенностями природоохранного воспитания. Применение исторического метода создает условия для описания эволюции экологической повестки в социально-экономической политике СССР. На основе использования монографического метода происходит выделение и описание ключевых документов, регламентирующих природоохранное воспитание в СССР середины XX века.

Развитие экологического воспитания в СССР на начальных этапах становления государственности не носило приоритетный характер. Это связано в первую очередь с тем, что «зеленая» проблематика практически не рассматривалась в политической повестке правящей партии. Основные идеологические векторы были направлены в другие стороны и касались на тот момент более насущных проблем, связанных с противостоянием политическим внутренним и внешним угрозам, а также построением новой социально-экономической системы в фарватере социалистического проекта. Решение совокупности отмеченных проблем потребовало от руководства советской республики осуществления коренных изменений в природоохранной политике, которые необходимо разделить на два основных вектора. Первый вектор связан с ужесточением природоохранного законодательства на основе разработки новых нормативно-правовых актов общесоюзного значения. Второй вектор ориентирован на построение эффективной системы природоохранного воспитания, которое должно было сформировать у советского человека экологическую модель поведения. Генерирование в общественной среде

интереса к защите природы необходимо было реализовывать через механизмы комплексного воспитания, которые опираются в первую очередь на идеологию образовательного пространства [5, С. 163].

В тоже время ресурсосберегающие нарративы в системе советской пропаганды стали прослеживаться далеко не сразу. В 30-40-ые годы в информационном пространстве СССР активно продвигался тезис о том, что природа является неким «враждебным» существом, явления которой необходимо преодолеть для достижения целей социалистического строительства. Интенсификация процессов в промышленности и сельском хозяйстве требовала потребления все новых и новых ресурсов. Выполнение пятилетних планов за три года происходило на фоне роста массовости эксплуатации природного потенциала и в большинстве направлений без оценки будущих экологических рисков. В этот период фиксируется разрушение наиболее активных природоохранных движений в советском государстве, которые продвигали экологические тезисы. Для подтверждения данного вывода можно привести следующие факты: во-первых, происходит переименование и переформатирование деятельности «Всероссийского общества охраны природы» во «Всероссийское общество охраны и содействия развитию природных ресурсов» (через несколько лет прежнее название было возвращено), то есть основной вектор в данном контексте был сфокусирован не на охране природы, а на содействии развитию использования ее потенциала, во-вторых, упраздняется деятельность Комиссии по охране природы и закрывается журнал «Известия Центрального Бюро Краеведенья». В образовательном пространстве СССР продвигается мысль о необходимости изменения и преодоления природы, активно тиражируются тезисы «изменяя природу совершенствуем человека», «природа – это враг которого необходимо победить для строительства светлого социалистического будущего». Указанные тезисы проходят красной нитью в учебниках и литературе советского государства 30-40-х годов.

Важную роль в продвижении идей природоохранного воспитания оказало Постановление Совета Министров РСФСР от 25 сентября 1946 года «Об охране природы на территории РСФСР» [2]. Указанный нормативно-правовой акт стал опорой для расширения потенциала деятельности Всероссийского общества охраны природы (ВООП). ВООП можно считать наиболее массовой экологической организацией советского периода, которая с учетом своих возможностей отстаивала позицию, связанную с необходимостью снижения нагрузки на природу и бережного отношения к ее богатствам. Важно отметить активную просветительскую и пропагандистскую деятельность ВООП, которая позволила расширить представления советского общества о необходимости соблюдения границы вмешательства в природную среду и ограниченности ее ресурсов, которые необходимо беречь для будущих поколений. Исследование основных положений Постановление Совета Министров РСФСР от 25 сентября 1946 года «Об охране природы на территории РСФСР» позволяет сделать вывод о том, что в рамках данного нормативно-правового документа была поставлена задача по созданию массового природоохранного движения в СССР. В этой связи к началу 50-х годов по всей стране стали открываться территориальные представительства ВООП, деятельность которых включала в себя также образовательные и воспитательные аспекты [4, С. 40]. Увеличение масштабов природоохранного воспитания происходило в контексте двух направлений: первое направление связано с ростом числа членов ВООП, а второе направление реализовывалось за счет просветительских мероприятий и общественных лекций для советского человека, в которых обосновывалась необходимость бережного отношения к природе. При этом осуществление природоохранного воспитания происходило на базе ВООПов, участники которых выступали идейными, а главное организационными вдохновителями продвижения тезисов о необходимости охраны природы в советском обществе. В этот период общественная работа членов ВООП служила основой природоохранного воспитания в СССР. Таким образом, положения Постановления Совета Министров РСФСР от 25 сентября 1946 года «Об охране природы на территории РСФСР» заложили организационные основы решения задач расширения потенциала природоохранного воспитания на основе роста массовости экологического движения в советском обществе.

Под влиянием экологической пропаганды происходит трансформация нормативно-правовой системы СССР. Правовое поле каждой республики дополняется собственным законом об охране окружающей среды. Первый закон об охране окружающей среды был принят в Эстонской ССР. В качестве примера рассмотрим основные положения Закона РСФСР от 27 октября 1960 г. «Об охране природы в РСФСР» [1]. В первую очередь в указанном Законе отмечается ключевой постулат о том, что «Охрана природы является важнейшей государственной задачей и делом всего народа». Этот тезис можно считать фундаментальной основой развития всей системы природоохранного воспитания в СССР в дальнейшем. Его смысл, во-первых, отражает необходимость государственного участия в процессах защиты окружающей среды, а, во-вторых, обязывает каждого советского человека проявлять заботу о сохранении природного разнообразия и снижении антропогенной нагрузки. К числу иных актуальных положений Закона РСФСР от 27 октября 1960 г. «Об охране природы в РСФСР» можно отнести:

– советский строй и плановые механизмы ведения хозяйственно-экономической деятельности должны создать наиболее благоприятные условия для рационального потребления природного потенциала;

– все природные ресурсы признаются народной собственностью, но при этом жестко охраняются мерами государственного принуждения. Без контрольное и не санкционирование использование природных ресурсов гражданами страны запрещено и жестко наказывается. При этом впервые активируется принцип «загрязнитель – платит»;

– развитие народного производственного потенциала и решение плановых задач должно происходить параллельно с процессами интенсификации защиты окружающей среды;

– обращается внимание на необходимость охраны и воссоздания «зеленых» территории в пространстве городских агломераций. Данное положения выступило основой для разработки проектов экологических зон в городах;

– активизируется деятельность государственных заповедников и заказников, которые расширяют свой ареал и активно поддерживаются со стороны государства. В этой связи многократно повышается значимость заповедников и заказников в качестве объектов народного природоохранного просвещения;

– выстраивается система санитарной охраны окружающей среды, которая ориентирована на снижение антропогенного влияния человека и его хозяйственной деятельности на природу. В частности, в Законе присутствует положение о необходимости проведения Советом депутатов трудящихся, руководством предприятий и учреждений мероприятий, обеспечивающих охрану окружающей среды от загрязнения;

– положения указанного нормативно-правового акта обозначают значимость деятельности общественных организаций для охраны окружающей среды. В частности, отмечается тот факт, что охрана природы является всенародным делом и общественные организации трудящихся должны принимать активное участие в решении проблемы защиты окружающей среды. Руководство всей общественной работой в области охраны природы осуществляет Всероссийское общество содействия охране природы и озеленению населенных пунктов. Для расширения потенциала гражданского участия в процессах охраны окружающей среды происходит создание общественных инспекций по охране природы.

Выводы. В результате проведенных исследований можно отметить, что система документов, регламентирующих природоохранное воспитание в СССР середины XX века, развивалась поступательными темпами, постепенно наращивая свою емкость. В фарватере исследуемой проблематики в первую очередь необходимо отметить Постановление Совета

Министров РСФСР от 25 сентября 1946 года «Об охране природы на территории РСФСР», которое позволило создать территориальную сеть всероссийских обществ охраны природы, члены которых активно продвигали в советском обществе нарративы рационального природопользования. Фундаментальнot место в системе нормативно-правового обеспечения природоохранного воспитания занимает Закона РСФСР от 27 октября 1960 г. «Об охране природы в РСФСР» положения которого выступили базой для преподавания основ охраны природы в учебных заведениях. Для повышения природоохранной грамотности будущего поколения разработаны и адаптированы в высших и специальных средних учебных заведениях с учетом их профиля обязательные курсы охраны природы и воспроизводства ее ресурсов. К числу стержневых целей природоохранного воспитания в СССР с учетом положений нормативно-правовой базы отнесены, во-первых, осознание необходимости бережного отношения к природе и сохранения ее ресурсного потенциала, во-вторых, формирование устойчивых навыков правильного использования и рационального потребления природных ресурсов, в-третьих, построение общественного сознания, сфокусированного на актуальности охраны природы от негативного влияния человека во всех его проявлениях. Конституция СССР 1977 года закрепила фундаментальные основы природоохранного воспитания через призму обязанности бережного отношения к природе. Безусловно практика природоохранного воспитания СССР в рамках исследуемого временного периода содержала как положительные, так и отрицательные аспекты. В этой связи для современной России необходимо учесть элементы положительного опыты и обеспечить их внедрение в образовательные процессы на всех уровнях [3, С. 233]. Построение качественной системы природоохранного воспитания должно стать частью образовательного процесса. Только в этом случае можно добиться существенных результатов в расширении экологического сознания гражданского общества современной России.

Литература:

1. Закон РСФСР от 27 октября 1960 г. «Об охране природы в РСФСР» (утратил силу). – [электронный ресурс]. – URL: https://base.garant.ru/70794304/1cafb24d049dcd1e7707a22d98e9858f/
2. Постановление Совета Министров РСФСР от 25 сентября 1946 года «Об охране природы на территории РСФСР». – [электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=21599#IOViCaT87TlIHrck
3. Булавина, М.А. Наука и образование в России и Донбассе: сравнительно-правовой анализ и перспективы сотрудничества [Текст] / М.А. Булавина, С.О. Новосельский // В сборнике: Россия и Донбасс: перспективы сотрудничества и интеграции. Материалы международной научно-практической конференции. Москва. – 2022. – С. 230-234
4. Воронин, Б.А. Природоресурсное и экологическое законодательство в советской и современной России [Текст] / Б.А. Воронин, А.Б. Воронина, В.В. Круглов // АОН. – 2018. – №1. – С. 38-43
5. Шмыглева, А.В. Природоохранная политика советского государства: основные этапы формирования и механизм реализации [Текст] / А.В. Шмыглева // В сборнике: 1917 год в России: социалистическая идея, революционная мифология и практика: сборник научных трудов; Министерство образования и науки РФ, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина. – Екатеринбург, 2016. – С. 159-171

Педагогика

УДК 004.378

кандидат педагогических наук, доцент Половинко Екатерина Владимировна
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольского государственного института» в г. Ессентуки (г. Ессентуки);
кандидат педагогических наук, доцент Ботвинева Наталья Юрьевна
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольского государственного института» в г. Ессентуки (г. Ессентуки);
кандидат физико-математических наук, доцент Чебоксаров Александр Борисович
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольского государственного института» в г. Ессентуки (г. Ессентуки)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ (VR) И ДОПОЛНЕННОЙ (AR) РЕАЛЬНОСТЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Тщательно продуманное и своевременное внедрение в образование новых технологий и способов подачи информации способно оказать значительное влияние на качество образования в целом. В статье поставлена цель - проанализировать данное утверждение в контексте технологий виртуальной и дополненной реальностей, описать основную проблематику их использования в школьном образовании и возможные пути решения потенциальных проблем. Рассматривается концепция виртуальной реальности и ее использование в различных областях обучения. Проанализированы эксперименты и исследования в использовании платформ виртуальной реальности в учебных учреждениях которые проходили за последний период, как за рубежом, так и в Российской Федерации. Анализ отечественного рынка VR/AR-решений для современного школьного образования и необходимости разделять их на проекты в сфере дополнительных и развивающих занятий и на те решения, которые могут претендовать на внедрение в учебные программы на всероссийском уровне. Проводимые исследования на данном направлении очень важны в практическом аспекте в школьном образовании. Полученные результаты в ходе проведенных исследований можно применить для расширения теоретико-методического материала в дальнейшем исследовании проблемы представлений о восприятии новой информации по различным предметам у школьников.

Ключевые слова: виртуальная реальность, дополненная реальность, цифровое образование, школьное образование, технологии в образовании, цифровая школа, современная цифровая образовательная среда, эксперимент, исследование, сравнительный анализ.

Annotation. Carefully thought out and timely introduction of new technologies and ways of presenting information into education can have a significant impact on the quality of education as a whole. The purpose of the article is to analyze this statement in the context of virtual and augmented reality technologies, to describe the main problems of their use in school education and possible ways to solve potential problems. The concept of virtual reality and its use in various fields of learning is considered. The experiments and studies in the use of virtual reality platforms in educational institutions that took place over the last period, both abroad, are analyzed, so it is in the Russian Federation. Analysis of the domestic market of VR/AR solutions for modern school education and the need to divide them into projects in the field of additional and developing classes and those solutions that can claim to be introduced into curricula at the All-Russian level. The ongoing research in this area is very important in the practical aspect in school education. The results obtained in the course of the research can be used to expand the theoretical and methodological material in the further study of the problem of ideas about the perception of new information in various subjects among schoolchildren. Keywords: virtual reality, augmented reality, digital education, school education, technologies in education, digital school, modern digital educational environment, experiment, research, comparative analysis.

Key words: virtual reality, augmented reality, digital education, school education, technologies in education, digital school, modern digital educational environment, experiment, research, comparative analysis.

Введение. Концепция использования в образовательном процессе современных технологий далеко не нова. К ней каждый раз обращаются при появлении какого-то нового способа подачи учебного материала. С изобретением лампы накаливания и фотографии, проекторы, существовавшие ранее в виде «волшебного фонаря» и аналогичных устройств позволили использовать демонстрации наглядных пособий во время лекций в образовательных учреждениях. Позже изобретение и дальнейшее развитие кинематографа дало возможность создавать и демонстрировать аудитории обучающие фильмы. Повсеместная цифровизация и компьютеризация не только упростили проведение презентации и показ учебных фильмов, но и открыли пути к интерактивным способам обучения. Для чего же происходит это постоянное внедрение в школьное и университетское образование новых технологий и методик? Не является ли это прогрессом ради прогресса?

В первую очередь, с каждым годом растет количество информации, которое требуется усвоить каждому обучающемуся. Современная школьная программа с каждым годом включает в себя все больше информации по каждому предмету, дисциплине. И это не говоря уже о том, что мы живем в перенасыщенной информацией среде. Неумение оградить себя от лишней информации неизбежно приводит к информационной перегрузке, которой сейчас подвержены даже дети. В то же время, в общей своей массе именно дети обладают большими возможностями приспособления к информационной среде. И естественной защитной реакцией мозга, плодом этого приспособления, является фильтрация входящей информации. Отсюда проистекает конкуренция между источниками информации за внимание ребенка. Учителя, как активные источники информации, безусловно, заинтересованы в том, чтобы их информация прошла внутренний фильтр сознания ученика. Самый простой и надежный способ это сделать не является секретом в педагогике: ученика нужно заинтересовать. Именно эту задачу и преследует внедрение в образовании современных технологий.

Изложение основного материала статьи. Школьное образование просто обязано давать свой ответ тем формам потребления развлекательного контента, которые предлагает детям индустрия развлечений.

Виртуальная реальность (англ. VR – Virtual Reality) представляет собой искусственно созданную проекцию реальных или вымышленных объектов в виде трехмерной сцены, с которой тем или иным способом способен взаимодействовать пользователь. Виртуальная реальность предполагает полное погружение в нее пользователя с изоляцией его от восприятия реального мира, поэтому в качестве средства потребления контента используются либо специальные шлемы или очки, либо специально оборудованные комнаты и даже автомобили [1].

Виртуальная реальность может использоваться в различных областях обучения. Приведем некоторые из них:

1. Медицина. Студенты медицинских колледжей и институтов могут использовать виртуальную реальность для практики операций, изучения анатомии и диагностики болезней.
2. Архитектура. Студенты-архитекторы могут применять виртуальную реальность для создания и обзора трехмерных моделей зданий и городской среды.
3. Инженерное дело. Студентам инженерных специальностей виртуальная реальность может дать возможности для создания и испытания трехмерных моделей машин и механизмов.
4. Обучение языкам: студенты могут использовать VR для изучения иностранных языков в виртуальных средах, где они могут практиковать говорение и общение с виртуальными собеседниками.

В основе обучения с применением виртуальной реальности лежат иммерсивные технологии – технологии, направленные на погружения учащегося в искусственно сформированную образовательную среду. Главными достоинствами такого подхода являются:

1. Наглядность. С помощью виртуальной реальности можно, оставаясь на месте, детально исследовать не просто сложные для понимания, но и такие объекты и процессы, которые сложно или даже невозможно рассмотреть в реальном мире.
2. Сосредоточенность. Виртуальная реальность полностью изолирует учащегося от внешних раздражителей, чем значительно повышает концентрацию, и, как следствие, улучшает усвояемость учебного материала.
3. Вовлечение. Благодаря использованию виртуальной реальности можно позволить взглянуть ученикам на учебные задачи и проблемы с другой, более увлекательной стороны. Не последнюю роль в этом играет концепция геймификации процесса обучения, которая полностью раскрывает себя именно при помощи технологии виртуальной реальности.
4. Безопасность. Виртуальная реальность позволяет полностью убрать риски, связанные с ошибками учащихся в процессе выполнения обучения.
5. Эффективность. Целый ряд проведенных экспериментов показал, что результативность обучения с применением технологии виртуальной реальности на 10 и более процентов выше по сравнению с обучением с применением стандартных способов подачи учебного материала.

VR-обучение может проводиться с помощью различных устройств, включая:

1. Гарнитуры VR, такие как Oculus Rift, HTC Vive, PlayStation VR или Windows Mixed Reality Headset. Они позволяют полностью погрузиться в виртуальную реальность и взаимодействовать с ней с помощью контроллеров или джойстиков.
2. Мобильные гарнитуры VR: такие как GoogleCardboard или SamsungGear VR. Они используют смартфон как дисплей и позволяют погрузиться в виртуальную реальность, но менее интенсивно, чем гарнитуры на ПК.
3. Планшеты и смартфоны: могут использоваться для просмотра VR-контента и взаимодействия с ним с помощью мультитач-экрана.
4. Проекторы VR. Данный тип устройств проецирует изображение на стену или на другую поверхность и используется совместно с датчиками движения и гарнитурами виртуальной реальности.

В Российской Федерации внедрение технологий виртуальной реальности предусмотрено в рамках четырех нацпроектов: «Цифровая экономика Российской Федерации»; «Цифровая школа»; «Современная цифровая образовательная среда»; «Образование-2024».

Дополненная реальность (AR – Augmented Reality), в отличие от виртуальной реальности не замещает реальный мир, а дополняет его цифровыми образами как развлекательного, так и информационного характера. Интеграция виртуальных объектов в материальный мир осуществляется путем наложения на снимаемое посредством камеры изображение двух- и трехмерных объектов, ориентируясь на специальные точки привязки, маркеры.

Главным достоинством технологии дополненной реальности по сравнению с виртуальной реальностью является более доступное оборудование для просмотра контента. Специального аппаратного обеспечения, как правило, не требуется, и пользователю достаточно воспользоваться любым современным смартфоном, чтобы посредством AR-приложения увидеть сочетание материального и виртуального миров. Уже сейчас в мировую практику начинают входить классические учебники с AR-метками, позволяющие получить не просто сухое текстовое изложение информации, слегка приправленное

иллюстрациями, но красочно и наглядно визуализированные примеры, появляющиеся на экране смартфона. Такой подход к обучению развивает творческое мышление обучаемого, обеспечивает гибкость и динамичность процесса познания [5].

Выводы. Одним из главных преимуществ использования дополненной реальности именно в школьном образовании является возможность прямо во время учебного процесса добавить дополнительный слой информации к реальному миру, что может помочь ученикам лучше понять и запомнить материал. Например, ученики могут использовать дополненную реальность для наложения виртуальных маркеров на животных и растения в ландшафте, чтобы узнать больше об их жизни и поведении [3].

При использовании виртуальной реальности на своих занятиях педагоги могут столкнуться со следующими проблемами:

1. Ограниченность технологии. Не все школы имеют доступ к необходимой технологии и оборудованию для использования VR, что может ограничивать использование этой технологии в обучении.
2. Обучение использованию технологии. Учителя могут испытывать трудности в освоении использования VR-технологии и могут нуждаться в дополнительной поддержке и обучении.
3. Разработка контента. Создание качественного контента для VR может быть затратным и трудоемким процессом.
4. Ограниченный доступ к сети Интернет. Некоторые школьники могут иметь ограниченный доступ к интернету, что может помешать использованию VR в образовательном процессе.
5. Здоровье и безопасность. Некоторые обучающиеся могут испытывать недомогание или дискомфорт во время использования VR. Также существует риск получения травм при несоблюдении элементарной техники безопасности во время ношения шлема виртуальной реальности.
6. Соотношение цена-качество. Некоторые VR-решения могут быть дороже обычного оборудования, и учителя могут испытывать трудности в оценке эффективности проводимого обучения.
7. Недостаточное количество контента. Не все предметы и темы могут быть эффективно использованы в VR, что может ограничивать использование этой технологии в обучении.
8. Проблемы с интерактивностью. Некоторые системы VR могут иметь неудобный интерфейс или ограниченные возможности интерактивности, что может ограничивать эффективность использования VR в обучении.

Для решения вышеперечисленных проблем уже в настоящее время прорабатываются основные пути их решения. В том числе: обучение и переобучение персонала, разработка качественного контента, сотрудничество с экспертами и партнерами, решение проблем с доступностью, оценка эффективности.

Однако для развития технологии виртуальной реальности в школьном образовании будет недостаточно контента, создаваемого профессионалами. Здесь можно привести аналогию с сайтами в сети Интернет. Если раньше создание сайта требовало специальных познаний в области веб-технологий, то теперь любой пользователь может создать сайт с профессиональным дизайном в любом сервисе-конструкторе, не написав при этом ни строчки кода. В этом же направлении развиваются и технологии создания специализированного обучающего VR-контента. Уже сейчас существуют ряд платформ, позволяющих пользователю без специальных технических знаний создавать виртуальные миры. Вот только некоторые из них: CoSpaces: платформа, которая позволяет создавать интерактивные сцены и объекты, а также добавлять аудио и визуальные эффекты в VR и AR. Подходит для обучения математике, физике, истории и другим предметам; GazeCoin: платформа, которая позволяет создавать интерактивный контент для обучения иностранным языкам и культуре; VR Classroom: платформа, которая позволяет создавать интерактивные сцены для обучения и демонстрации материала в VR; Nearpod VR: платформа, которая позволяет создавать интерактивный VR-контент и использовать его в классе для обучения; Kahoot! 3D: платформа, которая позволяет создавать интерактивные викторины и квесты в VR; VuforiaChalk: платформа, которая позволяет создавать интерактивные инструкции и демонстрации в VR; Edoramedia VR Lessons: платформа, которая позволяет создавать интерактивный контент для обучения и демонстрации материала в VR; Engage: платформа, которая позволяет создавать интерактивные VR-сцены для обучения и демонстрации материала; Zspace: платформа, которая позволяет создавать интерактивные 3D-объекты и сцены для обучения и демонстрации материала в VR.

В результате исследования источников информации были выявлены проведенные эксперименты по использованию дополненной реальности (AR) в обучении. В эксперименте было использовано приложение AR, которое позволяло студентам визуализировать исторические события. Приложение было использовано для изучения различных исторических тем, таких как Древний Египет и Греция. Ученики могли навести свой смартфон или планшет на книгу или карту, и тем самым они могли видеть 3D-модели зданий, сооружений и других объектов, связанных с изучаемой темой.

Результаты эксперимента "AugmentedRealityinClassroom" (2018) показали, что студенты, которые использовали дополненную реальность в классе истории, имели более высокую мотивацию и заинтересованность в изучении, чем студенты, которые изучали те же темы без использования AR. Они также показали более высокий уровень понимания исторических концепций и мест, которые они изучали.

Эксперимент "AugmentedRealityinClassroom" (2018) показал, что использование дополненной реальности (AR) может улучшить мотивацию и заинтересованность студентов в изучении. Использование AR позволяет студентам более активно участвовать в процессе обучения и более самостоятельно изучать материал.

"AugmentedRealityinMathematicsEducation" (2019) – это эксперимент, который был проведен Марком Майером из Университета Бремена. Целью этого эксперимента было исследовать использование дополненной реальности в обучении математике.

Эксперимент "AugmentedRealityinMathematicsEducation" (2019) проводился с использованием контролируемой лабораторной среды. В эксперименте участвовало две группы студентов, контрольная группа и испытуемая группа. Контрольная группа изучала математику, используя традиционные методы, в то время как испытуемая группа использовала дополненную реальность. Студенты испытуемой группы использовали приложение AR, которое позволяло им визуализировать математические концепции и модели в реальном мире. После изучения студенты обеих групп проходили тесты, которые позволяли оценить их понимание математических понятий и концепций.

Это лишь несколько примеров, но существует множество исследований и практически все они проходили в высших учебных заведениях.

Использование VR и AR в образовательных учреждениях в России находится в самом начале развитии, но виртуальная реальность все таки постепенно проникает в школы. Например, с 2019 года она помогает ученикам Нижнего Новгорода осваивать уроки ОБЖ, с 2021-го во всех школах города планировали проводить уроки по этому предмету с применением VR-тренажеров. В 2019 году проходил эксперимент, когда ученики в Москве, Санкт-Петербурге и Владивостоке с помощью VR готовились к ОГЭ по физике и химии.

Ученики, принимавшие участие в подобных экспериментах, отмечают, что благодаря новым технологиям материал легче усваивать, а в виртуальной реальности не так страшно пробовать и ошибаться. К тому же шлем изолирует от окружающих, что повышает концентрацию внимания. Поэтому, например, в модулях по химии создаются «свободные»

лаборатории, где можно смешивать любые вещества и наблюдать за их взаимодействием. При этом все ученики, учитель и школьное имущество находятся в абсолютной безопасности, даже если в результате экспериментов получится взрывоопасная смесь.

Вот еще несколько из конкретных экспериментов, которые были проведены в России с использованием VR в образовательном процессе, которые включают:

1. Исследование, проведенное в 2018 году в Москве, в котором использовали VR-технологии для иллюстрации исторических мест и событий, чтобы сделать обучение более запоминающим и интересным.
2. Исследование, проведенное в 2019 году в Санкт-Петербурге, в котором использовали VR-технологии для того, чтобы дать учащимся возможность практиковать навыки самостоятельного решения задач в науке и технологии.
3. Исследование, проведенное в 2020 году в Ростове-на-Дону, в котором использовали VR-технологии для обучения студентов иностранным языкам, чтобы сделать их более захватывающим и доступным.

Отечественный рынок VR/AR-решений в детском образовании необходимо разделять на проекты в сфере дополнительных и развивающих занятий и решения, претендующие на внедрение в учебные программы на всероссийском уровне, говорит руководитель направления «Виртуальная и дополненная реальность, технологии геймификации» кластера информационных технологий фонда «Сколково» Алексей Каленчук [8].

Выводы. Хотя и существует некоторое количество проектов и исследований, посвященных использованию VR и AR в российском образовании, но их масштаб и охват невелик. Однако прогнозы говорят, что использование VR и AR в среднем и высшем образовании будет расти в ближайшие годы. Это может быть связано с развитием технологий и ростом доступности оборудования, а также с интересом учителей и родителей к новым формам обучения.

Литература:

1. Авайс, Х.Д. Виртуальная реальность и дополненная реальность для образования / Х.Д. Авайс, А.С. Вакас, А.Л. Асиф, А. Абдул // Мультимедийные вычислительные системы и виртуальная реальность. – Франция: Taylor & Francis, 2022. – 210 с.

2 Авербух, Н.В. Психологические аспекты феномена присутствия в виртуальной среде / Н.В. Авербух // Вопросы психологии. – 2010. – №5. – С. 105-113

3. Антониади, К.С. Применение VR и AR технологий в образовании / К.С. Антониади, Т.Ю. Грубич // Новые импульсы развития: вопросы научных исследований: материалы II Международной науч.-практ. конф. / под общ. ред. Н.В. Емельянова. – Саратов: 2020. – №2. – С. 26-29

4. Bockholt, N. VR, AR, MR and what does immersion actually mean? / N. Bockholt // Cross-media, Global, Media & Entertainment, Technology, Industry Perspectives. – 2017. – PP. 207-210

5. Гурова, Т.И. Внедрение современных технологий в образовательный процесс / Т.И. Гурова, В.С. Заболотникова, И.В. Ярмухаметова // Журнал Вестник РМАТ. – 2022. – №2. – С. 36-40

6. Методика проведения курса внеурочной деятельности «AR/VR-технологии» в 8-9 классах / О.А. Кочеткова // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 6. – (Электронная версия). – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=32125 (дата обращения: 20.12.2022)

7. Технологии дополненной реальности в сфере образования / А.Е. Кирьянов // Инновации в образовании. – 2020. – №5. – (Электронная версия). – URL: https://kvantorium37.ru/texnologii-dopolnennoj-realnosti-v-sfere-obrazovaniya (дата обращения: 25.12.2022)

8. Краюшкин, Н.А. Перспективы применения технологий расширенной реальности в промышленности / Н.А. Краюшкин // Молодой ученый. – 2022. – № 49. – С. 12-19

9. Корнилов, Ю.В. VR-технологии в образовании: опыт, обзор инструментов и перспективы применения / Ю.В. Корнилов, А.А. Попов // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3. – С. 81-83

10. Sirakaya, M. Trends in educational AR studies: a systematic review / M. Sirakaya, D. A. Sirakaya // Malaysian Online Journal of Educational Technology. – 2019. – № 10. – Part 2. – 100 p.

11. Пискунова, М.Д. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред / М.Д. Пискунова, П.А. Побокин // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 2. – С. 119.

12. Уваров, А.Ю. Технологии виртуальной реальности в образовании / А.Ю. Уваров // Наука и школа. – 2018. – №4. – С. 108-112

Педагогика

УДК 372.881.161.1

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и комплексной реабилитации Полякова Надежда Петровна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

СВОЕОБРАЗИЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

Аннотация. Социально-экономические изменения, происходящие в настоящее время в стране и во всем мире в целом, обусловили естественный прирост как внутренних, так и внешних мигрантов. Социология к числу вынужденных переселенцев относит всех тех, кто по тем или иным причинам меняет место жительство (регион, страну). Среди подобных переселенцев не мало семей, которые воспитывают детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности слепых. В современной тифлопедагогике нет исследований, раскрывающих организационно-содержательные аспекты построения коррекционно-образовательного процесса, участниками которого являются слепые дети-билингвы. Цель статьи заключается в характеристике особенностей речевого развития слепых детей-билингвов для дальнейшего построения их индивидуальной образовательной траектории. Материалы и методы. В контексте решаемой проблемы использованы: ретроспективный анализ научной литературы, контент-анализ периодической печати и материалов научно-практических конференций, практические методы (личный опыт работы в системе специального образования, в подготовке и повышении квалификации педагогических работников). В статье приводится характеристика особенностей речевого развития детей-билингвов без нарушений зрения и незрячих детей, для которых русский язык является родным. На основе полученных данных формулируется гипотеза, согласно которой в речи слепых детей-билингвов обнаруживаются особенности, характерные их зрячим сверстникам. Автор делает предположение о том, что слепота замедляет процесс речевого развития и вносит определенную специфику в сам ход речевого развития билингвов. Автор предлагает поэтапный механизм формирования представлений о реальной действительности у слепых детей-билингвов, оказывающих существенное влияние на качество

их речи. Представленные в работе данные найдут применения у педагогов, специалистов сопровождения, работающих со слепыми детьми, для которых русский язык является неродным.

Ключевые слова: слепые дети-билингвы, своеобразие речевого развития, представления о реальной действительности, активная фаза, компенсация.

Annotation. The socio-economic changes currently taking place in the country and throughout the world as a whole have led to a natural increase in both internal and external migrants. Sociology refers to the number of internally displaced persons all those who, for one reason or another, change their place of residence (region, country). There are quite a few families among such migrants who raise children with disabilities, in particular the blind. In modern typhlopedagogy, there are no studies that reveal the organizational and substantive aspects of building a correctional and educational process, the participants of which are blind bilingual children. The purpose of the article is to characterize the features of speech development of blind bilingual children for further construction of their individual educational trajectory. Materials and methods. In the context of the problem being solved, a retrospective analysis of scientific literature, content analysis of periodicals and materials of scientific and practical conferences, practical methods (personal experience in the system of special education, in the training and advanced training of teaching staff) were used. The article describes the features of speech development of bilingual children without visual impairments and blind children for whom Russian is their native language. Based on the data obtained, a hypothesis is formulated according to which the speech of blind bilingual children reveals features characteristic of their sighted peers. The author makes the assumption that blindness slows down the process of speech development and introduces certain specifics into the course of speech development of bilinguals. The author suggests a step-by-step mechanism for the formation of ideas about reality in blind bilingual children, which have a significant impact on the quality of their speech. The data presented in the paper will find application among teachers, support specialists working with blind children for whom Russian is a non-native language.

Key words: blind bilingual children; originality of speech development; ideas about reality; active phase; compensation.

Работа выполнена в рамках научного исследования, поддержанного Российским научным фондом

Введение. Современные исследования в области тифлологии подтверждают, что полное представление является ключевым элементом для развития речи у слепых детей. Хорошее представление мира вокруг них помогает развивать высокие коммуникативные способности. Слепые дети овладевают речевыми нормами и устанавливают связь между лексическим значением слова и образом предмета. На основе чего и образуется семантика слова. Однако, лексемы, не вызывающие у них наглядных образов или понятийных ассоциаций, приобретают формальное лексическое значение. Обычно, у этих детей в словарном запасе есть достаточное количество таких слов.

Речь является основным средством компенсации зрительного дефекта, на её основе слепые дети получают информацию о мире и овладевают учебными и практическими действиями. Чем выше уровень их речевого развития, тем лучше качество их действий. Поэтому необходимо всесторонне развивать речь незрячих. В тифлопедагогике все еще отсутствуют методические рекомендации по работе со слепыми детьми-билингвами. В частности, актуализируется проблема выявления своеобразия их речевого развитие.

Цель статьи: дать характеристику речевого развития слепых детей-билингвов, необходимую для дальнейшего построения их индивидуальной образовательной траектории.

Изучение теоретических аспектов решаемой проблемы предполагает ретроспективный анализ научной литературы, контент-анализ периодической печати и материалов научно-практических конференций, опору на практические методы (личный опыт работы в системе специального образования, в подготовке и повышении квалификации педагогических работников).

Изложение основного материала статьи. Глубокий анализ многочисленных исследований в области теории языкознания, ключевых положений тифлопедагогики и тифлопсихологии позволил нам предложить собственную интерпретацию феномена билингвизма. Билингвизм слепых – это попеременное продуктивное владение двумя языками, адекватно оперирующее конкретными представлениями о реальной действительности и способствующее развитию компенсаторных способов действий. Достичь достаточно хорошего знания слепыми детьми-билингвами языка социализации (в нашем случае, русского) возможно только при учете специфических особенностей этих обучающихся. Существующие в настоящее время исследования, иллюстрирующие организационно-содержательные аспекты процесса развития речи детей-билингвов без нарушений зрения, позволяют обозначить ключевые параметры, на которые следует обратить внимание при работе со слепыми детьми-билингвами.

В первую очередь особого внимания заслуживает возраст, с которого слепые билингвы начинают изучать язык социализации. Дети-билингвы могут столкнуться с ситуацией, когда родители говорят на разных языках. Они проходят две стадии языкового развития. На первой стадии, до трех лет, дети неосознанно говорят на обоих языках. К концу третьего года они начинают различать языки и перестают их смешивать. Однако, некоторые дети могут продолжать не разграничивать языки до более позднего возраста [6].

Когда билингвальные дети достигают четырех лет, их способность усваивать грамматические категории становится показателем активного развития речи [1]. Однако, у них может обнаруживаться физиологический аграмматизм. Это проявляется в том, что они оперируют предложениями, не соблюдая грамматических норм. Ошибки встречаются у детей, когда они формулируют свои высказывания, например, "Мама, дай куку" вместо "Мама, дай куклу", "Ваня нет тина" вместо "У Вани нет машины".

Если ребенок находится в условиях нормального развития речи, то физиологический аграмматизм может наблюдаться от нескольких месяцев до полугода. Однако, когда этот период продолжается дольше ребенку становится необходима специализированная помощь. Это может произойти, когда ребенок одновременно использует русский язык (синтетический флективный язык) и аналитический язык с другой грамматической логикой.

Дети-билингвы в дошкольном возрасте могут иметь разнообразные проблемы с звукопроизношением. Они могут пропускать или не произносить многие звуки неродного языка, а также заменять их более простыми звуками. Эти проблемы обусловлены возрастом, который влияет на формирование артикуляционного аппарата, и недостаточным развитием фонематического слуха. Тем не менее, дети в этом возрасте довольно уверенно воспроизводят интонационно-ритмические и мелодические особенности слов.

Дети, которые в 4-5 лет владеют двумя языками, обычно жаждут общения с другими людьми. Они любят использовать разные слова двух языков в различных коммуникативных ситуациях. Дети стремятся изучать новые слова и выучивать их значения, и при этом они стараются использовать оба языка, чтобы называть один и тот же предмет.

В шестилетнем возрасте дети-билингвы становятся более активными в общении на обоих языках. Однако, языковой опыт, полученный в качестве материнского языка, отличается от опыта, приобретенного на языке социализации. В зависимости от ситуации, дети могут предпочитать использовать один язык перед другим. Например, если они находятся в

школе, то они скорее будут использовать язык социализации, а в семейном кругу - свой материнский язык.

Согласно известным данным, дети, которые владеют двумя языками, обычно начинают говорить позже, чем те, кто говорит только на одном языке. У билингвов также меньше слов в словарном запасе для каждого языка, чем у сверстников, которые говорят только на одном языке. Однако общее количество слов, включая лексические запасы и грамматические конструкции, у билингвов значительно выше.

Дети рассматриваемой категории обычно в своей устной речи смешивают слова, которые обозначают предметы. Например, они могут использовать русские существительные вместо слов-действий на своем родном языке. Это связано с поэтапным развитием их речи, поскольку существительные на родном языке дифференцируются детьми-билингвами раньше, чем точные глаголы, которые они начинают изучать в школе, когда изучают язык своего социального окружения. Кроме того, также встречаются случаи, когда дети-билингвы используют конкретные слова на своем родном языке, чтобы заменить абстрактные русскоязычные слова.

Дети-билингвы часто делают ошибки в интонации русских предложений и часто пропускают окончания слов. Кроме того, они не сразу овладевают правильным произношением. В связи с этим, дети запоминают слова легче, если они звучат просто и имеют несложную структуру.

Способность детей-билингвов правильно формулировать простые высказывания и изменять слова в соответствии с различными падежами, числами, лицами и временами является показателем качественного прогресса в развитии речи [2]. К пяти годам дети-билингвы уже могут полноценно общаться с окружающими. Русская речь билингвов содержит как простые распространенные предложения, так и сложные конструкции с использованием союзов и, а, но, потому что, чтобы, если. Недостаточная развитость фонематического слуха является одной из причин неправильного построения предложений и словообразования на обоих языках.

При работе с детьми-билингвами необходимо уделить особое внимание развитию их слухового восприятия речи, навыков чтения и языковой подготовки. Дети-билингвы, как правило, начинают формировать способность рассказывать о происходящих событиях и своих действиях в возрасте 3-4 лет, что сопровождается элементами описания и рассуждения. Позже, в возрасте 4-5 лет, они овладевают инструктивной формой коммуникации, которую применяют в игровой деятельности и при пересказе сюжетов известных сказок и мультфильмов. Такой факт свидетельствует о том, что дети принимают культуру региона, в котором находятся. Кроме того, у детей-билингвов развивается способность интерпретировать факты, что указывает на наличие замысла и стремления его реализовать в высказывании. В связи с этим можно отметить, что при работе с билингвами важно обращать внимание на развитие их языковой готовности, чтения и слухового восприятия речи.

Когда дети-билингвы достигают 7 лет, они начинают участвовать в разговорах на различные темы и могут обсуждать широкий круг вопросов, включая учебно-бытовые, научные и социальные темы. Благодаря развитию письменной речи, они постепенно осваивают способность использовать русский литературный язык. В процессе формирования монологической речи у билингвов необходимо уделять внимание овладению нормами литературного языка, расширению их активного и пассивного словарей, а также грамматическому строю речи.

Описанное выше своеобразие речевого развития детей-билингвов без нарушений речи и зрения дает возможность говорить о том, что этот вопрос широко обсуждается в современной науке. Однако, наш анализ литературы из области тифлопедагогики показал, что исследований речи у слепых детей недостаточно. Некоторые ученые предпринимали попытки изучить нарушения звукопроизношения у этих детей, такие как В.К. Иванова, Н.А. Мёдова, М.Ф. Фомичева, М.Е. Хватцев и другие [5; 8; 10; 11].

Исследователи отмечают, что глубокое нарушение зрения или его отсутствие отрицательно сказываются на формировании речи во всех ее аспектах, меняют темп ее развития и придают ей своеобразие. Коммуникативные способности слепых детей формируются по тем же закономерностям, что и у нормально развивающихся детей. Учеными установлены свойственные многим слепым особенности речевого развития. На ранних этапах формирования речи слепые дети развиваются медленнее, но к среднему школьному возрасту они в своем развитии догоняют зрячих сверстников.

Научные данные говорят о том, что у слепых дошкольников и младших школьников есть характерные особенности речи, такие как искажение звуков, ограниченный словарный запас, неправильное понимание значения слов и другие. Однако, все еще нет научного подтверждения того, что эти же особенности присутствуют и у слепых детей-билингвов. Можно предположить, что у данных детей такие проблемы, как бедность словарного запаса, смешение языков, сложности с интонацией и произношением фраз на русском языке, а также проблемы с построением и пониманием сложных предложений и текстов будут проявляться ярче. Все еще нет сравнительных исследований, которые могли бы проиллюстрировать специфику соотнесения смысловых значений слов и предметов у слепых детей-билингвов и монолингвов.

речь слепых, будь то монолингвальных или билингвальных, детей является показателем состояния их представлений о реальном мире. Обучение слепых билингвов требует от нас поиска способов, направленных на преодоление трудностей, возникающих из-за ограниченности их чувственного опыта и недостаточной развитости представлений.

Чувственный опыт – это знания, запечатленные в памяти после восприятия окружающего мира, вызванного его воздействием на разные органы чувств [9]. Это является основой для развития представлений у слепых детей-билингвов. Прямое знакомство со свойствами и качествами предметов, явлений, ситуаций и событий способствует этому.

Процесс формирования чувственного опыта при глубоком нарушении зрения или его отсутствии имеет свои особенности. В основном это связано с объемом сенсорной информации, которую получают и координируют слепые дети. Слепота приводит к перестройке взаимодействия между сохранными анализаторами, что обуславливает возникновение новых связей между ними. У слепых детей с остаточным зрением наблюдается доминирование слухо-зрительного восприятия, а у тех, у кого зрение полностью отсутствует, слух становится еще более значимым.

У слепых детей происходит становление тактильно-кинестезическо-слухового ядра сенсорной организации. В результате этого замещается зрительный компонент двигательным в их оптико-вестибулярной установке. Такая перестройка между анализаторами позволяет слепым детям относительно качественно накапливать чувственный опыт.

При слепоте сохраняющиеся анализаторные системы начинают функционировать более интенсивно, что проявляется повышенной чувствительностью и способностью дифференцировать раздражители по их характеристикам. Однако пороги чувствительности слепых могут изменяться в зависимости от различных факторов, таких как возраст или состояние здоровья. Кроме того, слепота оказывает влияние на характер ощущений.

Особенности сенсорной организации при тяжелых зрительных нарушениях влияют на восприятие и задействуют несколько анализаторов. При этом, в зависимости от выполняемой деятельности, преобладает один из анализаторов. У слепых с остаточным зрением или без зрения доминирует гаптический тип восприятия, который позволяет овладевать навыками опознания формы, размера, соотношения целого и частей в объекте, а также чтением и письмом на основе осязания. В учебно-познавательном процессе это становится особенно важным.

Слепые имеют особую сенсорную организацию, которая не влияет на формирование их чувственного опыта в значительной степени, так как не меняет соотношение между оригиналами и образами. Это подтверждается адекватностью поведения слепых в различных жизненных ситуациях. Однако знания, которые составляют их чувственный опыт, отражают меньшую совокупность качеств и свойств предметов и явлений окружающего мира из-за снижения целостности, полноты, дифференцированности и скорости возникновения образов.

Качественный чувственный опыт является основой для развития представлений у слепых билингвов.

В процессе формирования представлений происходит воссоздание образов конкретных предметов и явлений окружающего мира. Основой для этого являются ранее полученные сенсорные впечатления.

Представление – это способ образного познания, который отражает окружающий мир [9]. Приобретенные представления служат основой для формирования понятий, которые обладают более высокой степенью обобщения и абстрагирования.

Представление о мире формируется через деятельность, осознание и обозначение, которые позволяют им организоваться и войти в сложные процессы сознания. Речевая регуляция позволяет использовать представления в процессах памяти, воображения и мышления, а дальнейшая переработка на языковом уровне позволяет создать абстрактные понятия и знания о мире. У слепых, из-за ограниченного количества зрительных образов, представления характеризуются фрагментарностью, схематизмом, низким уровнем обобщенности и вербализмом.

Качество представления объекта, которое может быть воспроизведено, обычно является показателем недостаточности представлений. Такие образы не являются целостными и не содержат многих важных деталей. Иногда образы неадекватны отображаемому объекту.

Дефицитарные представления затрудняют формирование обобщенных представлений, которые объединяют ключевые признаки и свойства схожих объектов. Такая проблема возникает, когда требуется сформировать общее представление о классе или виде объектов. Однако дефицитарность представлений может быть частично устранена путем увеличения количества получаемой информации с помощью оставшихся сенсорных систем.

В основе предложенного нами подхода по восполнению представлений у слепых детей-билингвов лежат исследования в области отечественной тифлопсихологии [3; 4; 7]. Процесс формирования представлений включает в себя две взаимосвязанные стадии.

На первой стадии формирования представлений у слепых детей-билингвов восстанавливается чувственный опыт, что достигается ориентацией учебного материала на сохранные анализаторы и персональный опыт обучающихся в контексте образовательного процесса.

Вторая стадия направлена на формирование множества представлений о реальном мире у слепых билингвов, и реализуется через три активные фазы. На первой фазе формируются общие знания, которые в дальнейшем будут использоваться для создания конкретных представлений. Данные знания еще недостаточно развиты и имеют схематичный характер. Вторая фаза направлена на дифференциацию существенных и несущественных признаков образа, что помогает уточнить и развить представления.

На третьей фазе формирующееся у слепых детей-билингвов единичное представление становится конкретным и получает более четкие очертания и признаки. Это позволяет образу вступать в различные мыслительные операции и переходить в качество общего представления.

В рамках четвёртой фазы происходит сопоставление понятий, сформированных у слепых детей-билингвов на основе их родного языка, с теми, которые появляются в результате изучения языка общения. Эта работа также позволяет скорректировать неадекватные представления, которые могли возникнуть к этому моменту.

Выводы. В настоящее время особенности речевого развития слепых-детей-билингвов не изучены. Однако можно предположить, что их речи будут свойственны те особенности, которые обнаруживаются у сверстников без нарушений зрения. При этом качество речи слепых детей-билингвов также, как и ее состояние у незрячих детей, для которых русский язык является родным, зависит от уровня представлений о предметах и явлениях, наполняющих реальный мир. Это обуславливает необходимость деятельности, обеспечивающей формирование и восполнение данных новообразований. Данная деятельность протекает длительное время и имеет сложную структуру.

Литература:

1. Арчакова, Т.О. Билингвизм в раннем возрасте / Т.О. Арчакова // Электронный сборник статей портала психологических изданий PsyJournals.ru. – PsyJournals. – 2009. – № 1. – URL: https://psyjournals.ru/pj/2009_1/22707.shtml (дата обращения: 24.08.2022) ; URL: https://bilingual-online.net/wp-content/uploads/2011/05/Archakova-T.-Bilingvizm-v-rannem-vozraste.pdf (дата обращения: 24.08.2022). – Текст: электронный.

2. Безрукова, О.А. Речевое развитие ребенка-билингва в период дошкольного детства / О.А. Безрукова, О.Н. Каленкова // Русский язык за рубежом. – 2016. – № 6(259). – С. 11-19. – EDN XGWZZN.

3. Ермолович, З.Г. Тифлопсихология: чувственное отражение мира в условиях визуальной депривации: учебно-методическое пособие / З.Г. Ермолович. – Минск: Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка, 2004. – 146 с. – Текст: непосредственный.

4. Зотов, А.И. Фазовая динамика формирования представлений у нормально и аномальных школьников / А.И. Зотов. – Текст: непосредственный // Дефектология: краткое содержание докладов / Ленингр. ордена Трудового Красного Знамени гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. Научно-теоретическая конференция, посвященная 50-летию Великой Октябрьской социалистической революции. – Ленинград: [б. и.], 1967. – С. 91-94

5. Иванова, В.К. Работа логопеда в детском саду для детей с нарушениями зрения / В.К. Иванова. – Текст: непосредственный // Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения: сборник статей /под ред. М.И. Земцовой. – Москва: «Просвещение», 1978. – С. 77-79. – (Из опыта работы).

6. Имедадзе, Н.В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком / Н.В. Имедадзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1979. – 229 с.: ил. – Текст: непосредственный.

7. Литвак, А.Г. Фазовая динамика формирования представлений у слепых детей / А.Г. Литвак. – Текст: непосредственный // Дефектология: краткое содержание докладов / Ленингр. ордена Трудового Красного Знамени гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. Науч.-теорет. конференция, посвященная 50-летию Великой Октябрьской социалистической революции. – Ленинград: [б. и.], 1967. – С. 94-98

8. Мёдова, Н.А. Логопедическая работа с детьми, имеющими глубокие зрительные нарушения: методическое пособие / Н.А. Мёдова; Томская обл. универсальная научная библиотека им. А.С. Пушкина; Центр библ. обслуживания людей с ограничениями жизнедеятельности; ОГБУЗ «Центр медицинской профилактики»; отв. за выпуск А.А. Коваленко. – Томск, 2015. – 40 с. – (В помощь реабилитологу). – Текст: непосредственный.

9. Полякова, Н.П. Изучение сформированности чувственного опыта у слепых подростков / Н.П. Полякова, В.И. Трофимова. – Текст: непосредственный // Дефектология. – 2021. – № 6. – С. 48-56

10. Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения: пособие для воспитателя дет. сада / М.Ф. Фомичева. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Просвещение, 1981. – 240 с.: 8 л. ил. – Текст: непосредственный.

11. Хватцев, М.Е. Недостатки речи у слепых детей и подростков и методы предупреждения и устранения их / М.Е. Хватцев // Ученые записки. Т. 13. Факультет особых школ / Ленингр. пед. ин-т им. А. И. Герцена и Гос. ин-т науч. педагогики (ГИНП). – Ленинград: [Издательство ЛГПИ им. А.И. Герцена], 1938. – С. 127-156. – URL: http://tlib.gbs.spb.ru/dl/095_248074.pdf (дата обращения: 23.08.2022). – Текст: электронный.

Педагогика

УДК 378.147.227

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры ОЗиЗ№1 Пономарева Елена Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Оренбургский государственный медицинский университет»(г. Оренбург)

СОДЕРЖАНИЕ ФИЗИКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена проблеме рассмотрения вопроса построения содержания физики для студентов различных медицинских специальностей. Автором исследованы научные труды по данной тематике. Выявлены актуальные тенденции преподавания физики в современных условиях. Отмечаются такие особенности преподавания физики как отсутствие одноименного названия учебной дисциплины. В работе указано, что современные медицинские вузы имеют разноплановое количество часов, отводимых на освоение основных разделов физики, а также при подготовке студентов отсутствуют требования к отбору содержания дисциплин, включающих в себя учебный модуль «Физика». Отмечается отсутствие в теории и методике обучения физики научных исследований, затрагивающих вопросы содержания физики в медицинском вузе для всех медицинских специальностей одновременно. Автором предложена идеи построения содержания физики, преподаваемой в медицинском вузе на основе комбинированного подхода. Представлено построение содержания тематической лекции для разных медицинских специальностей.

Ключевые слова: содержание физике в медицинском вузе, построение содержания физики для разных медицинских специальностей.

Annotation. The article is devoted to the problem of considering the content of physics for students of various medical specialties. The author has researched scientific works on this topic. The current trends of teaching physics in modern conditions are revealed. Such features of teaching physics as the absence of the same name of the academic discipline are noted. Modern medical universities have a diverse number of hours devoted to mastering the main sections of physics. In medical universities there are no requirements for the selection of the content of disciplines that include the training module "Physics". It is noted that there is no scientific research in the theory and methodology of teaching physics that affects the content of physics in a medical university for all medical specialties at the same time. The author suggests the idea of constructing the content of physics taught at a medical university on the basis of a combined approach. The construction of the content of a thematic lecture for different medical specialties is presented.

Key words: the content of physics in a medical university, the construction of physics content for different medical specialties.

Введение. Модернизация высшего медицинского образования в России предусматривает возникновение и последующее решение целого ряда актуальных на данном этапе проблем. Физическое образование студентов медицинских вузов, как неотъемлемая часть профессиональной подготовки будущего врача-специалиста, претерпевает трансформации. Противоречивость физического образования студентов медицинского вуза в изменяющихся законодательных условиях связана с потенциальной фундаментальностью физического образования и с современным уровнем реализации физического образования студентов медицинских вузов с одной стороны, и существующими требованиями ФГОС ВО 3 ++ по специальности, с другой стороны [4; 5; 7].

Анализ современных нормативных и учебно-методических источников, согласно которым происходит образовательный процесс в медицинских вузах, позволил выявить актуальные тенденции преподавания физики:

– отсутствие одноименного названия учебной дисциплины;

– разноплановое количество часов, отводимых на освоение основных модулей и частей при изучении физики;

– отсутствие требований к наполнению дисциплин учебной информацией, включающих в себя учебный модуль по физике;

– отсутствие в теории и методике обучения физики научных исследований, отражающих проблему содержательного аспекта физического образования будущих медицинских специалистов [4; 7].

Изложение основного материала статьи. Одна из задач нашего научного исследования связана с анализом научных трудов в теории и методике обучения физики, которые освещали понимание вопроса подготовки студентов медицинских вузов при освоении физики с позиции информационного наполнения учебным материалом.

Прорабатывая научное направление, связанное с видением учебных материалов при изучении медицинской биофизики, исследователи отмечали важность адаптационной составляющей учебной информации при подготовке студентов (труды И.В. Щербаковой, Е.М. Стариковой и др.) [6, 8]; внимание уделено поэтапному рассмотрению законов симметрии при познавании физических понятий у С.В. Бабина [1]; учебная информация при подготовке в рамках изучения физики опирается на содержание философско-методологических сюжетов научных революций в естествознании у О.Е. Баксанского и А.В. Коржуева [2]; в подготовке по физике студентов стоматологического факультета присутствует применение компетентностно-ориентированных лабораторных работ и ситуационных заданий в работах Н.В. Нигей и Е.В. Плащевой [3].

Однако, все представленные выше научные исследования, не рассматривают одновременно проблему содержательной стороны освоения фундаментальных физических знаний студентами всех факультетов медицинских вузов.

Организация освоения фундаментальных физических знаний возможна с точки зрения применения в образовательном процессе медицинского вуза идей комбинированного подхода. Коррелируя между собой ведущие образовательные принципы при освоении фундаментальных физических знаний, а именно систематичности и последовательности у Ю.К. Бабанского; фундаментальности физики при обучении в медицинском вузе у Е.В. Плащевой, О.В. Мирзабековой, Л.В. Маслениковой и др.; профессиональной направленности при подготовке студентов по физике; сочетание конвергенции и интеграции при отборе учебной информации, возможно выстроить содержательные линии учебного материала физического образования. Данные содержательные линии учебного материала физического образования будущих

медицинских специалистов состоят из базовой неизменной содержательной части по физике и изменчивой части, согласно профессиональному профилю медицинской подготовки.

Рассматривая подготовку студентов медицинского вуза с позиции физического образования, необходимо отметить, что физические понятия, входящие в состав содержательных линий учебного материала физического образования определяются набором фундаментальных физических понятий со школы и дисциплин ОПОП ВО (обязательно изучаемых на всех специальностей) и физических терминов, которые имеют важное значение при освоении профильных дисциплин ОПОП ВО по специальности.

Для иллюстрации практического применения идеи комбинированного подхода представим построение содержание лекции по физике на тему «Биофизика звука» для разных медицинских специальностей (см таблицы 1-5).

Таблица 1

План лекции на тему «Биофизика звука» для специальности 31.05.01 «Лечебное дело»

№ вопроса лекции	Инвариантное содержание вопроса	Вариативное содержание вопроса
1.	Колебания, виды, характеристики. Механические волны. Интенсивность волны.	
2.	Звуковая волна. Физические характеристики звуковой волны. Закон Вебера-Фехнера. Шум. Виды шума.	Звуковые методы диагностики (аускультация, фонокардиография, перкуссия).
3.	Ультразвук, способы получения.	УЗ-эхолокация. Применение УЗ в хирургии, офтальмологии, гинекологии и т.п.
4.	Инфразвук и его характеристики.	
5.	Биофизика слухового анализатора.	

Таблица 2

План лекции на тему «Биофизика звука» для специальности 33.05.01 «Фармация»

№ вопроса лекции	Инвариантное содержание вопроса	Вариативное содержание вопроса
1.	Колебания, виды, характеристики. Механические волны. Интенсивность волны.	
2.	Звуковая волна. Физические характеристики звуковой волны. Закон Вебера-Фехнера. Шум. Виды шума.	Эффект Доплера, физические основы доплерографии.
3.	Ультразвук, способы получения.	Кавитации. Применение УЗ для экстракции, при растворении, получении эмульсий, суспензий, изготовлении микрогранул, стерилизации и фонофорезе.
4.	Инфразвук и его характеристики.	
5.	Биофизика слухового анализатора.	

Таблица 3

План лекции на тему «Биофизика звука» для специальности 32.05.01 «Медико-профилактическое дело»

№ вопроса лекции	Инвариантное содержание вопроса	Вариативное содержание вопроса
1.	Колебания, виды, характеристики. Механические волны. Интенсивность волны.	
2.	Звуковая волна. Физические характеристики звуковой волны. Закон Вебера-Фехнера. Шум. Виды шума.	Физические параметры шума. звуковое давление, частота колебаний, амплитуда. Влияние различных видов и уровней шумовых воздействий на здоровье и работоспособность человека. Вибрация. Физические параметры вибрации. Источники вибрации. Влияние вибрации на здоровье и работоспособность человека.
3.	Ультразвук, способы получения.	Получение, применение, влияние на организм человека.
4.	Инфразвук и его характеристики.	Получение, применение, влияние на организм человека.
5.	Биофизика слухового анализатора.	

Таблица 4

План лекции на тему «Биофизика звука» для специальности 31.05.03 «Стоматология»

№ вопроса лекции	Инвариантное содержание вопроса	Вариативное содержание вопроса
1.	Колебания, виды, характеристики. Механические волны. Интенсивность волны.	
2.	Звуковая волна. Физические характеристики звуковой волны. Закон Вебера-Фехнера. Шум. Виды шума.	Роль зубов при звукообразовании. Ударно-волновая терапия в стоматологии.
3.	Ультразвук, способы получения.	Свойства ультразвуковой волны, особенности распространения ультразвука. Закон поглощения ультразвука веществом. Взаимодействие ультразвука с веществом: деформация, кавитация, выделение тепла, химические реакции. Биофизическое действие ультразвука. Ультразвуковые методы в лечении и диагностике в стоматологии.
4.	Инфразвук и его характеристики.	Воздействие инфразвука на человека.
5.	Биофизика слухового анализатора.	

Таблица 5

План лекции на тему «Биофизика звука» для специальности 31.05.02 «Педиатрия»

№ вопроса лекции	Инвариантное содержание вопроса	Вариативное содержание вопроса
1.	Колебания, виды, характеристики. Механические волны. Интенсивность волны.	
2.	Звуковая волна. Физические характеристики звуковой волны. Закон Вебера-Фехнера. Шум. Виды шума.	Физические основы звуковых методов исследования в клинике (аускультация, фонокардиография, перкуссия).
3.	Ультразвук, способы получения.	УЗ-эхолокация. Применение УЗ в педиатрии.
4.	Инфразвук и его характеристики.	Применение инфразвука в педиатрии.
5.	Биофизика слухового анализатора.	

Выводы. В ходе исследования вопроса содержательной части физического образования студентов медицинского вуза выявлено:

– наличие разных научных подходов отбора учебного материала;

– наличие научно-педагогических исследований, сфокусированных в рамках идеи отбора учебного материала по физики для одной конкретной медицинской специальности;

– отсутствие в теории и методике преподавания физики научных исследований, чьи идеи направлены на рассмотрение физического содержания одновременно по ряду специальностей.

Применение идеи комбинированного подхода при подготовке студентов медицинского вуза по физике, дает возможность содержательные линии физического образования студентов по разных направлениям подготовки заполнить уникальной подборкой фундаментальных физических понятий со школы и дисциплин ОПОП ВО (обязательно изучаемых на всех специальностей) и физических терминов, которые имеют важное значение при освоении профильных дисциплин ОПОП ВО по специальности.

Литература:

1. Бабин, С.В. Методика изучения закона сохранения и превращения энергии в курсе медицинской и биологической физики: автореферат дис…канд. пед. наук: 13.00.02 / Бабин Сергей Владимирович. – Челябинск, 2003. – 24 с.
2. Баксанский, О.Е. Философско-методологические сюжеты научных революций в естествознании в обучении физики в медицинских вузах / О.Е. Баксанский, А.В. Коржуев // Сеченовский вестник. – 2015. – № 2(20). – С. 60-67
3. Нигей, Н.В. Формирование профессиональной компетенции (ПК9) на занятиях по физике в медицинском вузе / Н.В. Нигей, Е.В. Плащевая // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – №11. – С. 161-163
4. Пономарева, Е.А. Организационно-педагогические проблемы физического образования студентов медицинских вузов / Е.А. Пономарева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2022. – Том 10. – № 6. – С. 44-46
5. Пономарева, Е.А. Подготовка будущих врачей на основе модели методики обучения физике студентов медицинского вуза / Е.А. Пономарева, С.А. Шемякина // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИОГПА, 2023. – Вып. 78. – Ч. 4. – С. 158-163
6. Старикова, Е.М. Адаптивная направленность методики обучения основам физики студентов медицинского вуза: автореферат дис…канд. пед. наук: 13.00.02 / Старикова Елена Михайловна. – Челябинск, 2009. – 23 с.
7. Шемякина, С.А. Практическая потребность и теоретические основы построения содержания физики в медицинских вузах / С.А. Шемякина, Е.А. Пономарева // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 6-1.; URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=32206 (дата обращения: 15.12.2022).
8. Щербакова, И.В. К проблеме профессиональной адаптации студентов-первокурсников медицинского вуза / И.В. Щербакова // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. – 2014. – Том 4. – № 3. – С. 210-212

УДК 378.147.34

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Рагимханова Лариса Камедовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Алибулатова Наталья Эдыльхановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Гасанова Шерибан Сабировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВОСПРИЯТИЮ И ПОНИМАНИЮ В АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ УЗУАЛЬНЫХ ФОРМ МОЛОДЁЖНОГО СЛЕНГА

Аннотация. В статье рассмотрена методика обучения студентов восприятию и пониманию в английской речи узуальных форм молодёжного сленга. Развитие компьютерных технологий приводит к глобализации, которая находит отражение в английском языке, делая интернациональным не только сам язык, но и отдельный его пласт, именуемый сленгом, который присущ конкретным возрастным группам и различным субкультурам. Понимание этих отличительных черт сленга способно помочь его более успешному изучению с целью дальнейшего использования в нашей речи. Новые требования к образовательному процессу, которые базируются уже на развитии компетенции и умение, позволяющие осуществить работу самостоятельно, а не только на передаче знаний ученику. Современные методы обучения иностранному языку имеют гуманистическую направленность, при этом преподаватель должен обеспечить им условия для осуществления самостоятельной работы молодежный сленг обладает разным набором черт. Автор пришел к выводу, что свойства молодежного сленга многочисленны: иногда различные, но чаще взаимосвязанные и взаимодополняющие.

Ключевые слова: методика, обучение, студент, восприятие, понимание, английская речь, узуальные формы, молодёжный сленг.

Annotation. The article deals with the methods of teaching students to perceive and understand the uzual forms of youth slang in the English speech. The development of computer technology leads to globalization, which is reflected in English, making international not only the language itself, but also a separate layer of it, called slang, which is inherent to specific age groups and different subcultures. Understanding these distinctive features of slang can help us learn it better in order to use it in our speech. New requirements for the educational process, which are already based on the development of competence and ability to carry out work independently, and not only on the transfer of knowledge to the pupil. Modern foreign language teaching methods have a humanistic orientation and the teacher has to provide them with the opportunity to work independently. The author has come to the conclusion that the features of youth slang are numerous: sometimes different, but more often interrelated and complementary.

Key words: methodology, teaching, student, perception, comprehension, English speech, usual forms, youth slang.

Введение. В данное время английский язык является ведущим международным языком, его используют в деловых и научных международных конференциях. Английский язык является основным в культурной сфере. Значительную долю академической, а также научно-технической информации в современном мировом информационном пространстве представляют собой тексты на английском языке, поэтому для того, чтобы идти в ногу со временем, людям нужно знать данный язык.

Развитие компьютерных технологий приводит к глобализации, которая находит отражение в английском языке, делая интернациональным не только сам язык, но и отдельный его пласт, именуемый сленгом. Сленг присущ конкретным возрастным группам и различным субкультурам. В частности, наиболее активными социальными группами, применяющие сленг, являются, подростки, а также учащиеся различных вузов. В нынешнем обществе данный пласт английского языка имеет, как и общие черты, так и обладают национальными чертами. Понимание этих отличительных черт сленга способно помочь его более успешному изучению с целью дальнейшего использования в нашей речи. Несоответствие между примерами устной речи, представленные в учебниках и пособиях по английскому языку и реальным разговорным английским языком возрастает каждый день, и иногда довольно сложно понять английскую устную из-за академичности учебников, по которым современная молодежь обучается. Неосведомленность в вопросах, связанных с правильным использованием тех или иных сленговых единиц может привести как к комичным ситуациям, так и серьезным конфликтам.

Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что сленг – сейчас – это большая часть разговорного языка, он наделяет нашу речь выразительностью, помогает наиболее четко формулировать эмоции, а в некоторых случаях, может являться признаком нашей идентичности. Сленг – особый язык, который очень трудно изучать, несмотря на его объективное существование. Это происходит из-за того, что сленг, не устоявшийся во времени и изменчивый в своем развитии узуальных сленговых форм, как правило, имеют четко определенную временную привязку. Их использование тщательно описывается потребностями социальных групп и цикличностью, связанной со сменой поколений. Если средства массовой информации играют важную роль в появлении новых слов, то сленг вытесняет респектабельную речь. Благодаря массовому культурному развитию сленг имеет свой опечаток на язык всех наций. Если учитывать тот факт, то язык и культура взаимосвязаны, поэтому можно предположить, что изучение сленга способствует повышению интереса к изучаемому языку в целом. Это является существенным фактором повышения интереса учащихся в изучении языка. Значение сленговых выражений необходимо знать для того, чтобы правильно употреблять их в речи.

Изложение основного материала статьи. Новые требования к образовательному процессу, которые базируются уже на развитии компетенции и умении, позволяющие осуществить работу самостоятельно, а не только на передаче знаний ученику. Метод проектов выигрывает на фоне других методов преподавания, а за счет того, что освоивший его ученик или студент оказывается более приспособлен к жизни, потому, что он может сформировать и аргументированно защитить свою точку зрения. Учащиеся, которые во время учебы использовали это метод легче адаптируются под различные ситуации и с легкостью вливаются в коллектив, так как метод проектов является культурной формой деятельности, в которой формируется необходимые, черты характера, необходимые для работы в коллективе.

Если смотреть с точки зрения основополагающих функций проектов, то можно выделить важные функции, такие как, побудительная функция, информационно-обучающая и рефлексорно-оценочная. Самая главная функция, которая интегрирует метод проекта в образовательный процесс является формированием умения работы в коллективе.

В процессе изучения языка в вузе метод проектов позволяет ввести в образовательный процесс информацию, которая может обогатить фоновые знания студентов, при этом используя язык, который он изучает, Студент находиться в ситуации близкой к реальной профессиональной деятельности, что в свою очередь формируют и мотивируют их на научную активность. Данный факт не только мотивирует студентов и стимулирует их на самостоятельную работу в вопросах поиска и получение знаний, а также создает условия для активной практики речевой деятельности. На этом этапе большей популярностью, пользуются творческие проекты студентов, так как они помогают повышать мотивацию для дальнейшего изучения языка.

При реализации данного вида проектов студенты могут выбрать разные формы его демонстрации от сочинения на свободные темы до какой-либо презентации, в основном проекты носят краткосрочный характер и рассчитаны они больше на индивидуально работу учеников, так как на первом у нас еще нет групповой работы, а внедрение проектной методики в учебных деятельность студентов происходит постепенно [6, С. 58].

Ученые подмечают важность и необходимость проведения подготовительных упражнений перед началом любого проекта, которые являются отличными помощниками, для студентов в дальнейшей деятельности. Грамотно выстроенная система упражнений помогает формировать умение посредством языковой стратегии.

Несомненно, подготовительные упражнения должны быть связаны с тематикой проекты, они должны отличаться информативностью и являться опознавательным, для студентов, которые готовят этот проект. При этом отмечается что студентам, не нужно получать готовые задания или ответы на все вопросы. Главным отличием подготовительных упражнений в том, что они дают пространство для самостоятельного поиска информации. Данный этап, является как бы мотивационным, который побуждает студентов к поиску необходимой информации, ее систематизации и анализа. Подготовительные упражнения делятся на два типа лексико-грамматические и коммуникативные. При этом к коммуникативным упражнениям выдвигаются требования, из которых следует, что они должны не только отвечать на коммуникативные задачи, но и побуждать студентов искать дальнейшую информацию по теме доклада. Таким образом, студенты акцентируют свое внимание на содержании своего высказывания [2, С. 610].

Большой популярностью в рамках обучения в университете обладает вид научного проекта, который приставлен в рамках узкой тематики либо узкой направленности и показан в виде презентации, либо написанием развернутого эссе.

В процессе работы над данным проектом, студент может научиться такому полезному навыку, как поиск информации, причем эта информация может быть, как из аутентичных источников, так из русскоязычных источников. На следующем этапе студент из полученной информации формирует и структурирует организацию самого проекта. И хотя во время подготовки проекта преподавать является консультантом и только направляет студентов при выполнении проектом его роль, довольно значима.

Работа над проектами помогает совершенствовать и вырабатывать у нас критическое мышление, а также повышает мотивацию к изучению не только языков, но меж дисциплин, повышает уровень фоновых знаний, также стоит отметить, что данная методика помогает нам социализироваться внутри группы, так как мы учимся работать в команде во время работы над проектом [4, С. 376].

По мнению ведущих специалистов, в области педагогики и лингводидактики отмечено, что вербальная коммуникация формируется посредством учебно-речевых ситуаций, в соответствии с поставленной коммуникативной задачей, студент должен выбирать подходящие речевые конструкции.

Современные методы обучения иностранному языку имеют гуманистическую направленность, которая включает в себя индивидуальный подход к обучающимся, при этом преподаватель должен обеспечить им условия для осуществления самостоятельной работы. Принцип ситуативности один из основных принципов коммуникативно-ориентированного метода. Обобщая это, мы приходим к выводу, что процесс обучения иностранным языкам должен носить ситуативную основу для высокой мотивации обучаемых к говорению и чтению на иностранных языках [3, С. 45].

Для успешного осуществления общения на занятии необходимо создать благоприятную атмосферу, при этом он должен выбрать верную форму организации занятия. Она может быть индивидуальной, парной, групповой, хоровой или коллективной [5, С. 84].

Ситуационный подход изучения иностранных языков так же будет крайне действенным при парной работе. Однако следует учитывать некоторые важные факторы: одним из них является то, что не все пары могут добиться взаимопонимания друг с другом и построить коммуникативную ситуацию в данном случае, как и при индивидуальной работе, следует обращать внимание на личности тех людей, которые входит в пару, на насколько у них схожие интересы, или насколько они хорошо общаются друг с другом. При этом педагог должен послушать каждый пару и проверить речь коммуникантов на наличие ошибок, если такие есть, нужно тактично вмешаться в разговор и помочь.

Групповая работа также является формой организации учебной деятельности, которая, довольно популярна с точки зрения обучение говорению. Работая в группах, студенты узнают, как это работать в команде, при этом, при создании таких учебных групп, преподавателю следует уделить внимание тому, чтобы в них присутствовали как сильные, так и слабые ученики. Достаточно популярным по организации учебной работы является хоровая работа. С точки зрения популярности – это вполне объяснимо, так как время, которое отводится каждому говорящему на занятия увеличиваться. Хоровая работа применяется при изучении новой лексики и обучению интонации. Основными критериями, которые показывают уровень овладения навыком составления диалога для обучающегося являются: умение поддержать или инициировать беседу на различные темы, умение выражать и отстаивать свое мнение, быстрота реакции на смену обстановки, выбор языковых средств, которые непременно должны соответствовать ситуации общения, лексико-грамматическая правильность речи, использование речевых клише. Также стоит рассмотреть еще несколько способов, которые помогут ознакомиться и выучить некоторые популярные сленговые выражения. Также очень важно для студентов услышать случайные разговоры в их естественном ритме и темпе, например, в аудио клипах, так им будет еще легче использовать некоторые сленговые слова [1, С. 47].

Понятие сленга, которое относится к нелитературному языку. В разное время его изучали такие российские лингвисты как Владимир Хомяков и ИР Гальперин, М.М. Маковский; и такие зарубежные ученые: Б.К. Дюма. Лаутер и К. Эбл, Э. Маттьелло, П.-М. Мунро, А. Либерман. И те, и другие что экспрессивность и эмоциональное восприятие сленговой лексики являются положительным фактором для человека, который говорит на языке сленга [10].

Различные исследования сленга до сих пор не дали четкого определения, и хотя точное определение сленга до сих пор неизвестно. Не всегда в рамках одного типа сленга, присутствуют все перечисленные характеристики. Например, в рамках студенческого, спортивного, политического или юридического типов сленга в меньшей степени присутствуют слова-вульгаризмы.

Одним из видов сленга является молодежный сленг, свойства которого стоит разобрать подробно. На фонологическом уровне сленг играет со звуками и манипулирует произношением слов. Наиболее распространенным способом создания молодежной сленговой лексики является звукоподражание, на которое, например, приходится множество сленговых терминов, а в совокупности синонимов, для слова тошнить «vomit» (bark, bolk, chunder, puke, ralph и т.д.). Другой способ – это шутливое произношение слов: например, сленговые ласковые формы обращения hinnie/-y, luvvie/-y и marra, соответственно, являются искаженным произношением слов honey (сладкий), lovey (любимый) и marrow (вторая половинка), а местоимение summat и nuffink звучат и используются в качестве обычных местоимений something (что-то) и nothing (ничего) [7].

Кроме того, формации, полученные реверсией, например, yob (хулиган) от слова boy (мальчик), и рифмованием, морфологами не считаются установленными правилами словообразования, так как они обычно образуют английские сленговые слова. На самом деле, сленговая морфология показывает много моделей формирования, которые еще предстоит изучить.

Что касается синтаксиса, то рассматривают три главные особенности. Они типичны как для общего сленга, так и для молодежного:

• Необычное использование определенного артикля the (I have the mega headache).

• Опущение глагола-связки to be в настоящем времени (You crazy вместо You are crazy)

• Использование адъективного слова total с адвербиальной функцией в значении «полностью» (I'm total hungry).

В остальном молодежный сленг не отличается от классического английского языка по части синтаксиса.

Если же говорить о социологических чертах, то молодежный сленг обладает разным набором черт, который варьируется в разных источниках из-за противоречивости природы сленга.

Таким образом, можно говорить о следующих понятиях, расположенных ниже по убыванию частоты упоминания их в описании понятия «сленг»:

• Внутригрупповая ограниченность. Например, лондонских подростков можно узнать, услышав слова man (человек/друг), mate (приятель) [8].

• Неформальность. Например, существительное bread означает «деньги», а глаголы go big и go it – «быть успешным» и «идти вперед на большой скорости» соответственно.

• Ограниченность во времени. Молодежный сленг является явлением изменчивым. То, что типично для одних поколений, быстро выходит из употребления с приходом следующего поколения или просто с изменением тенденций и вкусов. Таким образом, некоторые слова могут иметь очень близкие по смыслу значения, но использоваться в разные временные отрезки, как показывают такие синонимы для выражения слова «отлично»: wizard (1920- е), groovy (1930-е-40-е годы), magic (1950-е), fab (1960-х годов), brill (1980-е), sick (2000-х), wicked (2010-е).

• Недолговечность. Новые слова и новые значения появляются очень быстро, но также быстро исчезают или переходят в разряд официальной лексики (bus – автобус, phone – телефон, pub – бар).

• Нивелирование ценности языка. По крайней мере, так считают конформисты, которые осуждают использовании многих распространенных сленговых слов (например, bloke (парень), dude(чувак), guv (папаша).

• Актуальность. Сленг часто описывается как яркая живая актуальная лексика, которая помогает языку жить и развиваться. Энергия и жизнеспособность, которые стоят за сленгом, делают его языком людей, идущих в ногу со временем, и тех, кто хочет избежать однообразия обычного языка. Таким образом, среди модных молодых людей можно услышать такие слова, как for yonks (a long time – длительное время), in a mo (in a moment – через минуту) и indeedee (indeed – действительно).

• Игривость/задорность. Сленг обычно шутлив, игрив и задорен, так как в рамках сленга люди манипулируют словами и их смыслами. Например, словом, Eyetalian, который искажает слово итальянец и кратко звучит как Eyetie (итальяшка).

• Чувство юмора. Например, выражение to work one's brain off иллюстрирует преувеличение эффекта, вызванного чрезмерной учебой.

• Вульгарность. Сленг часто ассоциируется с «плохим» языком. Примеры вульгарного сленга – это выражения, связанные с ненормативной лексикой, что, к сожалению, свойственно молодежи.

• Желание произвести впечатление. Чтобы произвести впечатление или шокировать других используются молодежный сленг. Например, как fart (порыв ветра, презренный человек) и cunt (непристойное обращение к женщине) [9, С. 65].

• Гибридность. Сленг иногда рассматривается как гибридная разновидность языка, потому что в его лексике можно найти некоторые иностранные слова, например, ciao (привет, до свидания) из итальянского, и loco (сумасшедший, безумный) из испанского, так и адаптированным, как в слове capeech (понимаешь?) от итальянского слова capisce. В любом случае, результат заимствования – это смесь языков и культур.

• Локальность. Существует много региональных различий в сленге. Британский, американский и австралийский сленг рассматриваются как различные вариации английского. Да и в пределах одной вариации могут быть выявлены другие подвиды. Таким образом, в то время как некоторые сленговые слова можно найти во всех регионах Великобритании (например, knackered – истощенный, измученный), другие, такие как whistle (костюм), ограничены территорией Лондона.

• Культурная ограниченность. Сленг является маркером культурных различий. Он рассматривается как анти-язык с антиобщественной направленностью и, как правило, ассоциируется со слоями общества, не соответствующих должному культурному уровню. Молодежная культура рага, например, ассоциируется с музыкой регги, ямайским или африканским акцентом и стилем речи и с такими выражениями, как ya man и mash up.

• Статусность. Сленг может быть использован для предания важности, значимости, статусности. В частности, социолингвистики выделяют своего рода позитивную ценность в использовании сленга, которую они называют «скрытым престижем». Скрытый престиж часто ассоциируется с твердостью и силой или с другими положительными качествами, такими как независимость и естественность. Молодые люди, например, склонны использовать ругательства, поскольку они служат для создания статуса или репутации, а также для усиления групповой сплоченности.

Выводы. Таким образом, свойства молодежного сленга многочисленны: иногда различные, но чаще взаимосвязанные и взаимодополняющие. И будет некорректно при исследовании молодежного сленга сконцентрироваться только на одном аспекте, например, лингвистическом, и проигнорировать социологический или стилистический.

Литература:

1. Китайгородская, Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика / Г.А. Китайгородская. – М.: Высшая школа, Школа Китайгородской, 2014. – 280 с.

2. Рындина, Ю.В. Индивидуально-дифференцированный подход в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей / Ю.В. Рындина // Молодой учёный. – 2013. – № 10 (57). – С. 610-612

3. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранному языку: базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2013. – 239 с.

4. Фатеева, И.А. Метод проектов как приоритетная инновационная технология в образовании // И.А. Фатеева, Т.Н. Канатникова // Молодой ученый. – 2013. – № 1. – С. 376-378
5. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и Практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2014. – 480 с.
6. Элмуратова, Н.Х. Основные характеристики ситуационного метода обучения иностранному языку / Н.Х. Элмуратова // Молодой ученый. – 2019. – № 18 (256). – С. 58-60
7. Essential American Slang Words for English Learners [Электронный ресурс]. – URL: https://www.fluentu.com/blog/english/american-english- slang-words-esl/ (дата обращения: 19.03.2020)
8. Is Cockney rhyming slang brown bread? [Электронный ресурс]: URL: https://www.dailymail.co.uk/home/index.html (дата обращения: 07.02.2020)
9. Partridge, E. Smaller Slang Dictionary / E. Partridge. – London, 1964. – 287 p.
10. Teen Texting Slang (and Emojis) Parents Should Know [Электронный ресурс]: URL: https://www.mcafee.com/blogs/consumer/teen-texting- slang-and-emojis-parents-should-know /(дата обращения: 29.05.2020)

Педагогика

УДК 374.1
доктор педагогических наук, профессор Романов Владимир Алексеевич
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого» (г. Тула)

УЧЕНИЕ КАК ВЕДУЩИЙ ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Данная статья направлена на раскрытие понятия «учение» как ведущего вида деятельности у младших школьников. В статье проведен анализ работ по данной тематике, подтверждающий тезис о том, что ведущая деятельность не возникает сразу в развитой форме, для этого должен пройти определенный путь становления, ведь основные изменения, которые происходят в школьном возрасте (осознание и овладение психическими процессами), происходят именно в процессе обучения. Все это дает основание говорить о том, что в целях подготовки учащегося к дальнейшей трудовой деятельности «учение» необходимо выделить в качестве особого вида трудовой деятельности по освоению опыта усвоенных и обобщенных результатов предшествующего труда других людей.
Ключевые слова: вид деятельности, деятельность, игра, развитие ребенка, труд, учение, учителя, формирование личности ребенка.
Annotation. This article is aimed at revealing the concept of "teaching" as a leading activity for younger students. The article analyzes the works on this topic, confirming the thesis that the leading activity does not arise immediately in a developed form, for this a certain path of formation must go through, because the main changes that occur at school age (awareness and mastery of mental processes) occur just in the process of learning. All this gives grounds to say that in order to prepare the student for further labor activity, "teaching" must be singled out as a special type of labor activity for mastering the experience of learned and generalized results of the previous work of other people.
Key words: type of activity, activity, game, child development, work, teaching, teachers, formation of the child's personality.

Введение. Ребенок в возрасте от 6-7 до 8-10 лет, по принятой возрастной классификации, относится к младшим школьникам. Данный жизненный период ребенка совпадает с его обучением в начальной школе. В этом возрасте с ребенком происходят значительные изменения в физическом, социальном, психофизическом, интеллектуальном и нравственном развитии, которые говорят о его готовности к систематическому и целенаправленному обучению в начальной школе. Формирование, последующее развитие и совершенствование этих процессов осуществляется благодаря многообразию видов деятельности.

Как показывает анализ научных работ, в отечественной психологии и педагогике понятие «деятельность» представляется в виде особого или специфического вида активности человека. Данный вид активности всегда направлен на совершенствование и творческое преобразование не только окружающей действительности, но в том числе и самого человека.

Цель статьи – рассмотреть понятие «учение» как ведущего вида деятельности у младших школьников на основе анализа работ по данной тематике.

Изложение основного материала статьи. В этом контексте показательно определение, которое высказал известный ученый-психолог А.Н. Леонтьев. Под деятельностью он понимает « … целенаправленный и активный процесс, в ходе которого человек осознанно осуществляет действия с окружающим его предметным миром, при этом, рассматривая эту деятельность как процесс, внутри которого возникает психическое» [10].

Научным сообществом на сегодняшний день выделяется четыре вида деятельности, мы их рассматриваем как основные, а именно: игровая, учебная, общение, например, проблемно-ценностное, и трудовая.

Общение между разными людьми рассматривается как вид человеческой деятельности, который, как правило, направлен не только на получение и анализ, но и на обмен наиболее ценной информацией между людьми, находящимися в определенных взаимоотношениях.

Игровая деятельность или игра рассматривается как это особый вид деятельности человека, который в большей степени направлен, как правило, не на результат, а на сам игровой процесс.

Учебная деятельность – это всегда осознанный, и имеющий строго определенную цель, вид человеческой деятельности. Цель учебной деятельности направлена на приобретение человеком новых знаний, умений и навыков.

Трудовая деятельность (труд) – вид физической, интеллектуальной, умственной и др. человеческой деятельности. Трудовая деятельность направлена на достижение человеком общественно полезного результата (продукта его конкретной деятельности).

Для психического развития ребенка перечисленные выше нами четыре вида деятельности имеют практически одинаковое значение. Ведь по мнению отечественных ученых-психологов и педагогов, никакая деятельность не складывается как целое механическим путем из разных видов деятельности. А.Н. Леонтьев говорит, что « … все виды деятельности играют свои роли на конкретных этапах развития ребенка. Например, на разных этапах одни виды деятельности играют важную роль в развитии, а другие – второстепенную. Когда один из видов деятельности играет главную роль его называют ведущим видом деятельности» [9].

Согласно гипотезе А.Н. Леонтьева, ведущая деятельность выступает в качестве критерия возрастной периодизации психического развития, при этом показатель – это психологический возраст ребенка.

Аналогичные гипотезы выдвигали С.Л. Рубинштейн, Н.С. Лейтес, А.В. Петровский. По убеждению этих психологов, деятельность опосредует процессы личностного развития ребенка, его психики на каждом возрастном этапе, однако фиксированную ведущую деятельность для конкретного возраста указать практически невозможно.

Анализ научных работ по данной тематике, подтверждает тезис о том, что ни один вид деятельности не возникает сразу в развитой форме. По мнению специалистов должен пройти определенный путь становления. Поэтому необходимо отметить особо – возникновение новой ведущей не будет означать полное исчезновение предшествующей.

Лидия Ильинична Божович в своей работе «Проблемы формирования личности» отмечала, что «… при переходе от дошкольника к школьнику существенно меняется место ребенка в системе его отношений и всего образа жизни» [2, С. 86]. Меняется ведущий на данный момент времени вид деятельности ребенка: от игровой деятельности к учебной, в данном случае важно понимать, что социальное положение ребенка формирует саму личность школьника.

Основы в научной теории учения о деятельности были заложены И. Гербартом, А. Дистервегом, Я.А. Коменским, И.Г. Песталоцци. В нашей стране этой проблемой занимались М.Я. Басов, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий и др. Особый подход к анализу и рассмотрению данного учения формируется в работах П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и др.

Основные изменения, которые происходят с младшими школьниками, такие как осознание и овладение психическими процессами, происходят, как правило, в ходе образовательного процесса. Лев Семенович Выготский указывал: «… осознание происходит через ворота научных понятий, поэтому формирование ценностного отношения важно как на социальном уровне, так и на психическом».

По мнению ученых В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, учебная деятельность «… представляет собой деятельность обучаемого, которая своим содержанием имеет овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий» [5]. При этом, авторы аргументированно убеждают нас в том, что учебная деятельность побуждается осознанными мотивами. И эти мотивы могут проявляться через обобщенные способы действий, или, как говорят ученые, как мотивы дальнейшего роста и собственного совершенствования.

Основываясь на анализе психолого-педагогической литературы, можно сделать предварительный вывод: учение необходимо рассматривать как осознанную познавательную деятельность, которая будет направлена на овладение новыми знаниями, умениями и навыками, главное на применение сформированных и полученных учащимся компетенций в практической (трудовой) деятельности.

В качестве ведущей деятельности учение младшего школьника возможно рассматривать только тогда, когда сам ребенок научится регулировать свои действия в соответствии с поставленной и осознанной цели, т.к. ценностное отношение к учебной деятельности, по своей сущности, подразумевает под собой отношение сознательное и ответственное. Следовательно, под учением можно понимать высшую степень учебной деятельности.

Наш опыт работы подтверждает тезис о том, что основы учения закладываются у младших школьников возрасте 6-8 лет, а именно в период обучения в начальной школе. В этот период у младших школьников закладывается умение самостоятельно трудится над изучением нового материала, т.е. – учиться, и, по мнению многих учителей, это умение остается с ним на всю жизнь. Умение школьника учиться, по мнению И.В. Дубровиной, является не менее важным и ответственным умением, чем приобретение конкретных знаний и умений [6].

Учение как вид деятельности может рассматриваться внешняя, а может как внутренняя деятельность. Ведь ученик учится путем выполнения различных действий мыслить. Все это говорит о том, что он учится разуметь (понимать), рассуждать при анализе задачи и выборе вариантов ее решения; учится писать, закреплять полученные результаты на бумаге, одновременно практикуясь в письме. Однако, по мнению современных учителей начальной школы, ребенок может научиться и без двигательной активности – сидя, глядя, слушая и т.д. Тогда мы вправе сделать промежуточный вывод, о том что не для всех знаний и навыков двигательная активность есть обязательное условие для познания и развития.

Исследования российских ученых-педагогов и психологов подтверждают данные о том, что человек кроме практической деятельности вполне способен осуществлять и гностическую деятельность, целью которого является познание, т.е. сбор, переработка информации об окружающем мире [3; 4; 8 и др.]. Такой вид деятельности, как мы уже отмечали, может обладать как внешней функцией, так и внутренней, что дает нам право аргументированно о том, что учение главным образом выражается в активной позиции ученика и его гностической деятельности.

Учение, как и любой вид деятельности, по мнению В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, имеет свое содержание и свою структуру. Ученые выделили, обосновали и описали ее особенности и структуру.

1) Учебная задача – это, подлежащий усвоению способ учебного действия, или то, что должен на занятии усвоить ученик. Существенной характеристикой учебной задачи является решение конкретно-практических задач путем овладения теоретически обобщенным способом их решения. Сформулировать и определить младшему школьнику учебную задачу – это значит подвести учащегося к такой ситуацию, которая требуется для ориентации ученика на теоретический способ ее решения [5].

2) Учебные действия показывают то, чем будет заниматься ученик, где это будет и какой «продукт, изделие и т.д.» конкретно он должен делать, чтобы у него сформировался образец усваиваемого действия и чтобы он мог воспроизвести этот образец. В сущности, это действия, которые позволят ученику выделить основные свойства изучаемого предмета.

3) Действия контроля. Рассматриваются как действия, подразумевающие сопоставление воспроизведенного действия с конкретным изделием, когда происходит внешнее указание на то, успешно ли, и правильно ли ученик справился с задачей, насколько эффективно осуществил данное действие, и соответствует ли оно представленному образцу.

4) Действие оценки. Рассматривается как важное действие, при котором выставляется оценка за результаты работы учащегося, т.е. насколько правильно ученик достиг результатов степени изменения, которые должны были произойти в самом ребенке.

Полноценное овладение учением произойдет только тогда, когда ученик сможет овладеть всеми ее компонентами, при этом, недостаточное овладение компонентами ведет за собой школьные трудности [8].

Большую роль в освоении учения на начальной ступени школьного обучения играет способ, с помощью которого приобретаются и усваиваются знания.

Новые требования предъявляются к ребенку в процессе обучения в школе, и этим требованиям которым младший школьник должен научиться соответствовать. Во-первых, требуется осознать поставленную цель – учиться, во-вторых – подчинить свои умственные процессы достижению этой цели.

Особое внимание обращает Л.И. Божович на способ усвоения новых знаний как решающей составляющей психического развития ребенка. По ее мнению, « … обогащение ребенка новыми знаниями, расширение его кругозора, идет через систематическое усвоение основ наук, что наполняет новым содержанием характер умственных процессов» [2].

Для облегчения понимания и усваивания данных требований главным условием должно стать понимание ребенком того, что ему необходимо, какие способы применять для приобретения и усвоения новых знаний, ориентируясь на

практическую составляющую. Это важно потому, что учебная деятельность сближается с трудовой деятельностью (ведь в учении, как и в труде, необходимо выполнять определенные поручения и задания). Учитель должен понимать, что в процессе учения ребенок готовится к трудовой самостоятельной деятельности.

Только благодаря трудовой деятельностью, конкретному труду, который, как показывает жизнь, занимает важнейшее место в системе человеческой деятельности. Ведь человек строил современное общество, в нем сегодня живет нынешнее поколение. Именно человеком созданы предметы материальной и духовной культуры, человек в процессе эволюции преобразовал социальные и экономические условия своей жизни. Поэтому мы можем убедительно и смело говорить о том, что человек благодаря своей трудовой деятельности открывает для себя и общества широкие перспективы дальнейшего, практически неограниченного, развития и совершенствования.

Однако, чтобы трудовая деятельность приносила результаты обществу, необходимо понимание труда как важного элемента человеческой жизни, а значит труд должен стать неотъемлемой ценностью. Для этого необходимо проводить работу по всем направлениям и уровням школьного обучения.

Например, в начальной школе особое внимание должно уделяться овладению основами грамоты и письма, которые будут доступными для ученика через естественнонаучные и исторические знания (о чем сегодня активно обсуждается в обществе!), а также с помощью элементарных форм труда. Здесь главное – добиться понимания: для чего ему все это необходимо?

Средняя школа требует сознательного отношения к учению и большей ответственности. В ней формируется система понятий, совокупность разносторонних знаний, закладываются основы мировоззрения. В старшей школе формируется мировоззрение и убеждения, с ними связываются ценностные мотивы ребенка, социальные ориентации в учебной и трудовой деятельности.

Все это дает основание говорить о том, что в подходах к определению цели подготовки учащегося к дальнейшей трудовой деятельности, педагогическую категорию – «учение», необходимо выделить в качестве особого вида деятельности, который будет направлен на освоение результатов трудового опыта познанных, усвоенных и обобщенных результатов труда предшествующих поколений и конкретных людей.

В качестве коммуникативной деятельности понятие «учение» рассмотрел А.Н. Леонтьев. Он говорил: «…учебная деятельность является ведущей в школьном возрасте». Далее ученый поясняет свою мысль: «… потому что, во-первых, через нее осуществляются основные отношения ребенка с обществом, а, во-вторых, в ней осуществляется формирование не только основных качеств личности ребенка школьного возраста, но и отдельных психических процессов» [9].

С первых дней пребывания детей в школе, наступает период становления ведущей для них деятельности – учения. Учение как вид деятельности ярко показывает, что у детей начинают меняться психические (познавательные) процессы, такие как: логическая память и мышление, формы восприятия и др.

В процессе учения у детей младшего школьного возраста увеличивается словарный запас до 7-8 тысяч слов, ученик проявляет активную позицию к родной речи и языку.

Происходит изменение мышления у младшего школьника: от наглядно-образного к более сложному – словесно-логическому. Данное обстоятельство обусловлено рядом условий, например, в школе обучающийся овладевает новыми приемами мыслительной деятельности, способностью действовать в «собственных мыслях» и анализировать свои рассуждения.

Учебная деятельность способствует активному развитию всех видов памяти: долговременной, оперативной и кратковременной. В сложившихся обстоятельствах ребенку необходимо заучивать учебный материал, запоминать материал занятия как в краткосрочной, так и долгосрочной перспективе.

На первых порах младшие школьники с большим трудом концентрируют внимание. Как показывает опыт, в этом возрасте у детей еще довольно сильно доминирует непроизвольное внимание. Произвольность этого познавательного процесса, по мнению ведущих педагогов и психологов, достигается только высокой мотивацией учащегося и волевыми усилиями.

Восприятие, являясь видом познавательной деятельности, всегда характеризуется непроизвольностью. При этом необходимо заметить, что у некоторых детей могут встречаться и элементы произвольного восприятия. В этом случае, восприятие младшего школьника будет характеризоваться слабой дифференцированностью, однако активно будет проявляться ориентация на сенсорные эталоны времени, цвета, формы и т.д.

И, наконец, воображение, которое проходит через две стадии своего развития. Так, например, на первой стадии – воображение рассматривается как репродуктивное, а на второй – продуктивное. С приходом детей в начальную школу воображение начинает выходить на ведущие позиции, т.к. дети уже осознают и понимают много новых слов, которые, в свою очередь, дают им простор фантазии. Необходимо знать и помнить, что 7-8 лет является сенситивным периодом, в рамках которого идет активное познание и практическое усвоение моральных норм поведения. Дети в этот период становятся психологически готовыми к пониманию, принятию и осмыслению норм и правил социального поведения, и к сознательному выполнению этих норм в повседневной жизни.

Обобщая вышесказанное, мы можем сделать следующий вывод: у детей младшего школьного возраста в процессе учения развиваются все психические процессы, а это подтверждает тезис о том, что дети готовы к формированию у них ценностных ориентаций.

Выводы. Подводя итоги вышесказанному, обращаем внимание на то, что в младшем школьном возрасте усвоение знаний представляется как специфический вид деятельности, т.е. – учение в самом прямом смысле слова. Учение для младших школьников становится ведущим видом деятельности, что, конечно же, ведет за собой и психические изменения у детей, которые в своей совокупности способствуют формированию его личности. Организм человека, по мнению К.Д. Ушинского, «… должен приучаться к умственному труду понемногу, но, действуя таким образом, можно дать ему привычку легко и без всякого вреда для здоровья выносить продолжительный умственный труд». Далее автор говорит о том, что « … вместе с этой привычкой трудиться умственно приобретается и любовь к такому труду или, лучше сказать, жажда его». Человек, привыкший трудиться умственно, скучает без такого труда, ищет его и, конечно, находит на каждом шагу!» [11].

Учебная деятельность, по определению, ведет трудовую деятельность за собой, поэтому формируя ценностное отношение к учению у младших школьников, мы закладываем перспективу на дальнейшее формирование и развития такого отношения к труду и деятельности в целом.

Литература:

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 462 с.
2. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 312 с.
3. Глузман, Н.А. Анализ состояния подготовки магистрантов к проведению педагогических исследований в

начальной школе / Н.А. Глузман, Н.В. Давкуш // Бизнес. Образование. Право. – 2021. – № 2(55). – С. 324-329. – END UVVFBS.
4. Глузман, Н.А. Тьюторство как современная модель педагогической профессии / Н.А. Глузман // Современные проблемы педагогического образования. – 2022. – № 74-2. – С. 63-66. – END EMJPTT.
5. Давыдов, В.В. Психологические проблемы процесса обучения младших школьников / В.В. Давыдов // Хрестоматия по возрастной психологии. – М.: ИПП, 1996. – С. 160-169
6. Дубровина, И.В. Психология / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан. – М.: Издательский центр «Академия»,1999. – 464 с.
7. Ежевская, Т.И. Ценности как важный психологический ресурс личности [Электронный ресурс] / Т.И. Ежевская // Гуманитарный вектор, 2010. – № 2. С. 55-50. – URL: https://cyberleninka.ru/article/v/tsennosti-kak-vazhnyy-psihologicheskiy-resurs-lichnosti (дата обращения: 02.11.2022)
8. Ермолаева, М.В. Психология развития [Электронный ресурс] / М.В. Ермолаева, 2003. – URL: https://klex.ru/c4u (дата обращения: 04.01.2022)
9. Леонтьев, А.Н. Мотивы, эмоции и личность / А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1982. – 364 с.
10. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: МГПУ, 1981. – 583 с.
11. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений в 4 томах. Т.2. / К.Д. Ушинский. – М.: Дрофа, 2005. – 528 с.
12. Чупалова, Д.Г. Развитие поликультурного образования в многонациональной школе: на материале начальной школы Республики Дагестан: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Махачкала, 2005. – 232 с.

Педагогика

УДК 372.881.111.1
старший преподаватель Романовская Анна Александровна
Институт космических и информационных технологий, (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);
кандидат педагогических наук, доцент Думлер Наталья Петровна
Институт космических и информационных технологий, (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);
кандидат педагогических наук, доцент Ямских Татьяна Николаевна
Институт космических и информационных технологий, (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск)

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИММЕРСИОННОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ IT-СФЕРЫ

Аннотация. Работа направлена на исследование возможностей внедрения иммерсионного метода обучения английскому у студентов, будущих специалистов сферы информационных технологий. Целью исследования является повышение эффективности учебного процесса. В статье анализируются современные тенденции и требования к преподаванию иностранного языка. Произведен краткий анализ распространенности иммерсионного метода обучения в России и за рубежом. Обозначено низкое количество публикаций по внедренности данного метода в неязыковых вузах. С целью выяснения причин изучены психолингвистические особенности студентов сферы информационных технологий. Предложен ряд практических решений с учетом выявленных тенденций. Даны рекомендации по реализации иммерсионного метода обучения в неязыковом вузе. Произведены выводы об эффективности данного метода. Сформирована методическая стратегия согласно полученным результатам работы на данном этапе исследования, осуществляемом авторами статьи.
Ключевые слова. методика обучения, иммерсионное обучение, языковые компетенции, иностранный язык, английский язык, английский язык для профессиональных целей, неязыковой вуз, сфера информационных технологий.
Annotation. The work researches the possibilities of the immersion method of teaching English to future IT-specialists. The purpose of the study is to increase the effectiveness of the educational process. The article analyzes modern educational trends and requirements to the state-of-the-art type of learning. The authors provide a brief analysis of the prevalence of the immersion teaching method in Russia and abroad. We mark a low number of publications on the implementation of this method in non-linguistic universities. In order to clarify the reasons, we pay attention to psycholinguistic features of students in the field of information technology. Basing and on the results and taking into account the identified trends we propose practical solutions. We provide recommendations for the implementation of the immersion method of teaching in a non-linguistic university. Conclusions about the effectiveness of this method are made. A methodological strategy has been formed in accordance with the results of the work at this stage of the research.
Key words: methods of teaching, foreign language, immersion method, English language, IT-technologies.

Введение. «Современное общество и его информатизация предъявляют новые требования к подготовке будущего специалиста в сфере информационных технологий. Это область, где иностранный язык является средством решения профессиональных задач и способствует повышению конкурентоспособности на российском и зарубежном рынках труда» [2]. Для преподавателя, реализующего эту комплексную задачу, на первый план выходит внедрение инновационных технологий при выборе подхода к обучению иностранному языку и «конструирования эффективных методов работы в образовательной практике» [3].

Подвергая анализу обозначенную тенденцию, отметим, что «иммерсионные программы на фоне повсеместно растущей мультикультурности населения остаются трендовой технологией, соответствующей образовательным потребностям разных категорий обучающихся» [6].

Цель данной работы заключается в исследовании возможностей внедрения иммерсионного метода обучения английскому языку будущих специалистов сферы информационных технологий с целью повышения эффективности учебного процесса. Для достижения поставленной цели авторами поставлены следующие задачи:

1. Рассмотрение теоретических аспектов формирования и практического внедрения методики иммерсионного обучения иностранному языку.
2. Изучение лингво-психологических особенностей обучаемого контингента и условий внедрения данного метода.

3. Разработка методических рекомендаций по организации иммерсионной среды преподавания у студентов – будущих специалистов в сфере информационных технологий, изучающих английский язык на ступени бакалавриата.

Изложение основного материала статьи. Определим иммерсионный метод обучения иностранным языкам как максимально возможное погружение обучаемых в иноязычную ментальность на аудиторном занятии, поскольку данная концепция базируется на принципе: в случае, «если мы не можем оказаться в стране изучаемого языка, мы придаем ему максимальную аутентичность» [1].

«Иммерсионный метод был разработан и внедрен американским учителем французского языка М. Берлицем в конце девятнадцатого века» [8]. Также, успешными себя показали первые иммерсионные программы, реализованные в Канаде. «Канадский педагогический опыт был перенят Финляндией, Японией, Австралией, Испанией». [1] Данный метод популярен и в России, однако приоритетной областью внедрения и развития являются группы обучаемых с выраженными языковыми способностями, частные занятия, языковые школы и подготовка специалистов языковых направлений. Низкое количество публикаций с практическим значением и рекомендациями для неязыковых вузов говорит о проблемах внедрения иммерсионного метода. Проанализируем, по каким причинам может возникнуть данная ситуация.

Наибольшую значимость в нынешнем десятилетии приобрели следующие постулаты Берлица:

1. Говорение и аудирование превалируют над письмом и чтением.
2. Лексика и грамматика изучаются в контексте.
3. Обучаемым отводится активная роль в процессе, в то время как преподаватель выполняет роль организатора и координатора.
4. Исключается использование родного языка.

При использовании данной концепции в неязыковом вузе, критическим звеном рассмотренных методических стратегий является последняя, поскольку «у обучаемых создается впечатления монолингвизма преподавателя, что исключает «спасительный» для учеников переход на родной язык в затруднительных ситуациях» [8]. Именно здесь происходит конфронтация компетенций опытного наставника с языковой базой обучаемого.

Рассмотрим последний аспект данного взаимодействия на примере студентов-бакалавров Института космических и информационных технологий Сибирского федерального университета, поскольку оценка личностных и коммуникативных способностей учащихся является важной частью языкового образования. Очевидными условиями, усложняющими реализацию иммерсионного метода обучения у данного контингента, являются следующие:

Обращают на себя внимание косноязычие, речевые ошибки, скудный кругозор, лексический запас и наличие низких оценок ЕГЭ по русскому языку. Возникает вопрос: «насколько успешной будет попытка применения иммерсионной модели обучения среди обучаемых, не способных отличить сказуемое от глагола, а подлежащее от существительного в родном языке, не говоря уже об иностранном?» [9].

Вследствие разной довузовской языковой подготовки, в зависимости от года набора, 8-23% от общего числа студентов не имеют необходимого базового уровня владения английским языком при поступлении. Причинами являются «не систематическое, а, возможно, и полное отсутствие преподавания иностранного языка в средней школе, либо изучение иного (например, немецкого) языка» [5]. Скудная языковая база, неумение оперировать лексикой и грамматическими структурами, отсутствие практики способствуют неуверенности в себе, склонности медлить с ответом из-за боязни сделать ошибку в произношении или грамматической структуре и попыткам к общению с преподавателем и одногруппниками на родном языке, что ведет к несоблюдению одного из важных условий иммерсионного обучения.

Отметим, что при формировании языковых подгрупп критерий владения иностранным языком не учитывается. Это приводит к дополнительным сложностям в работе преподавателя-иммерсиста и к ситуации, когда «при индивидуальной или фронтальной работе студенты с разным уровнем подготовки не могут добиться одинаковых продуктивных результатов» [3].

Обучаемый контингент слабо мотивирован к самостоятельному изучению языка. Так, по данным блиц-опроса контрольной группы в 60 человек, студенты первого курса бакалавриата занимаются английским языком в среднем 1-1.5 часа в неделю. Отметим, что данные временные рамки соответствуют одной паре в неделю, отведенной дисциплине в рабочей программе. На основании данного наблюдения правомерен вывод, что фактор саморазвития отсутствует.

Зачастую за гранью понимания находятся самооценка языковых компетенций, методика повышения уровня языковых навыков и стратегия перехода от разговорного уровня A1-B2 к уровню C1. Иными словами, студенты не понимают, что овладение профессионально-ориентированным иностранным языком возможно только на качественном фундаменте общей грамматической и лингвистической базы. Встречается мнение, что будущему специалисту сферы информационных технологий иностранный язык не нужен.

Стереотипирование студентов Института космических и информационных технологий выявило мультимодальную стратегию обучения у 63% обучаемых, вербальную у 20%, визуальную у 12%, аудиальную у 5%. Данные, полученные при опросе контрольной группы 75 обучаемых, указывают на преобладание принадлежности к лингвистическому и коммуникативно-лингвистическому типу, характеризуемые интровертированой направленностью к языковой системе.

Интроверсия выявлена у 73,1% опрашиваемых. Тестирование по методике Айзенка выявило преобладание флегматического темперамента (41,6% респондентов от общего числа тестируемых) над меланхолическим и сангвиническим (24,2% и 21,8% соответственно). У 52,7% опрошенных отмечен повышенный уровень тревожности по сопутствующей шкале. Добавим, что обучаемым трудно даются саморефлексия и самоанализ. Этому частично способствуют доминирующие типы темперамента, а также исходный уровень иноязычной коммуникативной компетенции при поступлении в вуз.

Несмотря на перечисленные проблемы и особенности, основной целью высококвалифицированных преподавателей Кафедры разговорного иностранного языка является формирование и «развитие иноязычных коммуникативных компетенций у обучаемых, равно, как использование в процессе обучения системно-деятельностного подхода и инновационных технологий» [4]. Исходя из поставленной задачи, авторы статьи предлагают следующие приемы и методы создания конструктивной образовательной среды с учетом индивидуальных особенностей обучаемых, направленные на овладение различными способами самостоятельного поиска, осмысления знаний и развития творческого потенциала.

Оптимизация иноязычных коммуникативных компетенций у студентов со скудной базой умений и навыков и организация дополнительных занятий по иностранному языку для данной категории обучаемых с целью выравнивания общего языкового уровня в обучаемых группах. На основании многолетнего опыта авторы статьи отмечают, что дополнительные регулярные занятия с педагогом приносят ощутимый прогресс в случае, когда обучаемый осознанно выбирает данную опцию, посещает занятия и добросовестно занимается по предложенной программе.

Реализация учебного процесса на базе электронных курсов. По сравнению с учебником, электронный курс оптимально отвечает требованиям к подготовке данной категории специалистов, интерактивен, экономит время на доступ, поскольку размещен в электронной образовательной среде университета. Будущему специалисту сферы технологий резонирует,

например, повторение грамматического материала в контексте профессионально-ориентированной иноязычной лексики или обнаружение недоработок в инструментарии и алгоритмах теста на знание семестрового вокабуляра.

Трансформация первой парадигмы иммерсионного обучения, и некоторое смещение фокуса на чтение и письмо в процессе обучения. Текстовая опора электронного курса значительно облегчает восприятие, а также дополнительно мотивирует будущего специалиста сферы информационных технологий, приоритетными задачами которого являются: чтение текстов в профессиональной сфере с целью извлечения информации, поиска актуального материала, ведения деловой переписки посредством мессенджеров, электронной почты, коммуникация посредством онлайн видеосервисов.

Развитие поискового, исследовательского, творческого потенциала и навыков работы в команде через вовлечение в проектную деятельность. Знакомство с основами академической презентации и концепцией написания доклада органично вписываются в иммерсионную методику, отвечают трендам современности и мотивируют поисковую активность обучаемых. Уже в первом семестре обучения, предоставив обучаемым алгоритмы и требования к структуре и подаче исследуемой темы, направляя их поисковую активность и корректируя недочеты, можно получить удовлетворительный, а иногда, и высокий результат. Таким образом, пройдя путь от группового к индивидуальному проекту в течение четырех семестров «Универсальной рабочей программы» по английскому языку, обучаемые не испытывают трудностей в индивидуальной самостоятельной презентации на иностранном языке как в рамках данной дисциплины, так и по другим изучаемым предметам.

Обучение навыкам академической презентации благоприятствует вовлечению обучаемого контингента в научно-исследовательскую деятельность через участие в конференциях для молодых специалистов и сотрудничество с научным руководителем. Так, с 2017 года научные руководители кафедры Разговорного иностранного языка помогли подготовить, представить и опубликовать 158 теоретических и практических исследований в секции «Прикладная лингвистика» на конференции «Молодежь и наука». Из них 24 на английском языке.

Регулярное повышение профессионального уровня преподавателей Кафедры разговорного иностранного языка. Эта необходимость обусловлена не только соответствием трендам обучения иностранным языкам, но и свободным владением практическими навыками и теоретическими знаниями в области цифровых технологий.

Ежегодное проведение внеурочных развивающих языковых мероприятий для обучаемых, что стимулирует интерес к предмету и оптимизирует коммуникацию, сотрудничество, повышает уровень предметных и межпредметных знаний.

Разработка и реализация программ дополнительного образования для будущих специалистов сферы информационных технологий с высокой мотивацией и уровнем владения иноязычными компетенциями. Эти студенты «четко представляют, что знание иностранного языка повышает их квалификационный уровень и является важным условием социального и профессионального роста» [5]. Они составляют звено, способное сделать обучение успешным. Так в своем исследовании о влиянии иммерсионного обучения на языковые навыки будущих специалистов сферы информационных технологий, обучающихся на курсе «Computer Science», участник курса, студент-бакалавр А.С. Ядров отмечает значимость иммерсионного метода на основе данных опроса контрольной группы из 7 студентов, проводивших оценивание по десятибалльной шкале. Приводим примеры вопросов:

1. Assess the influence of the immersion method on your language skills.
2. Range the impact of the immersion method on your professional skills.
3. How do you estimate the importance of this method?
4. How is it important for you to learn professional disciplines by the immersion method?

На основании полученных результатов автор исследования приходит к выводу, что чем выше степень заинтересованности, тем свободнее владение обучаемых иностранным языком: «не все студенты легко восприняли иммерсионное обучение, но практически все опрошенные в будущем хотят учиться именно в условиях данного метода, поскольку средний балл ответа от 8.7-9.1, это очень высокие оценки» [1].

Выводы. Подводя общий итог исследованию особенностей обучения английскому языку будущих специалистов сферы информационных технологий, обозначим, что выявленные психолингвистические тенденции контингента не является предпосылками к успешному овладению предметом и развитию активной коммуникации как между преподавателем и обучаемыми, так и во взаимном обучении. Условиями успешной реализации иммерсионного обучения для обучающего персонала являются: установка на достижение положительного результата, профессионализм и вариативность методических приемов. В свою очередь, для обучаемых решающими факторами становятся: мотивационная составляющая, а также систематизированное языковое обучение и саморазвитие. «Всестороннее включение контингента в активную речевую практику является первым шагом к ускорению процесса формирования иноязычных речевых навыков» [7]. Успешное внедрение иммерсионного метода обучения иностранному языку у будущих специалистов сферы информационных технологий - не самый лёгкий и быстро достижимый процесс, однако, это не значит, что результаты недосягаемы и прогресс невозможен.

Литература:

1. Yadrov, A.S. Foreign language study: experience from the immersion classroom / A.S. Yadrov // Проспект свободный. – 2021: материалы Международной конференции молодых ученых. – 2021. – С. 12-15
2. Буренина, Н.В. Преподавание английского языка для профессиональных целей: методологические и организационные проблемы / Н.В. Буренина // Cyberleninka.ru [сайт], 2019. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-angliyskogo-yazyka-dlya-professionalnyh-tseley-metodicheskie-i-organizatsionnye-problemy (дата обращения: 10.01.2023)
3. Зиновьев, Д.В. Применение иммерсионного метода обучения языку при реализации образовательных стандартов в вузе / Д.В. Зиновьев //115 лет железнодорожному образованию в Забайкалье: Образование-наука производство. Материалы всероссийской научно-практической конференции. – 2017. – С. 252-256
4. Казачкова, М.Б. Урок английского языка как конструктивная среда обучения / М.Б. Казачкова, Т.С. Дорохова // Обучение иностранным языкам – современные проблемы и решения: сборник материалов I Международной научно-практической конференции имени Е. Н. Соловоевой. – 2020. – С. 219-221
5. Кравченко, Е.С. Особенности изучения английского языка на базе немецкого / Е.С. Кравченко // Проспект свободный – 2021: материалы Международной конференции молодых ученых. – 2021. – С. 24-28
6. Прибылова, Н.Г. Иммерсионное обучение иностранному языку в зарубежных странах / Н.Г. Прибылова // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2016. – №2(34). – С. 95-100
7. Свирина, Л.О. О некоторых стереотипах и роли пассивного периода в изучении иностранного языка / Л.О. Свирина // Филология и культура. – 2015. – №2(40). – С. 320-325
8. Тимофеев, В.А. Отличительные черты иммерсионного метода обучения иностранным языкам у взрослых учащихся языковых курсов / В.А. Тимофеев // Молодой Ученый. – 2018. – № 1(53). – С. 391-394

9. Тюрина, Т.В. Из опыта преподавания французского языка как второго иностранного студентам нефилологических специальностей / Т.В. Тюрина, О.С. Хлякин // Современная наука: актуальные проблемы и пути их решения. – 2018. – № 1(37). – С. 24-27

Педагогика

УДК 376.3

кандидат педагогических наук, доцент Рукавицин Максим Сергеевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Государственный университет просвещения» (г. Мытищи);
учитель-дефектолог Сафонова Зоя Ивановна
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 1368» (г. Москва)

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКСПРЕССИВНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ

Аннотация. В данной статье представлена модель формирования экспрессивной речи у детей старшего дошкольного возраста. Проведен анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме. Определены методы диагностики уровня представлений о речи и умения их применять. Проведены диагностический и деятельностный этапы в выявлении закономерности формирования экспрессии речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушенным интеллектом.

Ключевые слова: коммуникативное развитие, экспрессивная речь, старший дошкольный возраст, диагностика, нарушенный интеллект.

Annotation. This article presents a model and forms of expressive speech in older preschool children. The analysis of psychological, pedagogical and methodological literature on the problem is carried out. The methods of diagnostics of the level of ideas about speech and the ability to apply them are determined. The verification and activity stages were carried out in identifying the patterns of formation of speech expression in older preschool children with impaired intelligence.

Key words: communicative development, expressive speech, senior preschool age, diagnostics, impaired intelligence.

Введение. Вопрос о состоянии, особенностях и коррекции речевого развития детей с нарушенным интеллектом является традиционным в олигофренопедагогике. Эта проблема рассматривалась с различных точек зрения, обобщая которые, можно сделать вывод о том, что большинство исследователей (С.Д. Забрамная, А.Г. Зикеев, Е.А. Стребелева и др.) констатируют и, следовательно, акцентируют внимание на состоянии словарного запаса, недостаточной сформированности грамматического строя речи детей с нарушенным интеллектом [6]. Это вполне оправдано, так как язык является прежде всего инструментом мышления, развитие которого является одним из ведущих направлений коррекционно-развивающей работы с детьми данной категории.

Вместе с этим не стоит забывать о языке как средстве коммуникации людей. Ведь с помощью речевого общения ребёнок не только познаёт мир, но также учится взаимодействовать с окружающими его людьми. Коммуникация не только обеспечивает функционирование познавательной сферы ребенка, но является мощнейшим драйвером формирования личности ребенка в целом. Именно это обстоятельство побуждает нас обратиться к вопросу изучения состояния и формирования экспрессивной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушенным интеллектом.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе развития дошкольного образования особое внимание уделяется проблемам коммуникативного развития личности. Это достаточно общее понятие, считаем достаточным раскрыть его с точки зрения коммуникативных качеств личности. Анализ работ показывает, что к коммуникативным качествам, обеспечивающим культуру речевого общения, относятся: правильность, точность, чистота, образность, выразительность. В рамках рассматриваемой нами темы нас интересует выразительность речи как качество, определяющее экспрессивность высказывания. Выразительность речи определяется в психологии и психолингвистике двояко – как составляющая коммуникативного процесса (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, М.И. Лисина и др.) и как средство выражения эмоций (В.А. Артемов, К. Изард, А.Г. Ковалев и др.). Основными средствами выразительности речи (экспрессии речи) признаны языковые (интонация) и неязыковые (мимика и пантомимика) проявления, базовые (основные) эмоции.

Освоение детьми дошкольного возраста с нарушенным интеллектом речевой экспрессией имеет свою специфику, происходит с большим запаздыванием.

Прежде всего стоит отметить бедность, ограниченность словаря детей данной категории. Пассивный словарь превышает активный. Даже владея значениями слов, ребенок часто употребляет их применительно к знакомой ситуации, превалируют шаблонные высказывания. Даже знакомые ребенку слова и фразы, произносимые другим человеком вне привычной ситуации, часто оказываются недостаточно понятными ребенком. Это свидетельствует о более длительном, по сравнению с номой закреплении ситуативного значения слова у детей с нарушенным интеллекта.

Семантическая нагрузка слова детей с нарушенным интеллектом ограничена в сравнении с нормой. Это обусловлено сужением восприятия ребенком окружающего мира, конкретностью мышления. Исследователи отмечают, что самостоятельная активная речь таких детей бедна по содержанию, отмечается преобладание существительных из числа хорошо знакомых и часто употребляемых ребенком слов, а также типичных, семантически тесно связанных с этими существительными глаголов.

Многие исследователи отмечают недостаточную сформированность грамматического строя, что выражается в нарушении согласования и слов в предложениях, простоте синтаксических конструкций, аграмматизмах, искажениях в употреблении падежей имен существительных, смешения значений предлогов. Частыми ошибками являются и неправильные согласования существительных с числительными и именами прилагательными. У детей с нарушенным интеллектом словообразование ещё менее сформировано, чем функция словоизменения [12].

У детей с нарушенным интеллектом отмечается недостаточно сформированное речевое поведение. Это отражается не только в снижении невербальной составляющей речи, просодики, но и в общем в снижении направленности на речевое общение и взаимодействие с окружающими.

В процессе исследования детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта нами была проведена диагностика, в ходе которой были проведены исследования, направленные на изучение разных сторон экспрессивной речи [14, 15]:

– исследование грамматического строя речи, в котором рассматривались умения детей преобразовывать единственное число имени существительного во множественное; образовывать формы родительного падежа множественного числа имени существительного; строить словосочетания с числительными (один, два, три…); имён прилагательными с именами существительных; образовывать уменьшительно-ласкательные формы имён существительных и т.д.;

– исследование особенностей состояния связной речи, которое проводилось по традиционной логопедической методике: детям предлагается составить рассказ по сюжетным картинкам, а также рассказ описание, пересказ. Были выполнены пробы по критериям смысловой цельности и языковому оформлению;

– исследование звукопроизношения. У детей наблюдались множественные нарушения звукопроизношения, наблюдались замены, искажения, возникшие как при изолированном произнесении, так и в потоке речи;

– исследование голоса. В процессе исследования определялась частота диапазона голоса и звуковых модуляций;

– исследование силы голоса (произношение коротких фраз, чтение знакомых стихов голосом различной громкости);

– исследование мелодико-интонационной стороны речи. Детям предлагалось прослушать несколько интонированных фраз. На примерах показывались и назывались эти фразы. Далее предлагалось произнести вопросительную, а затем восклицательную фразу. Задания выполнялось 2-3 раза;

– исследование темпо-ритмических характеристик движений и речи.

Проведенная диагностика экспрессивной речи детей с нарушенным интеллектом старшего дошкольного возраста подтвердила выделенные в ходе анализа литературы особенности. Но наиболее важным моментом нам представляется именно недостаточность сформированности речевого поведения детей, снижение целенаправленного взаимодействия с окружающими людьми [7, 8, 10].

В ходе анализа литературы одним из наиболее приемлемых путей формирования экспрессивной стороны речи и речевого поведения в целом нам представляется коммуникативно-деятельностная система, разработанная Зыковым С.А. для применения по отношению к детям с нарушенным слухом. Сущностным стержнем коммуникативно-деятельностной системы выступает преднамеренное, организованное педагогом создание ситуаций, предполагающих общение, взаимодействие детей друг с другом. Как и в отношении детей с нарушенным слухом, так и с нарушенным интеллектом на первый план выступает необходимость целенаправленного формирования мотивационно-потребностного компонента взаимодействия и, как следствие, общения. Наиболее эффективно это осуществлять в ходе организации доступных для ребенка видов деятельности, таких как игровая и продуктивная [7].

Организацию игровой и продуктивной деятельности считаем целесообразным проводить с помощью введения пооперационных технологических карт. Эти карты представляют собой своего рода поэтапную инструкцию, например, изготовление какой-либо поделки. В случае работы с детьми с нарушенным интеллектом старшего дошкольного возраста предполагаем содержание таких карт с пошаговыми инструкциями в виде картинок, символов: отрежь (символ ножниц), нарисуй (символ карандаша), намажь клеем (символы клея и кисточки) и др. При организации игровой деятельности символами будут обозначаться игровые действия, привлечение необходимых атрибутов, сопровождение игровых действий соответствующими эмоциями, например: символ шприц, игровое действие – поставить укол «больному», и смайлик улыбки, чтобы «больной» не волновался.

Введение таких пооперационных карт даст возможность не только организовать деятельность детей, но, самое важное, стимулировать их речевую активность. Вначале это просто перечисление действий, обозначенных в карте, затем рассказ о проделанной работе и, наконец, перенос полученных шаблонов высказываний в обычную жизнь, использование их в повседневных ситуациях общения.

Перспективным, на наш взгляд, является введение пооперационных карт в режимные моменты – приём пищи, одевание детей для прогулки на улице, умывание и др. В соответствии с картой любой режимный момент превратится не только в алгоритм действий, но и в правильно спланированное, логичное высказывание.

Таким образом, спланированная нами работа предполагает интегративный подход к ребенку, комплексную оценку структуры дефекта и установление так называемого функционального диагноза, включающего оценку как нарушенных, так и сохранных компонентов психики, взаимосвязь интеллектуально-познавательных нарушений, эмоционально-личностных особенностей и коммуникативного поведения, тесно связанного с развитием экспрессивной речи.

В качестве показателей результативности комплексной работы, направленной на формирование речевого поведения и экспрессивной речи детей с нарушенным интеллектом старшего дошкольного возраста мы выделили:

- устранение психологических и других барьеров общения;
- коррекция моторики, речи;
- восстановление (приобретение) коммуникативных способностей;
- активизация деятельности;
- интеграция в общество.

Выводы. Таким образом, анализ литературных источников показал, что дошкольники с нарушением интеллекта достаточно разнородная группа, испытывающая сложности в понимании и воспроизведении речи, что подтверждает необходимость организации комплексного коррекционно-педагогического сопровождения данной категории обучающихся. Развитию навыков общения, расширению знаний об окружающем мире, развитию независимости ребенка могли бы послужить методики, разработанные для работы с детьми с нарушениями других категорий, в частности, с нарушенным слухом.

Литература:

1. Алмазова, Е.С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей / Е.С. Алмазова. – М.: Просвещение, 1991. – 150 с.
2. Артемов, В.А. Речевая интонация. Экспериментальная фонетика / В.А. Артемов. – Мн., 1971. – Вып. 3. – С. 196-213
3. Артемова, Е.Э. Формирование просодики у дошкольников с речевыми нарушениями Монография. – М., МГГУ им. М.А. Шолохова, 2008. – 123 с.
4. Архипова, Е.Ф. стертая дизартрия у детей / Е.Ф. Архипова. – М.: Астрель, 2007. – 331 с.
5. Жинкин, Н.И. О произвольном и непроизвольном управлении звуковыми механизмами пения и речи / Н.И. Жинкин // Вопросы психологии. – 1978. – № 4. – С. 73-83
6. Забрамная, С.Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения: учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. / С.Д. Забрамная. – М.: Просвещение, 1988. – 94 с.
7. Зыков, С.А. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения / С.А. Зыков // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2013. – №. 3. – С. 43-51
8. Изард, К. Психология эмоций / К. Изард. – СПб.: Питер, 2008. – 464 с.
9. Изард, К. Психология эмоций пер. с англ. / К. Изард. – СПб.: Питер, 1999. – 464 с.

10. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
11. Лопатина, Л.В. Приемы обследования дошкольников со стертой формой дизартрии и дифференциация их обучения. Ленинградский педагогический институт им. А.И. Герцена / Л.В. Лопатина // Дефектология. – 1986. – №2. – С. 13-17
12. Правдина, О.В. Логопедия: учеб. пос. для ст. деф. фак-тов пед. ин-тов / О.В. Правдина. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Владос, 2004. – 272 с.
13. Тихонова, Е.С. Практические упражнения и задания для устранения речевых трудностей у детей с ОНР [Текст]: пособие для логопеда / Е.С. Тихонова. – М.: АРКТИ, 2014. – 96 с.
14. Чиркина, Г.В. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общ. ред. д. п. н., проф. Г.В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ
15. Ястребова, А.В. Комплекс занятий по формированию у детей пяти лет речемыслительной деятельности и культуры устной речи / А.В. Ястребова, О.И. Лазаренко. – М.: Аркти, 2001. – 142 с.

Педагогика

УДК 378.14.015.62
доктор педагогических наук, доцент Самойленко Наталия Борисовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь);
кандидат педагогических наук Георгиади Александра Анатольевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

РЕАЛИЗАЦИЯ НОВЫХ ВЕКТОРОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ФИЛОЛОГИЯ»

Аннотация. В статье раскрывается актуальность разработки новых магистерских программ по направлению «Филология» в условиях цифровизации. В качестве приоритетных векторов выделены совершенствование навыков применения современных технологий в профессиональной деятельности; проведение исследований социо-когнитивных факторов онлайн обучения, развитие идей медиации на родном и иностранном языках; интеграция мульти и гипермедиа в образовательный процесс в целях повышения его эффективности и формирования медиакомпетенции. Авторами представлен практический опыт реализации Основной образовательной программы высшего образования по направлению подготовки 45.04.01 Филология (профиль Медиадискурс в межкультурной коммуникации) в Севастопольском государственном университете.
Ключевые слова: магистры-филологи, профессиональная подготовка магистров-филологов, основная образовательная программа высшего образования.
Annotation. The article reveals the relevance of the development of new master's programs in the field of «Philology» in the conditions of digitalization. The priority vectors include the improvement of skills in the application of modern technologies in professional activity; research on socio-cognitive factors of online learning, development of mediation ideas in native and foreign languages; integration of multi and hypermedia into the educational process to increase its effectiveness and form media competence. The paper presents practical experience of implementing the educational program of higher education in the field of training 45.04.01 Philology (Media discourse in intercultural communication profile) at Sevastopol State University.
Key words: masters in Philology, professional training of masters in Philology, the main educational program of higher education.

Введение. Проблема подготовки будущих филологов традиционно рассматривается относительно дальнейшей трудовой деятельности по преподаванию филологических дисциплин, реализации филологических и лингвистических исследований, а также в сфере массовых коммуникаций [8, С. 3; 9, С. 4]. Изначально термин «филология» ассоциируется с совокупностью наук (языкознания, текстологии, литературоведения, источниковедения, палеографии и др.), изучающих культуру народа, выраженную в языке и литературном творчестве. Однако в условиях беспрецедентных вызовов (пандемия, геополитическое противостояние), когда устойчивость социальной сферы жизни в значительной мере обеспечивает цифровизация, система образования претерпевает значительные трансформации, влияющие как на гуманитарное образование в целом. В ситуации неопределенности сложившееся за века своего существования традиционное филологическое образование оказывается вовлеченным в непрекращающийся динамический процесс.

Цель данной статьи заключалась в рассмотрении теоретического аспекта и представлении практического опыта профессиональной подготовки будущих филологов Севастопольского государственного университета с целью развития новых векторов в профессиональной подготовке по направлению «Филология».

Задачи включали: 1) освещение новых требований к подготовке магистров-филологов в контексте медиатизации современной информационной среды; 2) уточнение задач реализации магистерских программ по направлению «Филология» в русле Программы развития Севастопольского государственного университета; 3) характеристика модулей Основной образовательной программы высшего образования по направлению подготовки 45.04.01 Филология (профиль Медиадискурс в межкультурной коммуникации) Институте общественных наук и международных отношений Севастопольского государственного университета.

Изложение основного материала статьи. Одним из наиболее очевидных изменений в филологическом образовании является внедрение современных технологий в профессиональной деятельности и совершенствование навыков их применения для достижения более высоких образовательных результатов [6]. Проблема не утрачивает своей актуальности, хотя в большинстве ситуаций ежедневной жизни мы не задумываясь пользуемся разнообразными устройствами и программами, и количество исследований, освещающих различные аспекты их использования в образовательных целях, только растет, четкой имеющуюся картину назвать сложно. Это объясняется как отсутствием уточненного понятийного аппарата, так и необходимостью конкретизации функционально значимых для каждого направления образования инструментов, на что указывается в работах авторов разных периодов [2; 13; 11].

Внедрение новых технологий ведет к изменению характера взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса в вузе. При этом, если на начальном этапе их применения исследователи обращали внимание на организацию особой информационно-образовательной среды [1]; разработку дистанционных курсов, обеспечивающих реализацию

личностно-ориентированного подхода [3], то на данный момент обсуждаются опыт работы, ограничения и возможности различных образовательных платформ [12], условия для саморазвития участников образовательного взаимодействия; интеграция в программы профессиональной подготовки информации об анализе и управлении социо-когнитивными факторами дистанционного обучения онлайн [10]. Перспективной становится разработка новых векторов научно-исследовательской деятельности студентов-филологов [14], а также развитие идей медиации на родном и иностранном языках, в том числе в подготовке преподавателя-исследователя к медиации в научной сфере [7].

Цифровизация влечет за собой изменение объекта профессиональной деятельности филолога – текста. Представления о нем расширяются благодаря таким характеристикам, как мультимедийность и гипертекстовость. Это, с одной стороны, предполагает интеграцию мульти и гипермедиа в образовательный процесс в целях повышения его эффективности, а с другой стороны, обращает внимание на гуманитарный потенциал медиакритики, формирование у обучающихся медиакомпетенции, важным компонентом которой является интерпретационная составляющая, поскольку преподавание и исследовательская деятельность требуют не только подготовки человека знающего, как создать медиатекст, но и человека понимающего [3].

Важную роль в этом контексте могут сыграть новые магистерские программы по направлению «Филология», реализация которых осуществляется с учетом основных целей стратегического развития страны и региона, а также динамики результатов бакалаврских программ за последние годы.

Исследование опиралось на данные опроса обучающихся по программам бакалавриата (45.03.01) и магистратуры (45.04.01) направления подготовки «Филология» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», ориентированный на выявление у них а) понимания связи будущей профессии со сферой медиа; б) осознанного отношения к наличию/отсутствию навыков и умений, необходимых для будущей профессиональной деятельности; в) опыта работы с медиа в ходе изучения дисциплин; г) понимания роли медиатора культур в современном обществе; д) представлений о медиакомпетенции филолога. Опрос подтвердил наличие предпосылок для практического совершенствования подготовки будущих филологов в контексте медиатизации современной информационной среды: респондентам очевидна связь медиа с будущей профессией (80% студентов-бакалавров, 100% студентов-магистров). Они критически относятся к сформированным и формируемым навыкам: 59,5% студентов-бакалавров и 100% студентов-магистров осознано обозначили ряд дефицитарных на их взгляд навыков. При этом 36% студентов-бакалавров и 40% студентов-магистров хотели бы иметь возможность применять навыки и умения практической профессиональной деятельности вне университета. В учебной деятельности систематически обращаются к медиа 59,5% студентов-бакалавров и 70% будущих магистров. Осознают важность роли медиатора культур и видят ее в реализации обретенных в ходе обучения лингвистических (36% студентов-бакалавров и 60% студентов-магистров), культурологических (58,5% студентов-бакалавров и 60% студентов-магистров), коммуникативных навыков и умений (90% студентов-бакалавров и 90% будущих магистров) наряду с навыками анализа и оценивания ситуации (10% студентов-бакалавров и 10% студентов-магистров). Расширение же представлений студентов о медиакомпетенции будущего филолога происходит на уровне магистратуры в ходе изучения соответствующих дисциплин: студенты-бакалавры медиакомпетенцию филолога связывают с работой над публицистическими текстами (31,5%), тогда как обучающиеся по магистерским программам – с анализом (30%) и созданием медиатекстов (40%), использованием медиа в профессиональной деятельности (60%), публичными выступлениями (20%), владение медиа иммунитетом (20%).

«Программа развития Севастопольского государственного университета на 2021-2030 гг.» предполагает содействие увеличению вклада университета в достижение национальных целей развития Российской Федерации на период до 2030 г. Стратегически важным становится переход к модели университета инновационного типа, который состоит в обеспечении научно-технологического лидерства РФ на рынке перспективных исследований и технологий в морской сфере деятельности и гуманитарное влияние России в макрорегионе Большого Средиземноморья [ПРОГРАММА]. Реализация данной цели призвана увеличить объем международной деятельности университета в плане экспорта образовательных услуг, прежде всего, относительно программ магистратуры. Стратегический проект «Археонет» предполагает разработку сетевых образовательных программ во взаимодействии с ведущими академическими институтами России и зарубежными университетами по направлениям, включающим «языкознание и литературоведение». Ожидаемые результаты проекта предполагают пятикратное увеличение количества совместных научных публикаций с ведущими зарубежными научными центрами и университетами; рост исследований в области использования современных цифровых технологий в сфере изучения, сохранения и популяризации историкокультурного наследия и комплексного регионоведения приморских территорий; содействие в развитии туристической отрасли; доступность культурного наследия Севастополя и Крыма для мирового сообщества (образовательный туризм); ослабление режима санкций и международной изоляции Крыма и Севастополя посредством второго трека дипломатии. В русле реализации программы развития Севастопольского государственного университета происходит разработка новых магистерских программ ориентированных на стратегические цели развития университета, выполнение социального заказа, связанного с новой ролью гуманитариев в условиях цифровизации, и их реализация на международных языках.

Основная образовательная программа высшего образования по направлению подготовки 45.04.01 Филология (профиль Медиадискурс в межкультурной коммуникации) имеет своей целью формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по данному направлению подготовки. Направленность программы магистратуры обусловлена ее ориентацией на научно-исследовательскую область филологического знания и соответствующие виды профессиональной деятельности. Образовательная деятельность по программе магистратуры осуществляется на английском языке, нормативный срок освоения – 2 года.

Изучаемые в рамках магистерской программы дисциплины содержательно охватывают три учебных модуля: 1) когнитивно-дискурсивный анализ медиатекста; 2) теоретико-методологические аспекты лингвистической теории (медиа)дискурса; 3) актуальные проблемы технологий проектирования и управления медиадискурсом. Целью когнитивно-дискурсивного анализа медиатекста является овладение студентами умением проводить интерпретационный анализ медиатекста как формы манифестации медиадискурса; определять структурно-содержательную специфику медиадискурса, выделять семиотические и стилистические средства выражения компонентов медиадискурса в медиатексте; выявлять концептуальные структуры, когнитивные механизмы и языковые формы конструирования медиадискурса и его реализации в форме определенного медиатекста; определять коммуникативно-прагматические аспекты медиадискурса. На достижение данных целей направлены дисциплины, связанные с обучеиим студентов интерепретации медиатекста: Стилистика медиатекста / Media Text Stylistics, Медиаазбука: медиатекст, медиадискурс, медаграмотность / Media ABC: Media Text, Media Discourse, Media Literacy, Медиаиммунитет / Media Immunity, Интерпретация медиатекста / Media Text Interpretation. Содержание модуля, посвященного теоретико-методологическим аспектам лингвистической теории (медиа)дискурса, включает тематические блоки «Межкультурная коммуникация», «Когнитивная лингвистика», «Социолингвистика и дискурс-анализ». Содержание модуля «Актуальные проблемы технологий проектирования и управления медиадискурсом»

включает такие информационные блоки, как нарративный дизайн в медиакоммуникации; информационно-коммуникативные технологии и медиадискурс; технологии проектирования медиадискурса. Тематика модулей программы охватывает актуальные на современном этапе темы гуманитарных научных исследований, изучение которых предполагает как овладение понятийным аппаратом и теоретической базой соответствющих дисциплин, так и формирование у студентов-магистров навыков исследовательской работы как в контексте изучаемых дисциплин, так и в плане реализации собственной выпускной квалификационной работы по утвержденной кафедрой теме. Ожидается, что это поспособствует росту количества научных публикаций кафедры, в том числе в зарубежных научных изданиях.

Реализация ряда целей и задач разработанной Основной образовательной программы представлена в Таблице 1 на примере таких дисциплин, как «Английский язык для научных целей», «Межкультурная коммуникация», «Технологии проектирования медиадискурса», «Медиаазбука: медиатекст, медиадискурс, медаграмотность» и «Медиаиммунитет».

Таблица 1

Характеристика дисциплин, реализуемых по Основной образовательной программе ВО по направлению подготовки 45.04.01 Филология (профиль Медиадискурс в межкультурной коммуникации)

№	Дисциплина	Цель, задачи
1	Межкультурная коммуникация / Intercultural Communication	Цель, задачи: Подготовка субъекта в области межкультурных медиакоммуникаций, профессиональной филологической деятельности, который будет способен интерпретировать и координировать разные точки зрения в медиадискурсе в условиях межкультурной коммуникации.
2	Английский язык для научных целей / English for Academic Research	Цель, задачи: Подготовка студентов к использованию англоязычного академического дискурса в профессионально ориентированной научной деятельности.
3	Технологии проектирования медиадискурса / Media Discourse Projecting Techniques	Цель, задачи: Формировать у студентов профессиональные теоретические и методические знания в области применения технологий проектирования медиадискурса; ознакомить магистров с основами проектирования медиадискурса.
4	Медиаазбука: медиатекст, медиадискурс, медаграмотность / Media ABC: Media Text, Media Discourse, Media Literacy	Цель, задачи: Формирование базовых знаний истории развития и общих характеристик современных медиа, основных понятий, связанных с созданием и интерпретацией медиатекстов разных видов и жанров; приобретение навыков и умений, необходимых для оперирования понятийным аппаратом медиа в контексте научно-практических исследований в сфере медиалингвистики и лингводидактики.
5	Медиаиммунитет / Media Immunity	Цель, задачи: Совершенствование знаний о природе медиавосприятия и развитии аудитории в области медиакультуры; структурных составляющих медиакомпетенции филолога и ее роль в формировании и развитии медиаиммунитета личности; обретение навыков и умений подробного анализа медиатекста для оценки эффекта, который анализируемый медиатекст может иметь у определенной аудитории.

Выводы. Выпускник магистратуры в своей профессиональной деятельности неминуемо будет вовлечен в научную коммуникацию, предполагающую межкультурное взаимодействие с использованием английского языка, в том числе в медиаформате. Это потребует от него способностей интерпретации и координирования разных точек зрения, владения научным устным и письменным стилем; понимания особенностей коммуникации в научных коллективах. Поскольку общение в медиаформате (синхронное участие в работе конференций и семинаров на специально разработанных электронных платформах; асинхронная презентация выступлений в записи с последующим обсуждением) давно стало традиционным в научной коммуникации, ознакомление магистров с технологиями проектирования медиадискурса позволит развить у них умения создания и оценивания медиапродуктов.

В условиях медиатизации социокультурной и образовательной среды изменились традиционные способы передачи информации, возникла необходимость расширения представлений о тексте как объекте деятельности филолога и подходах к его интерпретации. Все чаще для большинства из нас источниками информации становятся современные медиатексты и мультимедийные медиапродукты, характерной чертой которых является гипертекстуальность. Это требует актуализации профессиональной подготовки на уровне бакалавриата и магистратуры с учетом того, что медиатекст также является объектом профессиональной деятельности журналистов. Профессиональные задачи филолога не исчерпываются созданием, редактированием и подготовкой информационных материалов. На первый план выдвигается интерпретационная составляющая, поскольку преподавание и исследовательская деятельность в современных условиях предполагают не столько подготовку человека знающего, как создать медиатекст, сколько человека понимающего. Актуальность обращения к обучению интерпретации современного медиадискурса обусловлена возможностью неоднозначного понимания смысловой стороны текста разными реципиентами, что значительно влияет на характер и результаты межкультурного взаимодействия.

Литература:

1. Ардеев, А.Х. Образовательная информационная среда как средство повышения эффективности обучения в университете: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ардеев Александр Халилович. – Ставрополь, 2004. – 145 с.
2. Георгиади, А.А. Подготовка будущих учителей филологических специальностей к профессиональной деятельности с применением медиа-образовательных технологий: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Георгиади Александра Анатольевна. – Ялта, 2014. – 272 с.
3. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна / М.В. Моисеева, Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.И. Нежурина; под ред. кандидата педагогических наук М.В. Моисеевой. – М.: Издательский дом «Камерон», 2004. – 216 с.
4. Основная образовательная программа высшего образования по направлению подготовки 45.04.01 Филология (профиль Медиадискурс в межкультурной коммуникации), Севастопольский государственный университет, 2022. – URL: https://www.sevsu.ru/sveden/files/028256.pdf (дата обращения 02.02.2023)
5. Программа развития Севастопольского государственного университета на 2021-2030 гг., 2021. – URL: https://www.sevsu.ru/uni/programma-razvitiya/ (дата обращения 02.02.2023)

6. Самойленко, Н.Б. Инновационные технологии в профессиональной подготовке магистров в цифровом образовательном процессе / Н.Б. Самойленко // Инновационные педагогические технологии и стратегии в высшем профессиональном образовании: коллективная монография / Под общей редакцией Давыдовой Г.И. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2022. – 224 с. – С. 182-194
7. Сафонова, В.В. Лингводидактические размышления о медиативном образовании преподавателя-исследователя в системе языковой подготовки к международному партнерству и сотрудничеству / В.В. Сафонова // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. – 2021. – Вып. 1 (838). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lingvodidakticheskie-razmyshleniya-o-mediativnom-obrazovanii-prepodavatelya-issledovatelya-v-sisteme-yazykovoy-podgotovki-k/viewer (дата обращения 02.02.2023)
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.01 Филология. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450301_B_3_31082020.pdf (дата обращения 02.02.2023)
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. – магистратура по направлению подготовки 45.04.01 Филология. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/450401_M_3_31082020.pdf (дата обращения 02.02.2023)
10. Bahari, A. Teacher identity in technology-assisted language learning: Challenges and affordances / A. Bahari // E-Learning and Digital Media. – 2022. – 19(4). – 396-420. – URL: https://doi.org/10.1177/20427530221092855 (дата обращения 02.02.2023)
11. Greve, K. Reimagining the role of technology in higher education: the new normal and learners' likes / K. Greve, A. Tan // Compass: Journal of Learning and Teaching. – 2021. – 14(3). – URL: https://doi.org/10.21100/compass.v14i3.1231 (дата обращения 02.02.2023)
12. Kalinina, I.G. Professional development of a teacher on the Yandex. Textbook platform as a necessary condition for improving the quality of education in a modern school / I.G. Kalinina, I.V. Enova, N.M. Tolkova // Teacher Professionalism: Psychological and Pedagogical Support of a Successful Career: International Scientific and Practical Conference (ICTP 2020). – URL: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2020/15/shsconf_ictp2020_00017.pdf (дата обращения 02.02.2023)
13. Lim, C.P. A theoretical framework for the study of ICT in schools: a proposal / C.P. Lim // British Journal of Educational Technology. – 2002. – 33(4), 411-421. – URL: https://berajournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-8535.00278 (дата обращения 02.02.2023)
14. Valyukevych, V.T. Research-oriented framework of training philology students' research skills based on corpus analytical software / V.T. Valyukevych, Z.O. Zinchenko, O.Y. Ishchenko, V. Artemov, G.L. Nechaiuk // European Journal of Educational Research, 10(2). – 2021. – С. 671-680. – URL: https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.671 (дата обращения 02.02.2023)

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры иностранных языков Самойлова Татьяна Анатольевна
Санкт-Петербургский университет Министерства Внутренних Дел России (г. Санкт-Петербург)

СМЫСЛЫ ПОНЯТИЯ «ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ МИГРАЦИОННОЙ СЛУЖБЫ

Аннотация. В статье анализируется понятие «деятельность» применительно к профессиональной подготовке сотрудников подразделений по вопросам миграции МВД. Многомерность явления деятельности предполагает многоаспектность ее рассмотрения. Для определения сущности деятельности использованы такие ее свойства, как целесообразность, общественный характер, субъектность. Изменение представлений о деятельности человека предполагает переосмысление ее ценностей, возвращение к отечественным традициям. Деятельность на современном этапе развития рассматривается не только как средство, обеспечивающие существование и жизнедеятельность, но и как условие и форма осуществления культурных потребностей человека, условие эволюции личности, цель, потребность и смысл жизни. Автор рассматривает высшей целью деятельности полицейского – служение обществу, основанное на принципах гуманизма. Задача формирования гражданских, профессиональных, нравственных ценностей у будущих сотрудников, обусловленных сложными многоаспектными потребностями миграционной службы, требует расширения педагогического инструментария. Нужны интегрированные программы общекультурной, нравственно-эстетической и коммуникативной подготовки и формирования мировоззрения. Специфика гуманитарности позволяет создавать условия для смыслообразования, освоения культурных ценностей, выражения личностного отношения. В данном контексте задача иноязычной подготовки обосновывается как восполнение гуманитарного компонента образования.

Ключевые слова: иноязычная подготовка, деятельность, правоохранительная деятельность, сотрудник подразделений по вопросам миграции, высшее образование, культурные ценности, гуманитаризация образования.

Annotation. This article proposes an analysis of the «activity» concept in relation to professional activity of employees of the migration units. The multidimensionality of activity fully implies the multidimensionality of its consideration. To determine the essence of the activity, such properties as expediency, social character, subjectivity are used. Changing ideas about human activity involves rethinking its values, returning to domestic traditions. Activity at the present stage of development is considered not only as a means ensuring the existence and life, but also as a condition and form of the human cultural activities implementation, the condition for the individual evolution, the purpose, the essence and meaning of life. The author considers the highest goal of the policeman's activity - service to society, based on the principles of humanism. The task of forming civil, professional, moral values among future employees, due to the complex multifaceted needs of the migration service, requires the expansion of pedagogical tools. We need integrated programs of general cultural, moral, aesthetic and communicative training and the worldview formation. The specificity of humanitarianism allows us create conditions for meaning-making, for the cultural values development, for the expression of personal attitude. In this context, the task of foreign language preparation is justified as a replenishment of the humanitarian component https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-russian/inof education.

Key words: foreign language training, activity, law enforcement activity, a Migration Officer, higher education, cultural values, humanitarization of education.

Введение. В научной литературе существует множество определений понятия «деятельность», что позволяет сделать вывод о достаточной изученности данного концепта. Но реальная действительность сложна и переменчива, сферы деятельности человека постоянно расширяются. Анализ любых проблем, имеющих отношение к деятельности, будет неизменно актуальным, поскольку все сферы жизни, в конечном счете, основаны на деятельности. Изучение специфики

иноязычной подготовки будущих сотрудников подразделений по вопросам миграции в образовательных организациях высшего образования МВД России к профессиональной деятельности как объекта научного исследования требует, прежде всего, изучения сущности понятия «деятельность» применительно к правоохранительной деятельности.

В исследовании применены методы системного и сравнительного анализа, синтеза, абстрагирования, позволившие сравнить, обобщить, выделить исторические изменения в понимании содержания концепта «деятельность».

Изложение основного материала статьи. Изучение деятельности активно продвигалось в 70-80-х гг. исследованиями Г.С. Арефьевой, Л.П. Буевой, Б.А. Вороновича, М.В. Демина, М.С. Кагана, М.С. Кветного, Э.С. Маркаряна, Л. Николова, А.В. Петровского, Ю.К. Плетникова, В.Н. Сагатовского, В.П. Фофанова, Э.Г. Юдина, Щадрикова В.Д и др. Коротко остановимся на основных положениях теории деятельности в отечественной психологии А.Н. Леонтьева. Он писал: «деятельность есть молярная единица индивидуального бытия человека, осуществляющая то или иное жизненное его отношение, т.е. целостная неаддитивная система, обладающая многоуровневой организацией, ее главными образующими являются цели и соответственно отвечающие им действия, средства и способы их выполнения» [8, С. 29]. При этом система представляет собой конструкт, неизменный даже в случае изменения направления деятельности. Согласно взглядам А.Н. Леонтьева и его последователей, «целостная деятельность имеет следующие структурные составляющие: потребности – мотивы – цели – условия достижения цели (единство цели и условий составляет задачу) и соотносимые с ними: деятельность – действия – операции». Результатом его исследований стал взгляд на деятельность как на систему, поэтому естественно, что одним из направлений в теории деятельности становится построение системы человеческой деятельности. Основными «составляющими отдельных человеческих деятельностей являются осуществляющие их действия» [8, С. 37].

Согласно точке зрения С.Л. Рубинштейна, деятельность – это особого рода социальный процесс, являющийся способом и условием, сущностью и формой проявления существования и развития общества и отдельного человека. «Прямой целью общественно организованной человеческой деятельности является выполнение определенной общественной функции; мотивом же ее для индивида может оказаться удовлетворение личных потребностей. В меру того, как общественные и личностные интересы и мотивы расходятся у индивида, расходятся также мотивы и цели его собственной деятельности; в меру того, как они сходятся, сходятся также мотивы и цели деятельности человека» [12, С. 465]. Э.С. Маркарян, исходя из целостного рассмотрения наиболее общих, существенных свойств человеческой деятельности, трактовал её как «информационно направленную активность живых систем, возникающую на основе их отношения к среде с целью самоподдержания» [9, С. 13-15]. Е.Р. Зинкевич в более уточненном современном понятии трактует «деятельность» как «динамичную систему взаимодействия субъекта с внешним миром, в ходе которого человек сознательно, целенаправленно воздействует на объект, за счет чего он удовлетворяет свои потребности» [6, С. 24]. Схожую формулировку приводит и В.М. Полонский, характеризуя деятельность «как форму отношения человека к окружающему миру, его целенаправленное взаимодействие с разнообразными объектами, в ходе которого удовлетворяются его актуальные или потенциальные потребности» [11, С. 66]. Таким образом, деятельность предстает как целесообразное взаимодействие человека и предметного мира.

На сегодняшний день не существует единого понятия деятельности, каждый из авторов трактует его на разных этапах развития человечества с точки зрения разных областей научного знания (психологии, социологии, философии, педагогики), основываясь на разных методологических подходах. Это обусловлено тем, что анализ деятельности заранее предполагает проблемный характер. Многослойность её структуры и компонентного состава, многообразие и многозначность сфер её бытия находятся в перманентном процессе развития и зависят от многих факторов, причин и условий. На это указывают М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович: «особенности деятельности определяются содержанием целей, предметом, на который она направлена, средствами и способами, с помощью которых происходит ее осуществление и результатом» [5, С. 70]. Многомерность деятельности как предмета анализа вполне предполагает и многоаспектность ее рассмотрения. В нашем исследовании для определения сущности деятельности использованы такие ее свойства, как целесообразность, общественный характер, субъектность.

Способность к осмысленному целеполаганию является характеристикой любой деятельности. М.В. Демин считает целесообразность особо важным элементом в содержании категории «деятельности», так как «всякая деятельность имеет целесообразный характер, направлена на достижение определенного результата и связана с движением к некоторой цели» [4, С. 11] Цели продуктивной деятельности могут формироваться или пересматриваться в процессе самой деятельности благодаря активности человека, его умственным способностям, социальному опыту. «Деятельность это специфическая форма общественно-исторической жизни людей, состоящая в целенаправленном преобразовании ими окружающей действительности» [13, С 104] Целесообразное взаимодействие человека и предметного мира позволяет рассматривать деятельность как общественное явление. Общественный характер деятельности признается учеными как ключевое условие. «Личность создается общественными отношениями, в которые индивид вступает в своей предметной деятельности» [8, С. 192]. Деятельность есть форма бытия и способ существования человека, но человек живет так же и общественной жизнью. Схожую идею выражает и Л.П. Буева, определяя «деятельность» в самом широком значении как «способ существования и развития общества и человека, всесторонний процесс создания общественным субъектом условий для своего существования и развития, процесс преобразования социальной реальности в соответствии с общественными потребностями, целями и задачами» [2, С. 57]. Большинство авторов характеризуют деятельность как общественную по своей природе. Общие функции совместной деятельности обязывают индивидов делиться информацией, координировать индивидуальные цели и планы действий, подчиняя их общим задачам. Как общественное существо человек выступает лишь при реализации коллективных функций. «При всем разнообразии отдельных видов человеческой деятельности нельзя игнорировать их общественную природу, ибо вне общества, вне коллектива людей и их культуры они не могут ни возникнуть, ни существовать, ни развиваться» [4, С. 27]. Схожую идею выражает В.А. Томилов: «в процессе деятельности человек действует не по абстрактной схеме, а в разнообразных, общественно необходимых формах решает общественно необходимые задачи, направляет свою активность на поиск оптимальных путей решения этих задач [15, С. 87]. Развитие общества происходит только в рамках деятельности, это ядро, без которого невозможно существование человечества.

Не менее важным аспектом деятельности является ее предметность. «Основу понимания человека как субъекта деятельности составляет обращение к предметной деятельности, порождающей все психические феномены, качества, особенности, процессы и состояния человека, действующего и изучаемого на социальном уровне, а следовательно, в первую очередь в группе, в коллективе [10, С. 82-83]. Деятельность обладает такой характеристикой как субъектность. Каждая деятельность имеет свои субъектные основания, которые, в итоге, сводятся к основным родовым качествам человека: потребности и способности. Субъектность человека по своей сути связана со способностью индивида реально-практически преобразовывать действительность; координировать свои действия, проектировать оптимальные способы и механизмы действий, выполнять запланированные программы, и анализировать последствия своих действий. Таким образом, формирование нового субъекта деятельности идет через процесс освоения человеком ее базовых структурных компонентов: смысла, цели, задач, способов и механизмов преобразования человеком объективного мира. Именно в процессе становления

субъектности человека мотивом его деятельности выступают потребности индивида, а условием их удовлетворения является функционирование общества для удовлетворения потребностей членов общества.

С конца 20 века основой научного мышления во всех научных областях становится антропоцентрическая парадигма. Глобальное изменение представлений о деятельности человека в новом тысячелетии предполагает осмысленный подход к пересмотру и переориентации моральных и культурных ценностей, возвращение к исконным нравственным традициям. Смена ценностных ориентаций ведет к тому, что в соответствии с принципами гуманизма стала признаваться свободная, развитая и образованная личность, способная жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира. С развитием и диверсификацией научных знаний происходит переосмысление, уточнение, корректировка уже имеющихся понятий. «Роль… индивидуальной и коллективной деятельности, как формы и условий существования и развития человека, общества, ноосферы заключается в том, что она выступает как средство и способ самореализации человека в общественной жизни, общения (коммуникации, обмена информацией) в социальной среде, познания себя и окружающего мира, развития, совершенствования и самоутверждения, создания материальных и духовных благ» [1, С. 41]. Ценность данного определения «деятельности» для нашего исследования заключается именно в том, что в деятельности человек не только и не столько добывает средства к существованию, развиваясь экономически, но именно в деятельности человек познает сложность и многомерность мира, что толкает его к дальнейшему познанию, саморазвитию и преобразованию окружающей среды. В.А. Бодров отмечает, что «для определения субъективной цели деятельности человек выделяет те ее параметры, которые представляют для него большой личностный смысл.» [1, С. 64]. В процессе разнообразных видов деятельности человек, включаясь во взаимоотношения с другими людьми, избирательно «присваивает» культурно-исторический опыт. При этом происходит развитие эмоциональной сферы и самосознания, формируются личностные смыслы деятельности, многообразные отношения и позиции, определяющие направленность ее активности. На основе представленного анализа мы понимаем деятельность на современном этапе развития не только как средство, обеспечивающие существование и жизнедеятельность, но и как условие и форму осуществления культурных потребностей человека, область применения личностного потенциала, способ познания и преобразования окружающего мира, условие эволюции личности, цель, потребность и смысл жизни.

В ежедневной деятельности сотрудникам правоохранительных органов приходится встречаться с многообразием жизненных ситуаций и людских характеров. Правоохранитель должен сам обладать устойчивыми ценностными ориентирами, руководствоваться научной картиной мира и человека в нем, гуманистической ориентацией. «Профессиональная узость и однобокость приводят к утрате социального, созидательного смысла правоохранительной деятельности-служения людям и превращения ее в борьбу с людьми» [14, С. 476]. К главным характеристикам данной деятельности относятся:

– постоянное соприкосновение с преступным миром, социальными конфликтами, ситуациями с проявлением агрессивности участников общества, то есть перманентное нахождение на границе добра и зла;

– ежедневное взаимодействие с людьми, т.е. система «человек- человек» в непрерывном развитии;

– несхожесть и большой объем жизненных ситуаций, служебных проблем, которые необходимо каждый раз осмысливать и решать;

– обязанность принятия решений исключительно с позиции закона.

Указанные характеристики показывают высочайшую гуманистическую значимость деятельности сотрудника правоохранительных органов для общества и государства и в тоже время указывает на сложность, напряженность, опасность, экстремальность, непредсказуемость выполняемой им деятельности. «Современный полицейский – это не только физически развитый человек, «заучивший» законы, но и человек, который должен обладать рядом других качеств социально-нравственного характера. К ним можно отнести зачастую остающиеся на периферии общественного восприятия тонкий интеллект, развитое эмоциональное мышление, способность к нравственному состраданию и жертвенному поступку» [3, С. 134].

Таким образом, высшей целью деятельности полицейского следует признать служение обществу, основанное на принципах гуманизма. Специфика гуманитарности позволяет создавать условия для смыслообразования, освоения культурных ценностей, выражения личностного отношения. Задача формирования гражданских, профессиональных, нравственных ценностей у будущих сотрудников, обусловленных сложными многоаспектными потребностями миграционной службы, требует расширения педагогического инструментария. Нужны интегрированные программы общекультурной, нравственно-эстетической и коммуникативной подготовки и формирования мировоззрения. «Поэтому в зоне научного интереса современного образования – организационно-педагогические условия развития потребностно-мотивационной и ценностно-смысловой сфер жизнедеятельности человека, удержание в содержании образования высших смыслов бытия. Идея неразрывного единства и взаимозависимости культуры, социальности и личности являются основанием для определения данных условий» [7, С. 81]. С этой целью в иноязычной подготовке будущих сотрудников подразделений по вопросам миграции в образовательных организациях высшего образования МВД России нами применяются следующие принципы гуманитарно-антропологического подхода:

– аксиологичности (наличие гуманистических доминант в содержании, демонстрация образцов поведения, гуманитарного мышления, создание учебных ситуаций, способствующих ценностно-смысловому самоопределению);

– контекстности (интеграция в предметное содержание комплекса современных знаний о человеке, человеческой деятельности; изучение объектов, явлений и т. д. в конкретно-исторических условиях; раскрытие социальной значимости, уникальности идей, событий, их гуманитарного смысла в соотношении с профессиональной деятельностью обучающихся);

– субъект-ориентированности (ориентация образовательного процесса на осмысление и понимание обучающимися; учебные ситуации для выявления личностной позиции, обсуждения личностной значимости учебного материала, прогнозирования последствий человеческой деятельности и др.);

– индирективности (проектирование ситуаций выбора, вариативности, изложение гипотез, мнений и др., использование разнообразных источников информации, цифровых технологий, способствующих построению образовательного пространства как открытой системы);

– эмпатийности (проектирование учебных ситуаций, создающих условия для формирования эмоционального отношения, эмпатийного понимания с опорой на гуманистические ценности; использование импрессивных и экспрессивных приемов).

«Ценности в специально организованном процессе предъявляются извне и осваиваются внутренним миром человека поэтапно: сначала их надо предъявить, затем активировать рефлексию, создать условия для включения в сообразные предъявляемым ценностям отношения и формирования сообразного опыта деятельности. Так соблюдается последовательность разворачивания онтологически укорененного процесса становления родовых способностей человека: узнавание – рефлексия – переживание – самоопределение – деятельность». [7, С. 82]

Включение гуманитарного компонента в иноязычную подготовку способствует эмоциональной насыщенности процесса обучения. С целью создания условий для рефлексии и демонстрации богатейшего культурного опыта человечества в заданиях, помимо традиционных изображений, используются произведения современных художников разных стран и направлений искусства, нетрадиционные арт-объекты (граффити, фрески на природе), которые демонстрируют разноплановость восприятия окружающей действительности и личностного самовыражения. Чем богаче и разнообразнее контакты личности с мировой культурой, тем шире возможности индивидуального образования. Тогда образование «как деятельность самого человека определяется процессом освоения идеалов культуры, конкретнее – последовательным расширением (осмыслением спектра культуросообразных выборов, жизненных сценариев) и укреплением (ценностным самоопределением) его ценностно-смысловой сферы» [7, С. 82].

Выводы. Сотрудникам подразделений по вопросам миграции, помимо вышеуказанных особенностей правоохранительной деятельности, в своей ежедневной профессиональной деятельности приходится работать с представителями различных наций, культур, вероисповеданий, что требует специальных социокультурных знаний и подготовки.. Взгляд на мир глазами другой культуры в процессе изучения неродного языка способствует пониманию сложности и многогранности человеческой деятельности в глобальном аспекте. В данном контексте задача иноязычной подготовки в образовательных организациях МВД России в этом смысле может рассматриваться как восполнение гуманитарного компонента в образовании.

Литература:

1. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности / В.А. Бодров. – Москва: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
2. Буева, Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П. Буева. – Москва: Мысль, 1978. – 216 с.
3. Вакула, И.М. Эмоционально-психологический компонент образа сотрудника полиции в контексте российского общественного сознания / И.М. Вакула, В.Б. Рожковский // Философия права. – 2019. – №2(89). – С. 132-136
4. Демин, М.В. Природа деятельности / М.В. Демин. – Москва: Издательство МГУ, 1984. – 168 с.
5. Психология: Личность, образование, самообразование, профессия: Словарь-справ / Сост. М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: ООО "Хэлтон", 1998. – 399 с.
6. Современные понятия педагогики, теории и методики профессионального образования: справочное пособие / [Е.Р. Зинкевич]; под ред. Е.Р. Зинкевич. – Санкт-Петербург: СПбГПМУ, 2021. – 83 с.
7. Илакавичус, М.Р. Антропопрактики в образовательном процессе организаций высшего образования системы МВД России / М.Р. Илакавичус // Преподаватель XXI век. – 2021. – № 4. – Часть 1. – С. 79-87
8. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – Москва: Политиздат, 1977. – 304 с.
9. Маркарян, Э.С. О генезисе человеческой деятельности и культуры / Э.С. Маркарян. – Ереван: Издательство АН Армянской ССР, 1973. – 147 с.
10. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – Москва: Политиздат, 1982. – 255 с.
11. Полонский, В.М. Образование и педагогика: большой тематический словарь: [обучающим и обучающимся] / В.М. Полонский. – Москва: ООО "МастерПринт", 2021. – 811 с.
12. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 705 с.
13. Социология молодежи: энциклопедический словарь / Рос. акад. наук, Ин-т социал.-полит. исслед. [и др.]; авт.-сост.: Ю.А. Зубок, д.социол.н., проф. [и др.] редкол.: д.социол.н., проф. Ю.А. Зубок [и др.]. – Москва: Academia,2008. – 606 с.
14. Столяренко, А.М. Юридическая педагогика : курс лекций / А.М. Столяренко. – Москва: ЭКМОС, 2000. – 495 с.
15. Томилов, В.А. Профессиональная деятельность человека и условия ее оптимизации в современном обществе / В.А. Томилов. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2005. – 231 с.

Педагогика

УДК 623.5

кандидат педагогических наук Светличный Евгений Григорьевич
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);
старший преподаватель кафедры огневой и
тактико-специальной подготовки Фатхиев Дамир Маратович
Уфимский юридического института МВД России (г. Уфа);
кандидат педагогических наук Шанько Виктор Викторович
Ростовский юридический институт МВД России (г. Ростов-на-Дону)

СТРУКТУРА ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ, КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКА ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ РФ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы совершенствования огневой подготовки в образовательных организациях МВД России. Раскрываются основные задачи и структура рассматриваемой дисциплины. Обосновывается необходимость модернизации структуры процесса огневой подготовки, с целью более качественного формирования необходимых будущему правоохранителю компетенций.

Ключевые слова: огнестрельное оружие, полицейский, МВД, профессиональная подготовка, огневая подготовка, тактическая готовность, структура процесса огневой подготовки.

Annotation. The article deals with the issues of improving firearms training in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The main tasks and structure of the considered discipline are revealed. The necessity of modernizing the structure of the fire training process is substantiated in order to better form the competencies necessary for the future law enforcement officer.

Key words: firearms, police officer, Ministry of Internal Affairs, professional training, firearms training, tactical readiness, firearms training process structure.

Введение. Деятельность сотрудника правоохранительных органов связана с высоким риском. Практически ежедневно ему приходится сталкиваться и взаимодействовать с различными категориями общества, часть из которых отличаются высокой делинквентностью поведения [7, С. 12]. Для ряда правонарушителей, стимулом для отказа от совершения противоправных деяний или их прекращения является появление в поле зрения сотрудника правоохранительных органов или его требование прекращения таковых действий. Существует ряд лиц, которые по различным причинам (ранее судимые, не ставшие на путь исправления; из хулиганских побуждений; сторонники и члены криминальных субкультур, например – АУЕ [1]) могут не только не отступить от своих противоправных намерений/действий, но и вступать в противоборство с правоохранителями. Такой конфликт может носить характер, как словесной «перепалки», попытки похищения

огнестрельного оружия и специальных средств, так и попытки применения к сотруднику правоохранительных органов физической силы, холодного или огнестрельного оружия.

Исходя из вышесказанного, полицейский должен не только хорошо знать нормы и требования, соответствующих нормативных правовых актов, но и уметь противостоять преступнику или правонарушителю, а в случае необходимости, провести его задержание и доставление в отделение полиции.

Изложение основного материала статьи. В наших исследованиях неоднократно отмечалась необходимость пересмотра подхода к огневой подготовке во время процесса обучения в образовательных организациях МВД РФ, а также совершенствования таких навыков во время занятий в рамках профессиональной служебной и огневой подготовки по месту прохождения службы сотрудниками правоохранительных органов. Отмечалась целесообразность внесения изменений в ряд рабочих учебных программ, в части дисциплины «Огневая подготовка», в том числе, направленных на расширение перечня выполняемых практических упражнений [3, 4, 5].

Отметим, что на сегодняшний день существует практика откомандирования правоохранителей в зону специальной военной операции (СВО) для осуществления охраны общественного порядка и защиты от противоправных посягательств жизни, здоровья и имущества граждан. При выполнении своих профессиональных обязанностей на вновь освобожденных территориях Российской Федерации (Луганская и Донецкая народные республики, а также Запорожская и Херсонская области), высока вероятность возникновения противоборства с хорошо обученными, вооруженными и дерзкими преступниками, действия которых носят террористический характер. Есть также вероятность противостояния диверсионно-разведывательным группам противника, особенно в населенных пунктах, расположенных близко к границам боевых действий. Для сохранения своих жизни и здоровья, а также жизни и здоровья третьих лиц, полицейский должен задействовать все соответствующие компетенции, полученные в процессе обучения (умение тактически правильно действовать в складывающихся экстремальных ситуациях, профессионально используя, в случае необходимости, все имеющиеся специальные средства и огнестрельное оружие) [6].

За время прохождения обучения будущие правоохранители осваивают ряд различных дисциплин, в рамках которых, получают все необходимые для дальнейшей службы компетенции. Отдельным блоком выступают дисциплины, изучение которых направлено на получение компетенций по обеспечению личной безопасности и умению действовать в экстремальных ситуациях, требующих быстроты принятия решений и выполнения необходимых мероприятий и действий. К этому блоку относится и «Огневая подготовка», занимает далеко не последнее место.

Основные задачи и структура огневой подготовки закреплены на нормативном уровне [2].

Но на наш взгляд, приказ включает не все виды необходимой подготовки.

Рассмотрим детально, какие элементы следовало бы включить в структуру огневой подготовки дополнительно.

Не смотря на необходимость формирования компетенций, направленных на профессиональное выполнение тактических задач применения оружия и боеприпасов при осуществлении оперативно-служебной деятельности, указанная работа на занятиях по огневой подготовке не ведется.

В практической деятельности сотрудника правоохранительных органов каждая ситуация применения оружия индивидуальна в деталях, даже если в документальном изложении/описании, на первый взгляд, идентична ранее случавшейся, и разработать универсальный алгоритм их решения невозможно.

Следует включать в образовательный процесс задачи, точный алгоритм выполнения которых обучающимся заранее не известен и имеет несколько вариантов решения, а также, в процессе решения задачи вносить дополнительную информацию, которая повлияет на принятие итогового решения обучающимся.

Решение на занятиях вышеуказанных задач направлено на формирование у будущих правоохранителей компетенций, позволяющих действовать в сложившейся не стандартной экстремальной ситуации применяя все полученные навыки и умения.

Согласно требования Приказа, в рамках теоретического раздела осуществляется изучение задержек при стрельбе и способов их устранения. Однако, в практическом разделе отработка действий по устранению задержек не предусмотрена. На наш взгляд, для формирования практической готовности правоохранителя, на занятиях необходимо моделировать ситуации с возникновением задержек при стрельбе и развивать навык быстрого их устранения.

Следует рассматривать (разбирать) на занятиях по огневой подготовке ситуации применения огнестрельного оружия, которые возникают в практической деятельности сотрудников правоохранительных органов. Такое рассмотрение должно включать изучение следующих элементов: допущенные правоохранителем ошибки, возможные альтернативные действия разрешения ситуации, оценка действий правонарушителя.

Преподавателю необходимо изучать ситуации применения табельного оружия, проводить их анализ, выявлять закономерности, определять наиболее часто повторяющиеся, и как итог, моделировать типовые упражнения-задачи.

Такая методика позволит обучающимся получать и закреплять необходимые алгоритмы действий.

Так же преподавателю необходимо анализировать и передавать на занятиях опыт применения огнестрельного оружия и сопутствующие тактические действия сотрудников правоохранительных органов зарубежных стран, с целью получения новых, возможно, не стандартных решений в возникающих экстремальных ситуациях.

Приказ закрепляет целый ряд практических упражнений, направленных на формирование необходимых знаний и умений. Отдельно обратим внимание на упражнения, по условиям которых, обучающийся выполняет стрельбу из-за укрытия. По условиям таких упражнений стрелок уже находится за укрытием.

В практической деятельности часто возникают ситуации, в которых правоохранитель сталкивается с необходимостью применения огнестрельного оружия вне укрытия и для защиты от «встречного» огня ему необходимо принять максимум мер, чтобы переместиться за какое-либо укрытие, возможно даже до начала применения огнестрельного оружия.

С целью развития такого навыка и повышения уровня личной безопасности, следует разработать и внедрить в учебный процесс стрелковые упражнения, предусматривающие различные варианты отхода за укрытие до начала открытия огня, а также наиболее эффективные варианты использования различных укрытий (элементы зданий и сооружений, различные автомобили, особенности местности и т.д.).

В рамках дисциплины «Огневая подготовка» также необходимо использовать отдельные элементы психологической подготовки.

На наш взгляд, психологическая подготовка является одной из составляющих эффективного применения огнестрельного оружия.

Ускоряющийся темп жизни заставляет вести речь о «новом» антропологическом типе человека, которому для обеспечения достойной жизни себе и своей семье приходится затрачивать все больше и больше жизненной энергии. Это влечет за собой вероятность выхода индивида на грань между «нормальным» функционированием его нервной системы и тем состоянием, когда она не выдерживает, «впадая» в состояние нервных срывов, нервных потрясений и депрессий.

В граничном, крайнем положении, психика стремится к сохранению своей жизнедеятельности, зачастую обращаясь к компенсационным механизмам. Эти механизмы можно отчасти сравнить с психологическим термином «сублимация». Чтобы не потерять свое телесное и психическое здоровье человеку приходится находить занятия, которые соответствовали бы тем условиям, в которых он находится [8].

Из вышесказанного следует, что правоохранитель почти всегда находится на грани между «нормальным» функционированием его нервной системы и функционированием её в состоянии стресса, со всеми вытекающими последствиями, так как экстремальные ситуации встречаются гораздо чаще, чем в иных, «гражданских» профессиях. Ситуация осложняется еще и тем, что полицейскому необходимо принимать юридически и тактически точные решения, касающиеся применения огнестрельного оружия, и как следствие, может возникать возможность целенаправленного причинения вреда жизни и здоровью третьих лиц.

Для формирования психологической готовности следует воспитывать такое качество, как «умение владеть собой». Без чувства уверенности в себе и своих силах (умениях и навыках), невозможно профессиональное применения огнестрельного оружия и тактически правильные действия в экстремальной ситуации.

Также необходимо практиковать на занятиях выполнение практических упражнений по стрельбе под воздействием «сбивающих факторов» (сирена, смена освещения, физические нагрузки, психологический прессинг) и упражнений после «мозгового штурма» (выполнение различных интеллектуальных заданий) и другие.

Учитывая вышеизложенное, процесс огневой подготовки можно разделить на несколько условных блоков:

- Теоретическая готовность.
- Практическая готовность.
- Тактическая готовность.
- Психологическая готовность.

Более детально процесс огневой подготовки имеет следующую структуру:

1. Теоретическая готовность.

1.1. Правовые основы применения оружия и боеприпасов, гарантии личной безопасности вооруженного сотрудника.

1.2. Знание мер безопасности при обращении с огнестрельным оружием (во время проведения учебно-спортивных стрельб; во время ношения, хранения, сбережения; во время изучения материальной части; во время чистки и смазки; во время несения службы).

1.3. Знание материальной части оружия.

1.4. Знание основ баллистики (Внутренней, внешней, преградной).

1.5. Знание условий и порядка выполнения нормативов с оружием.

1.6. Знание возможных задержек при стрельбе из оружия и порядка их устранения.

1.7. Знание приемов и правил стрельбы.

1.8. Знание условий и порядка выполнения практических упражнений стрельбы из различных видов оружия, а также гранатометания.

1.9. Порядок и условия проведения стрельб и гранатометания.

1.10. Вопросы профилактики случаев гибели и ранений сотрудников, связанных с неумелым обращением с оружием и боеприпасами.

1.11. Правила хранения оружия и боеприпасов, а также ухода за ними.

2. Практическая готовность.

2.1. Наличие умений и навыков стрельбы из оружия стоящего на вооружении ОВД (из различных положений: стоя, с колена, лежа и др.).

2.2. Наличие умений и навыков выполнения нормативов с оружием.

2.3. Наличие умений и навыков устранения задержек при стрельбе.

2.4. Наличие умений и навыков ведения огня в различных условиях (ограниченное время, условия недостаточной видимости, по движущимся мишеням и др.).

3. Тактическая готовность.

3.1. Знание типовых ситуаций, возникающих в практической деятельности с применением огнестрельного оружия.

3.2. Опыт применения (умения и навыки) огнестрельного оружия в вышеуказанных ситуациях.

3.3. Знания опыта применения огнестрельного оружия в зарубежных странах.

3.4. Умения и навыки перемещения с огнестрельным оружием в экстремальных условиях (отход за укрытие, задержание правонарушителя, отражение нападения, пресечение преступления и др.).

4. Психологическая готовность:

4.1. Умение прогнозировать свои действия, действия противника и возможные варианты развития экстремальных ситуаций.

4.2. Уверенность в своих силах и способностях.

4.3. Умение «владеть собой».

4.4. Опыт выполнения практических упражнений по стрельбе под воздействием «сбивающих факторов» (сирена, смена освещения, физические нагрузки, психологический прессинг).

4.5. Опыт выполнения практических упражнений по стрельбе после «мозгового штурма» (выполнение различных интеллектуальных заданий).

Выводы. Подготовка согласно такой структуры позволит будущему правоохранителю получить и развить необходимые компетенции, направленные на:

– профессиональное владение огнестрельным оружием в различных ситуациях (в том числе, под воздействием сирены, смены освещения, после физических нагрузок, психологического прессинга, «мозгового штурма», с отходом за укрытие, во время задержания правонарушителя, отражения нападения, пресечения преступления, оперативного устранения возникающих задержек при стрельбе и др.);

– «уверенность в своих силах»;

– обеспечение личной безопасности;

– принятие правильных тактических решений в экстремальных ситуациях и др.

Литература:

1. О разгуле «АУЕ» в Забайкальском крае. – http://pravorf.org/index.php/news/2014-o-razgule-aue-v-zabajkalskom-krae

2. Приказ МВД России от 23.11.2017 № 880 «Об утверждении Наставления по организации огневой подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации». – СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения 16.12.2022)

3. Светличный, Е.Г. Совершенствование организации профессиональной служебной и физической подготовки сотрудников ОВД России / Е.Г. Светличный, О.С. Панова, Е.А. Хенцинский, В.В. Хорольский, А.А. Белецкий // Ученые записки университета имени М.Ф. Лесгафта. – Санкт-Петербург. – 2022. – Выпуск 2 (204). – С. 362-367

4. Светличный, Е.Г. Содержание программы обучения инструкторов ОВД по профессиональной служебной подготовке / Е.Г. Светличный, Т.А. Файрушин, Р.А. Кудрявцев // Сборник научных статей по итогам недели российской науки в Рязанском филиале Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя 1-8 февраля 2022. – Рязань. – 2022. – С. 107-112

5. Светличный, Е.Г. Использование 3D программ-конструкторов в профессиональной подготовке будущих сотрудников правоохранительных органов / Е.Г. Светличный, М.М. Хамгоков, С.П. Чобитько // Проблемы современного педагогического образования. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 75. – Ч. 2. – С. 296-299

6. Светличный, Е.Г. Формирование навыка стрельбы из автомата с «неудобного плеча» стоя в рамках огневой подготовки образовательных организаций МВД РФ / Е.Г. Светличный, А.А. Хараев, Д.С. Крылов // Проблемы современного педагогического образования. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 77. – Ч. 1. – С. 256-260

7. Узеиров, А.А. Девиантные формы поведения личности: учебно-методическое пособие / А.А. Узеиров; ФГБОУ ВО РостГМУ Минздрава России, колледж. – Ростов Н/Д: Изд-во РостГМУ, 2017. – 30 с.

8. Чудина, Н.В. Экстремальность и формы её проявления в современном обществе…канд. философских наук: 09.00.03 / Чудина Наталья Витальевна. – Симферополь, 2008. – 212 с.

Педагогика

УДК 378.4

кандидат физико-математических наук, доцент Сдобняков Виктор Владимирович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

НАУЧНО-ИННОВАЦИОННАЯ ПОЛИТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В КОНТЕКСТЕ ИДЕИ НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлена научно-исследовательская и инновационная повестка педагогического университета, воплощающая идею национально-ориентированного образования. Обозначена значимость институционально организованного педагогического образования в решении задачи формирования нового облика отечественного образования и самоидентификации каждого ее гражданина. Вуз педагогического профиля рассматривается как форпост региональной системы образования, интегрирующий научный поиск и инновационную деятельность в области формирования, накопления и личностной реализации человеческого потенциала на высоком качественном уровне. Ценностно-целевой ориентир университета в сфере научно-исследовательской и инновационной политики определен как формирование новой генерации научных и научно-педагогических кадров, готовых к решению актуальных творческих задач, обеспечивающих достижение глобальной конкурентоспособности российского образования. Комплекс задач достижения данной цели декомпозирован в два блока: научно-исследовательская и инновационная деятельность. В качестве основополагающих регуляторов научно-исследовательской и инновационной политики Мининского университета предложены принципы трансдисциплинарности, согласованности фундаментальных, поисковых и прикладных исследований, ориентации на стратегические цели социально – экономического, научно-технологического, культурно-образовательного развития страны, индивидуально-организационного сопровождения персонализированной научной деятельности, многофункциональности системы оценки результативности и эффективности научно-исследовательской деятельности, максимизации вовлеченности в научно-исследовательскую и инновационную деятельность научно-педагогических работников и студентов. Предложены четыре типа механизмов реализации политики Мининского университета в сфере науки и инноваций: рост качества и внедрение современного инструментария оценки эффективности и результативности научной работы, финансовая стабильность, управление развитием человеческого капитала, трансфер знаний и технологий. Определены предполагаемые внутренние и внешние эффекты планируемых изменений в сфере науки и инноваций. Выведены показатели результативности научно-исследовательской и инновационной политики Мининского университета. Долгосрочный вектор развития вуза в области науки и инноваций обозначен в направлении интегрирования основных научных направлений, представленных в виде научных и научно-педагогических школ в научно-исследовательские и научно-практические кластеры.

Ключевые слова: педагогический университет, научно-исследовательская политика, инновационная политика, национально-ориентированное образование, трансфер технологий.

Annotation. The article presents the research and innovation agenda of the Pedagogical University, embodying the idea of nationally oriented education. The importance of institutionally organized pedagogical education in solving the problem of forming a new image of national education and self-identification of each of its citizens is indicated. The university of pedagogical profile is considered as an outpost of the regional education system, integrating scientific research and innovative activity in the field of formation, accumulation and personal realization of human potential at a high quality level. The value-target orientation of the university in the field of research and innovation policy is defined as the formation of a new generation of scientific and scientific–pedagogical personnel ready to solve actual creative tasks that ensure the achievement of global competitiveness of Russian education. The set of tasks to achieve this goal is decomposed into two blocks: scientific research and innovative activity. Principles of transdisciplinarity, consistency of fundamental, exploratory and applied research, orientation to strategic goals of socio-economic, scientific-technological, cultural and educational development of the country, individual organizational support of personalized scientific activity, multifunctionality of the system for evaluating the effectiveness and efficiency of scientific-research activities, maximization of involvement in research and innovation activities of scientific and pedagogical workers and students are proposed as the fundamental regulators of the research and innovation policy of Mininsky University. Four types of mechanisms for the implementation of the Minin University policy in the field of science and innovation are proposed: quality growth and the introduction of modern tools for evaluating the effectiveness and efficiency of scientific work, financial stability, human capital development management, knowledge and technology transfer. The expected internal and external effects of the planned changes in the field of science and innovation are determined. The indicators of the effectiveness of the research and innovation policy of Mininsky University are derived. The long-term vector of the university's development in the field of science and innovation is indicated in the direction of integrating the main scientific directions presented in the form of scientific and scientific-pedagogical schools into research and scientific-practical clusters.

Key words: pedagogical university, research policy, innovation policy, nationally oriented education, technology transfer.

Введение. Идею национально-ориентированного образования в современной социально-политической реальности следует рассматривать в контексте цивилизационной миссии Российского государства, заключающейся в объединении на основе духовного и культурного кода русского мира всех общественных страт нашей страны в единую цивилизацию, готовую успешно противостоять внешним вызовам и угрозам и преумножать свой потенциал для дальнейшего развития и процветания [4]. В этой связи образование есть главный, а, может быть, даже единственный способ сопровождения взросления каждого человека на его пути к воплощению в самом себе национального образовательного идеала на основе познания фундаментальных законов и овладения методологией творческого применения их постулатов в продуктивной деятельности и повседневной жизни [9, С. 7-8].

В данном контексте неизмеримо возрастает значимость институционально организованного педагогического образования в решении задачи формирования нового облика национально ориентированного образования в Российской Федерации и самоидентификации каждого ее гражданина [3]. При этом особенностью современной ситуации является то, что реализация педагогическими университетами социального заказа на обеспечение и сопровождение процессов развития на разных уровнях отечественной системы образования происходит одновременно и во взаимосвязи с трансформацией самих вузов по разным направлениям и прежде всего, с созданием новой инфраструктуры непрерывного опережающего педагогического образования.

Научная и инновационная политика регионального педагогического университета строится в направлении оформления его позиции как форпоста, передовой социальной институции, источника и оплота развития образовательных систем разного уровня. Следуя семантическому значению данного слова: передовая позиция, передовой пункт, опора чего-либо, мы рассматриваем сегодня Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина как передовой отряд борьбы за обеспечение технологического и мировоззренческого суверенитета нашей страны, который прежде всего определяется наличием высоквалифицированных педагогических кадров, способных подготовить сильных абитуриентов, готовых, получив специальность, профессию, вывести Россию в мировые лидеры науки, экономики и производства.

Изложение основного материала статьи. Развитие науки в вузах является одной из приоритетных стратегических задач научно-технологического развития страны [10]. В научной сфере вузы педагогического профиля имеют собственный вектор, связанный с научно-методическим обеспечением процессов функционирования и развития национальной системы образования на всех ее уровнях. Кроме того, современная направленность отечественного педагогического образования на обеспечение готовности нового поколения граждан России к решению задачи утверждения технологического и мировозренческого приоритета страны закономерно выдвигает на первый план соответствующую научно-исследовательскую проблематику, непосредственным образом детерминирующую стратегические пути развития системы непрерывного педагогического образования [6].

В этом плане, научная повестка Мининского университета ориентирована на выполнение не только общеметодологической и общенаучной, но и трансдисциплинарной функции, интегрируя в единое научно-образовательное пространство совокупность «больших идей», имеющих фундаментальный характер и обеспечивающих взаимодействие разных дисциплин для решения сложных проблем природы и общества.

Стратегической целью развития научно-исследовательской и инновационной политики Мининского университета является достижение лидерской позиции в среде российских педагогических университетов и трансформация вуза в центр опережающего социокультурного развития региона, интегрирующий научный поиск и инновационную деятельность в области формирования, накопления и личностной реализации человеческого потенциала на высоком качественном уровне.

Ценностно-целевой ориентир университета в сфере научно-исследовательской и инновационной политики – это формирование новой генерации научных и научно-педагогических кадров, обладающих передовыми научными знаниями и универсальными научно-исследовательскими компетенциями, проектно-конструкторскими способностями передовых исследований и педагогических экспериментов, к осуществлению на основе новых исследовательских технологий, и владеющих интерактивными и проектными методиками работы, готовых к решению актуальных творческих задач, обеспечивающих достижение глобальной конкурентоспособности российского образования.

Данные целевые установки декомпозируются в комплекс задач:

1. В области научно-исследовательской деятельности:

– обеспечить развитие научных школ Мининского университета на основе вовлечения в их деятельность молодых исследователей;

– увеличить число исследований, реализуемых за счет грантовых средств, с привлечением научно – производственных и бизнес-партнеров;

– расширить сегмент междисциплинарных исследований, в том числе на основе развития научно - исследовательского сотрудничества с другими образовательными организациями;

– сформировать систему продвижения и коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности и поддержки стартап-активности научно- педагогических работников;

– организовать сопровождение исследований и проектов, реализуемых в рамках грантовых программ, федеральных программ, государственного задания Минобрнауки РФ, конкурсов;

– создать электронную базу, в которой собираются данные о всех научных объединениях и сообществах университета, о содержании их деятельности, составе и компетенциях.

2. В области инновационной деятельности:

– усилить кооперацию университета с вузами, научными организациями и предприятиями; осуществить переход на проектное управление инновациями, обеспечить полный цикл сопровождения научно-исследовательских и инновационно-технологических проектов;

– способствовать развитию цифровых и технологических возможностей университета для повышения эффективности научно – исследовательской деятельности;

– обеспечить поддержку инновационного предпринимательства; создать механизмы привлечения инвестиций и вовлечения студентов и преподавателей в университетские стартап-проекты, ориентированные на воплощение инициатив Правительства РФ в области социально-экономического развития страны до 2030 года [7].

Основополагающими принципами научно-исследовательской и инновационной политики Мининского университета являются:

– трансдисциплинарность как ведущий принцип организации научного знания в современной науке, предполагающий оформление принципиально нового исследовательского поля для поиска решений комплексных проблем развития человека, природы и общества через преодоление предметных рамок отдельных дисциплин за счет синергии взаимодействия различных исследовательских направлений [5];

– согласованность фундаментальных, поисковых и прикладных исследований, представляющих новый формат единства науки, соответствующий современному этапу социально-экономического развития [8];

– определение приоритетных направлений научных исследований и разработок, исходя из стратегических целей социально – экономического, научно-технологического, культурно-образовательного развития страны, обозначенных Правительством РФ;

– индивидуально-организационное сопровождение персонализированной научной деятельности, обеспечивающее управляемое продуктивное взаимодействие различных субъектов, имеющих профессиональные интересы в области научно-исследовательской деятельности, представляющее собой процессную технологию «персонализированной опеки» участников научного поиска, формирования непрерывных траекторий индивидуально-личностного развития научно-педагогических работников: от студента до преподавателя;

– многофункциональность системы оценки результативности и эффективности научно-исследовательской деятельности, интегрирующая блок оценки качества научной работы, включающий способы оценки научных результатов и степени их внедрения в практику, оценки степени внедрения научных результатов в образовательный процесс и качества подготовки научно-педагогических кадров и оценки уровня профессионально-личностного развития и самореализации научно-педагогических работников, степени удовлетворенности результатами и условиями организации научной и инновационной деятельности;

– максимизация вовлеченности в научно-исследовательскую и инновационную деятельность научно-педагогических работников и студентов на условиях создания научных объединений, действующих по принципу эффективных команд.

Политика Мининского университета в сфере науки реализуется посредством программ академической мобильности научно-педагогических работников и студентов в форме аспирантуры/докторантуры, стажировок, повышения квалификации, профессиональной переподготовки, участия в международных конференциях, проведение конференций на базе Мининского университета и т.д.; поддержки студентов, аспирантов, стажеров и молодых научно - педагогических работников, включая гранты на исследования, проведение научных мероприятий; социальная поддержка; повышение исследовательской культуры и компетенций через форматы горизонтального неформального взаимодействия; деятельности аспирантуры и докторантуры и деятельности диссертационных советов; формирования научно-исследовательской инфраструктуры, в том числе с использованием цифровых сервисов; стимулирования и поддержки качественной публикационной активности научно-педагогических работников университета; научной периодики по прорывным научным направлениям.

Инновационная политика Мининского университета направлена на успешный трансфер результатов исследований в передовые практики построения целостного и эффективного образовательного пространства, основанного на принципах преемственности и взаимозависимости всех его компонентов, формирования образовательного многообразия для жителей всех возрастов, социокультурных уровней и возможностей, соответствующего современным требованиям общества и экономики. Она базируется на следующих основаниях: ценность результатов научных исследований для достижения национальных целей развития страны; конвергенция областей знаний и сфер деятельности; акцент на научно-технологических задачах, инициативах социально-экономического развития, соответствующих актуальным вызовам для Российской Федерации.

В части инновационной деятельности в научно-исследовательской политике Мининского университета предполагаются следующие мероприятия:

– развитие культуры инновационной и проектной деятельности при апробации результатов исследований;

– выход на коммерциализацию результатов исследований за счет создания проектных команд для повышения эффективности трансфера результатов научных исследований;

– развитие современной цифровой среды проведения научных исследований и осуществления инновационных проектов;

– совершенствование системы оценки научной результативности;

– организация научно-проектного консалтинга команд исследователей и научных объединений при проектировании и реализации инициативных исследовательских, в том числе стартап проектов, включая оказание содействия в: проведении исследований целевой аудитории, заинтересованной в результатах проекта, разработке концептуальной модели реализации проекта или инициативы [2].

Политика Мининского университета в сфере науки и инноваций будет реализована посредством четырех типов механизмов институциональных изменений научно-исследовательской и инновационной деятельности:

1. Рост качества и внедрение современного инструментария оценки эффективности и результативности научной работы: разработка и внедрение инструментария прогнозирования будущего (форсайтинг, фокус-группы, проспективная аналитика и др.); организация сетевых исследовательских коллективов (лабораторий) по приоритетным исследовательским направлениям с другими институциональными партнерами – лидерами инноваций; цифровизация научной деятельности; переход на научно-сервисную модель, способную обеспечить устойчивую динамику научной активности в длительной перспективе; регулярное мониторирование научной результативности на основе предиктивной аналитики с применением технологий искусственного интеллекта для формирования индивидуальных траекторий персонализированной научной деятельности (цифровой след).

2. Финансовая стабильность: финансовая поддержка научных исследований университета из внешних источников, прежде всего в конкурсных форматах, внедрение научно-методических разработок и трансфер технологий; построение «инновационной технологической цепочки» от идеи исследования до создания «прототипа»; инвестиционная логика управления ресурсами, фокусированная на результат; конкурсность и прозрачность при бюджетировании научных исследований и проектов; сочетание персональной ответственности и внешнего контроля за эффективным использованием предоставленных ресурсов.

3. Управление развитием человеческого капитала: реализация проектов внутриорганизационного обучения для формирования у молодых ученых компетенций в проектной модели управления наукой, осуществления коммуникаций, работы с результатами интеллектуальной деятельности и т.д.; развитие студенческой науки, мотивация, стимулирование и закрепление студентов, аспирантов и молодых ученых в научной повестке Мининского университета, в том числе через междисциплинарные и сетевые проекты; организация внутриуниверситетских грантов на разработку исследовательских проектов по приоритетам стратегии научно-технологического развития РФ и инициативам Правительства РФ в области социально-экономического развития страны до 2030 года, прежде всего, для молодых исследователей до 39 лет; система мотивации сотрудников, участвующих в научной деятельности, путем сбалансированного применения материальных и социальных стимулов, обеспечения научной мобильности.

4. Трансфер знаний и технологий [1]: формирование открытой и гибкой модели взаимодействия университета с авторами результатов интеллектуальной деятельности, потенциальными инвесторами, социальными и производственными

партнерами; соблюдение требований защиты интеллектуальной собственности; минимизация рисков финансирования долгосрочных научно-исследовательских проектов на основе создания резервного фонда по поддержке молодых ученых, создание офиса трансфера технологий; формирование условий для развития неформального общения исследователей и партнеров университета по научной и инновационной деятельности; развитие программ обмена инновационным опытом и международной акселерации.

Выводы. В ходе проводимых изменений в сфере науки и инноваций планируются следующие внутренние и внешние эффекты:

– позиционирование Мининского университета как лидера образовательных инноваций, формирующего, апробирующего и распространяющего лучшие исследовательские научно – педагогические практики, направленные на достижение целевых показателей, в рамках национальной цели «возможности для самореализации и развития талантов»;

– усиление связи между фундаментальными, прикладными исследованиями и научно – методическими разработками по приоритетным направлениям;

– формирование открытой научно-образовательной среды, основанной на принципе проектного управления научными и инновационными работами и сетевом партнерстве с внешними организациями;

– создание эффективного взаимодействия студентов, аспирантов, молодых исследователей и ведущих ученых, сокращение длительности периода между созданием научной разработки и ее внедрением в образовательную деятельность, увеличение доли междисциплинарных исследований;

– существенное расширение научно-исследовательской повестки университета в соответствии с инициативами Правительства Российской Федерации в области социально-экономического развития до 2030 года;

– формирование имиджа Мининского университета как регионального центра выявления талантливой молодежи, построения успешной карьеры в области науки, технологий, инноваций.

Результативность научно-исследовательской и инновационной политики Мининского университета определяется на основании следующих показателей:

– увеличение удельного веса численности научно-педагогических работников до 39 лет и сотрудников, защитивших кандидатские и докторские диссертации;

– увеличение объема привлеченного финансирования на проведение поисково-исследовательских и научно-методических работ посредством включения вуза в реализацию научной деятельности по государственным заданиям, грантам научных фондов;

– увеличение доли исследований, реализуемых за счет средств грантовых программ и организаций различных отраслей экономики Нижегородской области и Приволжского федерального округа.

В области развития науки и инноваций Мининский университет встал на путь интегрирования в научно-исследовательские и научно-практические кластеры основных научных направлений, представленных в виде научных и научно-педагогических школ. Это является гарантией разворачивания веера разноплановых пространств для принятия управленческих решений с мотивированным заключением о качестве результатов научной и инновационной деятельности и способах трансфера научных достижений и передовых педагогических технологий в систему непрерывного опережающего образования.

Литература:

1. Заварзин, В.И. Трансфер знаний и технологий / В.И. Заварзин // Инженерный журнал: наука и инновации. – 2013. – №1 (13). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/transfer-znaniy-i-tehnologiy (дата обращения: 18.03.2023)
2. Игнатьева, Г.А. Инновационный технологический формат дополнительного профессионального образования педагогов / Г.А. Игнатьева, О.В. Тулупова // Педагогика и просвещение. – 2015. – № 4. – С. 359-372
3. Игнатьева, Г.А. Образовательная программа основного общего образования как вектор развития субъектности подростка / Г.А. Игнатьева, О.В. Тулупова, М.Н. Крайникова // Учебно-методическое пособие для педагогических работников системы общего образования. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2015. – 212 с.
4. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Проект / Под ред. чл.-корр. РАО В.И. Слободчикова. Изд. 4-е, исправленное и дополненное. – М., 2022. – 32 с. – С. 7-8
5. Мокий, В.С. Трансдисциплинарность: стереотипы, подходы и направления / В.С. Мокий, Т.А. Лукьянова // Universum: общественные науки. – 2021. – №3 (72) – URL: https://7universum.com/ru/social/archive/item/11358 (дата обращения: 18.03.2023)
6. Распоряжение Правительства РФ от 31 декабря 2020 г. № 3684-р “Программа фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021-2030 годы)”. – [Электронный документ]. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202101090048 (дата обращения: 18.03.2023)
7. Распоряжение Правительства РФ от 6 октября 2021 г. № 2816-р “Перечень инициатив социально-экономического развития Российской Федерации до 2030 года”. – [Электронный документ]. – URL: http://government.ru/docs/43451/ (дата обращения: 18.03.2023)
8. Семёнов, Е.В. Современная наука предполагает единство фундаментальных и прикладных исследований / Е.В. Семёнов // Управление наукой: теория и практика. – 2020. – №2. – С. 10-14
9. Слободчиков, В.И. Базовые смыслы национально-ориентированного образования Российской Федерации / В.И. Слободчиков, А.А. Остапенко, С.Ю. Рыбаков // Непрерывное образование. – 2019. – № 2 (28). – С. 6-9
10. Указ Президента РФ от 1 декабря 2016 г. № 642 “О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации”. – [Электронный документ]. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/41449 (дата обращения: 18.03.2023)

УДК 378.1

старший преподаватель, кандидат педагогических наук Сизова Ольга Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат искусствоведения, профессор, проректор по учебной работе Ульянова Римма Арташессовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородская государственная консерватория имени М.И. Глинки» (г. Нижний Новгород)

ПРИМЕНЕНИЕ СРЕДСТВ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА: АНАЛИЗ И ПЛАНИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной статье обсуждаются проблемы использования средств цифровых технологий в профессиональной подготовке современного учителя музыка общеобразовательной школы. В статье проведен анализ рынка труда, в том числе в области педагогических вакансий, который показал, что одним из важнейших требований, предъявляемым к специалисту, является компетентность по использованию современных цифровых технологий в профессиональной деятельности. Также в статье выявляются специфические проблемы процесса применения цифровых технологий предметной области культура и искусство. В рамках исследования проводится анкетирование обучающихся – будущих педагогов-музыкантов, которое выявило отношение опрошенных, касающегося применения средств цифровых технологий в профессиональной деятельности. Анализ полученных данных подтвердил необходимость пересмотра традиционных методик по подготовке будущих учителей музыки общеобразовательной школы и использование адекватного инструментария по внедрению цифровых технологий.

Ключевые слова: цифровые технологии, педагог-музыкант, профессиональная подготовка, цифровые сервисы.

Annotation. This article discusses the problems of using digital technologies in the professional training of a modern music teacher of a secondary school. The article analyzes the labor market, including in the field of pedagogical vacancies, which showed that one of the most important requirements for a specialist is competence in the use of modern digital technologies in professional activities. The article also identifies specific problems of the process of applying digital technologies in the subject area of culture and art. As part of the study, a survey of students – future teachers-musicians is conducted, which revealed the attitude of the respondents regarding the use of digital technologies in professional activities. The analysis of the obtained data confirmed the need to revise the traditional methods for training future music teachers of secondary schools and the use of adequate tools for the introduction of digital technologies.

Key words: digital technologies, music teacher, professional training, digital services.

Введение. Процесс цифровизации устойчиво меняет и вносит определенные коррективы во все сферы деятельности общества. Стоит отметить, что современная профессиональная реальность характеризуется расширением круга профессий, квалификаций, а также предъявлением определенных требований со стороны потенциальных работодателей к будущим выпускникам вузов.

Анализ рынка труда говорит о том, что одним из основных требований работодателя является владение персональным компьютером. Данное требование мы считаем несколько неопределенным и полагаем, что каждый специалист, претендующий на устойчивое профессиональное развитие должен быть компетентен в области практического применения специализированных цифровых ресурсов.

Интенсивные трансформации социально-экономической, социокультурной сфер общества предопределили возникновение ряда предпосылок к существенному изменению технологии реализации образовательных программ. Формируются качественно иные принципы организации всего жизненного пространства социума, целью которых является решение задач, связанных с социальной активностью, способностью адаптироваться и скоординировать свою профессиональную деятельность в условиях информатизации общества [5].

Анализ рынка труда в области педагогических вакансий, показал, что работодатели в основном не предъявляют требования по владению средствами цифровых технологий к потенциальным педагогическим работникам, в этой связи в системе образования наблюдается некоторый дефицит специалистов, у которых сформированы умения по использованию цифровых технологий на оптимальном уровне.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний момент в образовательных организациях начального, общего, среднего уровней образования к педагогическим работникам предъявляются требования к функциональным обязанностям в части использования в образовательном процессе средств цифровых технологий.

Данное требование отражено в нормативных документах, регламентирующих деятельность педагогических работников образовательной организации. К этим документам относятся: федеральные государственные стандарты начального, общего, среднего уровней образования, профессиональный стандарт педагога и др.

Так в содержание ФГОС предусмотрены требования к разработке рабочих программ дисциплин, в которых определена необходимость включения электронных ресурсов, возможностей ИКТ. Данное требование распространяется абсолютно на всех педагогов школы, в том числе и на педагогов-предметников.

Стоит также отметить, что важнейшей проблемой современного общества является невысокий культурный уровень подрастающего поколения, в этой связи встает довольно острая проблема формирования духовно-нравственных ценностей у обучающихся. Одним из мощнейших инструментов в процессе формирования духовно-нравственных ценностей, является область культуры и искусства, а также эстетическое направление в образовании.

В рамках преподавания учебных дисциплин предметной области культура и искусство эффективным бы стало использование различных дидактических материалов, содержание которых было направлено на воспитание культурных ценностей у подрастающего поколения.

Поколение современных школьников более эффективно воспринимают учебный материал, который сопровождается аудио-визуальным рядом, здесь и становится целесообразным применение при средств цифровых технологий [9].

С целью обеспечения качества и доступности образования в учебный процесс активно внедряются различные цифровые платформы для обеспечения дистанционного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса.

Разработаны цифровые сервисы для организации и поддержки деятельности педагога, в которых собраны всевозможные методические материалы в разных предметных областях. Именно поэтому от педагогов требуется компетентность при работе с подобными ресурсами. Вызовы периода 2020-2022 годов определили острую необходимость приобретения преподавателями компетенций по использованию цифрового инструментария для реализации дистанционного обучения.

Это использование цифровых сервисов для проведения конференций и совещаний онлайн с аудио-, видеосвязью, а также инструментов совместной работы над документами.

Ситуация пандемии и введенных ограничений вызвала необходимость для учителей организовать образовательный процесс с использованием платформ дистанционного формата обучения: Яндекс.Учебник, Мобильное электронное образование, Российская электронная школа, Учи.ру, Кодвардс и др.

От педагогов потребовалась компетентность по использованию облачных дисков, средств онлайн-офиса (Google, Яндекс, Microsoft 365), по использованию сервисов для разработки учебных занятий средствами онлайн-конструкторов уроков Core, ClassFlow, облачных технологий проведения конференций и т.д.

Для обеспечения исполнительской деятельности (разучивание вокальных композиций на уроках музыки) в случае отсутствия или же при неудовлетворительном техническом состоянии акустического музыкального инструмента важно формировать навыки по использованию средств и возможностей виртуальных музыкальных инструментов.

Для этого необходимо формирование новых компетентностей, ориентированных на эффективное использование в образовательном процессе по программам творческих профилей, в данном случае по профилю «Музыка», средств цифровых технологий.

Процесс обучения по дисциплине «Музыка» в общеобразовательной школе предполагает от учителей умение не только осуществлять исполнительскую деятельность, но работать с вышеперечисленными цифровыми сервисами и ресурсами. Сегодняшние условия хаотичного и масштабного распространения информации, оказывающей негативное влияние на развитие личности ребенка, на наш взгляд, определяют необходимость формирования у педагогов способности к систематизации, подбору и управлению информацией.

Мы видим необходимость в пересмотре традиционной подготовки педагогов-музыкантов в которой главенствующая роль отводится исполнительским дисциплинам. Мы полагаем, что необходима разработка методики, которая не наносила бы ущерб профессиональным, исполнительским дисциплинам, а только бы обогащала существующие методические системы.

С целью наиболее адекватного представления о перспективах изменения содержания профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта нами была разработана анкета для обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Музыка», об отношении их использованию средств цифровых технологий в будущей профессиональной деятельности (Таблица 1).

Экспериментальной площадкой является образовательное пространство Мининского университета, факультет дизайна, изящных искусств и медиа-технологий.

Таблица 1

Анкета

1. По Вашему мнению, использование средств цифровых технологий положительно влияет на уровень профессионализма педагога-музыканта?	**Количество баллов за ответ**
определенно «отрицательно»	0
затрудняюсь ответить	2
скорее положительно, чем отрицательно	5
определенно «положительно»	10
2. Использование средств цифровых технологий в рамках изучения модуля «Профессиональная ИКТ-подготовка педагога-музыканта» было для Вас положительным опытом?	
определенно «да»	0
«затрудняюсь ответить»	2
скорее «да», чем «нет»	5
определенно «да»	10
3. Испытывали ли Вы затруднения в рамках деятельности по использованию цифровых технологий в рамках изучения модуля «Профессиональная ИКТ-подготовка педагога-музыканта»	
определенно «нет»	0
«затрудняюсь ответить»	2
скорее «да», чем «нет»	5
определенно «да»	10
4. Как Вы считаете, будете ли Вы в профессиональной деятельности использовать средства цифровых технологий?	
определенно «нет»	0
«затрудняюсь ответить»	2
скорее «да», чем «нет»	5
определенно «да»	10
5. Как Вы считаете, использование в будущей профессиональной деятельности средств цифровых технологий принесет пользу или вред?	
определенно «вред»	0
«затрудняюсь ответить»	2
скорее «пользу», чем «вред»	5
определенно «пользу»	10
6. По Вашему мнению, целесообразно ли использование специализированных цифровых ресурсов в деятельности педагога-музыканта в рамках общеобразовательной школы?	
определенно «нет»	0
«затрудняюсь ответить»	2
скорее «да», чем «нет»	5
определенно «да»	10
7. Как Вы считаете, работа с профильными цифровыми ресурсами по поиску информации благоприятно влияет на дальнейшее профессиональное становление педагога-музыканта?	

определенно «нет»	0
«затрудняюсь ответить»	2
скорее «да», чем «нет»	5
определенно «да»	10
8. Нужно ли педагогу-музыканту постоянно совершенствовать свой уровень информационной компетентности	
определенно «нет»	0
«затрудняюсь ответить»	2
скорее «да», чем «нет»	5
определенно «да»	10

Данная анкета составлена из двух блоков вопросов: вопросы, направленные на выявление мнения об использовании средств цифровых технологий в широком смысле, а также вопросы, направленные на выявление недостатков внедрения средств цифровых технологий в содержание профессиональной подготовки будущего учителя музыки в общеобразовательной школе. Нами были определены четыре основных уровня отношения к использованию средств цифровых технологий в профессиональной деятельности. Студенты, по результатам анкетирования набравшие 20 баллов и менее, относятся к недопустимом уровню и критическому уровню. Опрошенные, набравшие от 50 до 90 баллов находятся на допустимом уровне. Студенты, набравшие от 90 до 100 баллов, находятся на оптимальном уровне.

Анкетирование обучающихся, было направлено на выявление отношения респондентов к использованию средств цифровых технологий в будущей профессиональной деятельности. Анкетирование проводилось одновременно, в контрольной и экспериментальной группах. По результатам проведенного анкетирования было выявлено, что 55% респондентов экспериментальной группы и 49% респондентов контрольной группы находятся на недопустимом уровне.

Опрошенные полностью исключают возможность использования в своей профессиональной деятельности средства цифровых технологий, также не видят пользы в практическом применении цифровых технологий, утверждают, что использование средств цифровых технологий оказывает отрицательное влияние на осуществление профессиональной деятельности педагогом-музыкантом.

Опрошенные указывают на нехватку времени для занятий исполнительством, в связи с чем, видят в ИКТ-подготовке лишь бесполезную трату времени. К тому же участники эксперимента относятся с недоверием к средствам цифровых технологий, так как, по их мнению, внедрение подобных средств еще в большей степени «дистанцирует» педагога и обучающегося. Мы связываем это с тем, что респонденты видят в средствах цифровых технологий дополнительную нагрузку, а не эффективный инструмент с целью решения профессиональных задач.

При этом, опрошенные указывают на необходимость сформированных умений работать с большим объемом профессиональной информацией, к которой относят различные исполнительские интерпретации, учебно-наглядные материалы, также нотный материал и материал мировой музыкальной культуры, различные нотные редакции, авторские обработки.

Выводы. Таким образом среди обучающихся устойчиво сформировано мнение о том, что цифровые технологии не оказывают положительного влияния на организацию профессиональной деятельности, в этой связи требуется пересмотр существующих традиционных методик по подготовке будущего учителя музыки в общеобразовательной школе. Стоит отметить, что данные методики должны базироваться на сочетании адекватных форм, методов и средств, соответствующих содержанию предметного поля, а также потребностям современного общества.

Литература:

1. Груздева, М.Л. Информационная образовательная среда: сегодня и завтра монография / М.Л. Груздева. – Нижний Новгород: Мининский университет, Москва: ООО «ФЛИНТА», 2020. – 160 с.
2. Грязнова, Е.В. Противоречия цифрового высшего образования в информационной культуре современного общества / Е.В. Грязнова // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11, No 1. – С. 12.
3. Груздева, М.Л. Методическая система формирования информационной культуры студентов вуза экономического профиля: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.08 / Груздева Марина Леонидовна; [Место защиты: Шуйс. гос. пед. ун-т]. – Шуя, 2011. – 397 с.
4. Груздева, М.Л. Математическая статистика в педагогических исследованиях: учебное пособие / М.Л. Груздева. – НГПУ им. К.Минина. – 2018. – 116 с.
5. Проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам (протокол от 25 октября 2016 г. № 9.
6. Сизова, О.А. Специфика профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта в условиях информатизации образования / О.А. Сизова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-4. – С. 256-259. – EDN XRADVJ.
7. Сизова, О.А. К вопросу о возможности использования средств информационных технологий в условиях музыкального образования / О.А Сизова, М.Л. Груздева // В сборнике: Неофит сборник статей по материалам научно-практических конференций, аспирантов, магистрантов, студентов. – 2018. – С. 152-154
8. Сизова, О.А. Средства цифровых технологий как инструмент повышения эффективности профессиональной деятельности будущего педагога-музыканта / О.А. Сизова, Т.Ю. Медведева // Карельский научный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 2 (31). – С. 38-40
9. Темербекова, А.А. Использование социальных сетей в качестве интерактивного средства обучения студентов вуза / А.А. Темербекова, Н.Г. Кудрявцев // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2019. – № 1 (46). – С. 246-257
10. Фельдштейн, Д.И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы / Д.И. Фельдштейн // Национальный психологический журнал. – 2010. – №2(4). – С. 6-11

УДК 37.022

преподаватель кафедры дефектологии, русского языка
и социальной работы Ситникова Алёна Дмитриевна
ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет» (г. Ставрополь)

СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕСТВЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация. В статье рассматриваются понятия «ответственность», «социальная ответственность» с различных научных подходов и наук (философия, социология, психология, педагогика). Актуальность исследования социальных, философский и педагогических оснований понятия «социальная ответственность» связано с низкими показателями ответственного поведения среди молодежи. Проблема исследования заключается в выявлении теоретических и методологических основ для формирования социальной ответственности личности. Результаты исследования выражаются в следующем: 1) показано, что с философской точки зрения, термин «ответственность» однородовое термину «ответ», что определяет индивидуальный ответ личности на происходящие общественные события; 2) представлены направления развития ответственности; 3) представлена характеристика стадий формирования социальной ответственности (начальная, актуализация, осваивание); 4) представлена характеристика ответственной личности. Выводы исследования представлены в виде обобщений, показывающих важность современного обращения к исследованию понятия «социальная ответственность», выявления общих подход к изучению данного понятия различными науками. Автором отмечается, что необходимо дальнейшее исследования социальной ответственности, как личностной характеристики.

Ключевые слова: ответственность, социальная ответственность, ответственность личности, развитие ответственности, ответственное поведение, педагогический анализ ответственности, философский анализ ответственности, ответ обществу, социальный анализ ответственности.

Annotation. The article deals with the concepts of "responsibility", "social responsibility" from various scientific approaches and sciences (philosophy, sociology, psychology, pedagogy). The relevance of the study of social, philosophical and pedagogical foundations of the concept of "social responsibility" is associated with low rates of responsible behavior among young people. The research problem is to identify the theoretical and methodological foundations for the formation of the social responsibility of the individual. The results of the study are expressed as follows: 1) it is shown that from a philosophical point of view, the term "responsibility" is homogeneous to the term "response", which determines the individual's response to ongoing social events; 2) directions for the development of responsibility are presented; 3) the characteristics of the stages of formation of social responsibility (initial, actualization, mastering) are presented; 4) the characteristic of a responsible person is presented. The conclusions of the study are presented in the form of generalizations showing the importance of a modern appeal to the study of the concept of "social responsibility", identifying common approaches to the study of this concept by various sciences. The author notes that it is necessary to further study social responsibility as a personal characteristic.

Key words: responsibility, social responsibility, personal responsibility, development of responsibility, responsible behavior, pedagogical analysis of responsibility, philosophical analysis of responsibility, response to society, social analysis of responsibility.

Введение. Обострение трансформационных процессов в обществе приводит к искажению отношений в обществе, понижению социальной ответственности и далее, к появлению деструктивных процессов. Поэтому, вопросы изучения содержание, структурных компонентов социальной ответственности, подходов к развитию социальной ответственности являются актуальными проблемами современности.

Следовательно, необходимо определить сущностные характеристики понятия «социальная ответственность», с целью формирования данного качества у обучающихся.

Цель статьи – провести философский, социологических, педагогический анализ понятия «социальная ответственность» с учетом личностных показателей, выделить характеристики ответственной личности.

Методы исследования: анализ научной литературы, синтез, систематизация, сравнение и обобщение понятий.

Задачи научной статьи: 1) рассмотреть структуру понятия «социальная ответственность» с позиций различных наук; 2) выделить сущностное содержания понятия «социальная ответственность» с педагогической точки зрения; 3) определить составляющие компоненты понятия «социальная ответственность».

Практическая значимость статьи: выделены структурные компоненты понятия» социальная ответственность», которые определяют вектор педагогического воздействия в целях формирования социальной ответственности личности в системе образования.

Изложение основного материала статьи. Ответственность, как научное понятие, рассматривается различными науками: философией, психологией, социологией, педагогикой. Понятие «ответственность», с философской точки зрения, относится к моральному сознанию личности. Ответственность, как психологическая категория, отражает способность личности к активности, выражает его творческую энергию, показывает усилия в какой-либо деятельности (учебной, производственной, общественной). Как социологическая категория, ответственность – отношение личности к своей деятельности, что выражается в появлении чувства долга перед коллективом (обществом).

В толковом словаре русского языка, «ответственность» представляется как «обязанность, способность отвечать за свои поступки». Ответственный, как характеристика личности, значит «наделенный правами и обязанностями; руководящий делами; имеющий развитое чувство долга».

Философский и социологический взгляд на понятие «ответственность» позволяет трактовать данное понятие как «отражение объективного, конкретного характера взаимоотношений между личностью, коллективом и обществом, опирающегося на осознаваемых ими взаимных требований».

В работе М.Н. Губачева [3] представляется, что в основе термина «ответственность» лежит слово «ответ», то есть ответ личности на происходящие события. В основе поведения ответственного человека лежит собственный осознанный выбор, основанный на общественных ценностях, а не на эмоциях и условиях. Автор отмечает, что важным является – каким образом личность отвечает на вызовы: брать на себя ответственность – это спросить себя на сколько сделано то, что я должен был сделать.

Ответственность, как универсальная категория, выступает фактором саморегуляции личности наряду с такими философско-этическими категориями как: воля, свобода, долг, совесть. Усложняющиеся социальные отношения позволяют рассматривать категорию «социальная ответственность» как общественную норму.

В социологии различают два вида ответственности – индивидуальная и коллективная. Индивидуальная ответственность личности формируется на основе влияния внешних требований (коллектива, общества, микросоциума).

Регулятором внутренних проявлений ответственности личности является совесть.

«Социальная ответственность», как производное от понятия «ответственность», в социальных и гуманитарных науках рассматривается с различных точек зрения. Исследователи подчеркивают личностный смысл понятия «социальная ответственность» (Е.В. Назарова, А.Ф. Плахотный) и видят в ней интегральное качество личности со сложной структурой, (Л.И. Дементий, Л.В. Лидак, В.Н. Подшивалов, Л.С. Славина, Н.Б. Скорбилина), социальная ответственность трактуется как установки, психическое свойство, реализация деятельностного поведения (С.В. Карпухин, Д.А. Леонтьев, О.И. Мишурова).

Понятие «социальная ответственность» применимо к любым сферам социальной жизни и деятельности. Разработка данного понятия базируется на различных теоретико-методологических подходах. Понятие социальной ответственности интерпретируется педагогами и психологами весьма разнообразно: соблюдение нравственных норм (К.А. Абульханова-Славская, Л.А. Барановская, В.В. Игнатова, Ф.Н. Нагой), особая потребность в помощи другим (Ю. Е. Овчинникова, О. В. Черняева), ценность воспринимаемого социального окружения (М.Н. Губачев, О.И. Мишурова, И.А. Панарин), самореализация возложенных обязанностей, исполнение должностных обязанностей (Йонас Ганс, И.С. Глебова), профессиональный долг (О.В. Голубева, А.Ю. Куксов, Е.В. Назарова).

Несмотря на постоянные разногласия и отсутствие единого понимания терминологии, авторы (Л.А. Барановская, И.А. Панарин) все чаще рассматривают социальную ответственность как качество, характеризующее социальную типичность человека, который готов выполнять обязанности, социальные роли и объяснять свои действия. Социальная ответственность личности также заключается в степени добровольного реагирования на социальные проблемы в соответствии с социальными ценностями, субкультурными характеристиками и моральными императивами [1, 3].

Социальная ответственность понимается в широком смысле как ответственность перед людьми и обещания (обязательства), данные людям. Это наиболее распространенное понимание ответственности, и, строго говоря, другие виды ответственности являются формами социальной ответственности.

В узком смысле социальная ответственность понимается как чувство долга. Обязательства могут быть контекстуальными (обещание что-то сделать) или специфическими для социальной роли или положения (мать, сын, гражданин, студент, личное обязательство).

Социальная ответственность не означает, что у человека есть выбор. Человек просто выполняет обязанности, возложенные на его социальную роль. Конечно, вы можете сами выбрать роль, но это вынуждает вас подчиняться этой функции и делает вас ответственным человеком. Поэтому социальную ответственность можно также назвать ролевой ответственностью. В случае ролевой ответственности человек изначально ограничивается выбором одной роли, а затем живет по плану (сценарию) этой роли. Это делает жизнь понятнее и проще. Вам не нужно постоянно погружаться в экзистенциальные размышления о своих действиях [5].

Исследователями (А.А. Гусейнов, В.Н. Подшивалов, М.В. Шакурова) выделяются типы социальной ответственности: гражданская, профессиональная, деловая, родительская, ответственность перед самим собой.

Становление и развитие личности предполагает, что будет формироваться чувство ответственности, которое становится базовым качеством личности.

В педагогике понятие «ответственность» связано с понятиями «дисциплина», «организованность», «обязательность».

К. Муздыбаев [5] определяет направления развития ответственности:

– от коллективной к индивидуальной ответственности (когда поступок осуществляется как осознанное действие, ответственность лежит на субъекте);

– от внешней к внутренней ответственности (осознанное отношение к своей деятельности, интеграция с понятие «совесть»);

– от ретроспективной к перспективной ответственности (осознание ответственности не только за прошлое, но и за будущее (от сделанного к планируемому));

– от личной к коллективной ответственности (осознание своей роли в общем деле).

Т.С. Борисова [2], О.Е. Пазина [7] социальную ответственность представляют, как личностное внутреннее отношение к каким-либо общественным событиям. Г.Г. Александрова [1], Л.А. Саенко [8] отмечают, что социальная ответственность – это формируемое личностное новообразование, которое выступает детерминантой поведения активности/пассивности личности по отношению к общественным явлениям или задачам. Социальная ответственность, по мнению авторов, выступает ориентиром на выполнение личностью обязательств, поставленных обществом и опирающихся на определенные требования.

Согласно мнения И.Е. Максимовой [4] социальную ответственность следует рассматривать как личностное качество, ориентированное на развитие способности личности отвечать за свои поступки и действия перед обществом, перед самим собой.

Л.А. Барановская (2008) выделяет четыре уровня личностной социальной ответственности:

1) безотвественный (отрицание ответственного поведения и отношения к чему-либо);

2) утилитарно-прагматический (выгодные/невыгодные отношения);

3) нормативно-функциональный (оценивание по шкале хорошо/плохо);

4) созидательно-альтруистический (совесть, нравственность).

Исходя из представленных определений понятия «социальная ответственность», можно заключить, что понятие достаточно широко рассматривается в научной литературе. Социальная ответственность – приобретаемое личностное качество, что выражается в способности личности анализировать свои действия и поступки, способности оценить деятельность других, способности учитывать общественное мнение при выполнении своих функций (образовательных, производственных, профессиональных и др.).

Исследователи (Г.Г. Александрова, Л.А. Саенко, Д.И. Фельдштейн) [1, 8, 9] отмечают связь социальной ответственности со способностью личности выполнять свой долг (профессиональный, гражданский, общественный).

О.Н. Михайлова (2016) представляет социальную ответственность как элемент социальной компетентности личности. Автор отмечает, что социальная ответственность – это показатель оптимальных взаимоотношений между обществом и личностью в процессе реализации общественно значимых интересов и достижению целей. Свобода принятия решения – основа личностной ответственности, – пишет О.Н. Михайлова.

В социально гуманитарном знании сущность социальной ответственности определяется в уяснении личностью доминирующих ценностей в обществе и волевом отношении к ним. Как необходимо условие проявления социальной ответственности – это свобода, которая позволяет личности действовать, опираясь на собственную волю, собственный выбор.

Содержательный компонент в понятии «социальная ответственность» проявляется в комплексе общественных отношений и зависимостей социальных субъектов (личность, группа, коллектив, микросоциум и т.д.).

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что социальная ответственность, как научный термин, сложное

комплексное понятие, требующее дополнительных исследований.

Социальная ответственность, как антропологическая характеристика субъекта общественной деятельности, формируется под воздействием системы факторов и условий, обуславливающих данный процесс. Комплекс всех воздействий можно разделить на два типа: внутренние и внешние. Внутренние факторы (личностные): особенности психики, достоинство, честь, совесть, мировосприятие и др. Внешне факторы (социальные): нормы и правила поведения, мораль, мера свободы, социальное окружение, способы общения, правовые основы.

Условием формирования социальной ответственности у личности выступает способность к усвоению внешних факторов в процессе жизнедеятельности.

Процесс формирования социальной ответственности осуществляется поэтапно и реализуется в ходе трех стадий:

– начальная: доактуальное (начальное) состояние, стадия «замысла»;

– актуализация: реализация в предметно-практической деятелньости;

– осваивание: опредмечивание, рефлексия, самоанализ.

Исследователи К. Муздыбаев, Л.А. Саенко [5, 8] отмечают, что отмечается взаимозависимость между уровнем развития социальной ответственности и сформированной у личности системы ценностей.

Все вышеизложенное позволяет выделить основные компоненты социальной ответственности, как научной категории:

1) социальная ответственность выступает регулятором деятельности личности;

2) социальная ответственность есть следование личностью установленным в обществе нормам и правилам;

3) социальная ответственность отражает результат оценивания личностью своих поступков с точки зрения их последствий для окружающих.

Схематично составляющие компоненты социальной ответственности личности представлены на рисунке 1.

Рисунок 1. Составляющие компоненты категории «социальная ответственность»

Можно заключить, что специфика современного общества заключается в ответственных отношениях между каждым ее членом. Социальная ответственность проявляется в каждой области деятельности. Стоит отметить, что социальная ответственность в широком понимании этого термина, выступает основным инструментом управления и организации общества, средством обеспечения порядка в обществе, стабильности общественных отношений.

Выводы. Таким образом, можно заключить, что социальная ответственность, как научная категория обладает различными трактовками в зависимости от области науки, изучающей данный феномен. Категория «социальная ответственность» в науках рассматривается с различных позиций: 1) как нравственная норма (философия); 2) как личностная потребность (социология); 3) как личностная устойчивость (психология); 4) как долг, обязанность (педагогика). Следует отметить общее в трактовках понятия социальная ответственность – интегральное личностное качество, призванное регулировать деятельность личности, обеспечивать эффективность функционирования в обществе. Необходимо дальнейшее изучения социальной ответственности личности: поиск эффективных методов воспитания, педагогических технологий развития социальной ответственности у молодежи.

Литература:

1. Александрова, Г.Г. Социальная ответственность личности в контексте её профессиональной деятельности / Г.Г. Александрова // Образование и саморазвитие. – 2015. – № 3(45). – С. 104-109

2. Борисова, Т.С. Активность и инициативность как основа формирования социальной ответственности учащейся молодежи / Т.С. Борисова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 1(103). – С. 131-136

3. Губачев, М.Н. Социальная ответственность в системе ценностных ориентаций современного общества: специальность 09.00.11 "Социальная философия": диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук / Губачев Михаил Николаевич. – Уфа, 2004. – 134 с.

4. Максимова, И.Е. Воспитание ответственности у младших школьников из неблагополучных семей: специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования": автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Максимова Инна Евгеньевна. – Самара, 2013. – 26 с.

5. Муздыбаев, К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.

6. Мухлынина, О.В. Воспитание ответственности учащихся подросткового возраста: специальность 19.00.07 "Педагогическая психология": диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Мухлынина Ольга Викторовна. – Екатеринбург, 2007. – 155 с.

7. Пазина, О.Е. Социальная ответственность личности в современном обществе: специальность 09.00.11 "Социальная философия": диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук / Пазина Ольга Евгеньевна. – Нижний Новгород, 2007. – 165 с.

8. Саенко, Л.А. Социальная ответственность учащейся молодежи: результаты исследования / Л.А. Саенко // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2015. – № 1(46). – С. 267-271

9. Фельдштейн, Д.И. Психологические основы общественно-полезной деятельности подростков / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 2002. – 222 с.

УДК 37.02:371.48

кандидат педагогических наук, доцент Скрябина Татьяна Олеговна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ДЖОНА ЛОККА

Аннотация. Данная статья раскрывает педагогическое наследие Джона Локка, затрагивает главные вопросы педагогики, раскрывает содержание, методы обучения и воспитания влияющие на формирование личности.

Ключевые слова: система, принцип, педагогика, теория, процесс, обучение, воспитание, эмпиризм, сенсуализм, личность, практицизм.

Annotation. This article reveals the pedagogical heritage of John Locke, touches on the main issues of pedagogy, reveals the content, methods of teaching and upbringing that influence the formation of personality.

Key words: system, principle, pedagogy, theory, process, training, education, empiricism, sensualism, personality, practicality.

Введение. В современной России происходят коренные изменения, составной частью этих процессов выступает создание новой системы образования, в основу которой положено ознакомление с основными педагогическими идеями и путями развития теории и практики воспитания в разные исторические периоды в разных странах. В духовном, экономическом и культурном возрождении государства приоритетная роль отводится воспитанию и обучению. Педагогическое наследие великих педагогов прошлого позволяет по-новому пересмотреть стратегию современного российского образования, использовать на практике критические методы анализа и синтеза, изучить педагогический опыт, касающийся различных средств, методов воспитания и обучения.

Возрождение – яркий культурный период в истории, от других этапов в развитии культуры его отличает чрезвычайный интерес к человеку. Особое место занимает педагогическое наследие выдающегося просветителя Англии Джона Локка. Ученый значительно опередил свое время, он создал педагогическую систему, которая является актуальной на современном этапе развития образования. Важными вопросами для рассмотрения выступают проблемы взаимодействия родителей и детей, учителей и школьников.

Цель статьи раскрыть педагогическое наследие Джона Локка, методические аспекты процесса обучения и воспитания.

Изложение основного материала статьи. Процесс глобализации, составляющий новый исторический этап в развитии человечества, охватывает все большее число государств и народов. Увеличивается интенсивность контактов между странами, активизируется взаимодействие между ними, возрастает потребность в общении и сотрудничестве между людьми с различными культурными традициями, что мотивирует необходимость усилить изучение педагогического наследия. Неустанное развитие знаний приводило к тому, что сложились условия для формирования и распространения плюрализма мыслей и появления многочисленных педагогических теорий и концепций. Именно в глубине философской мысли зародились первые попытки теоретического осмысления вопросов воспитания и обучения. Среди выдающихся педагогов XVII столетия, важное место по праву принадлежит Джону Локку, основоположнику эмпирически-материалистической теории познания. Его педагогическая теория и идеи являются прогрессивными и сегодня так как широко используются на практике как учителями, так и родителями.

«Джон Локк выполнил одну из важнейших задач XVII в., создал образовательную систему, которая отвечала качественно новому состоянию общества, его социально-экономическим, политическим и религиозным стремлениям. Представление Джона Локка о воспитании складывались в контексте его общих философских взглядов. Исходным положением теории познания Джона Локка была мысль о происхождении всего человеческого знания из опыта. Теории познания Локка присущ материалистический сенсуализм (когда опыт рассматривается как совокупность чувственных восприятий внешних объектов)» [6, С. 133].

В своих работах педагог разделяет такие категории педагогики как воспитание, обучение и развитие. При этом он отводит обучению меньшее значение, оно действительно является существенным тогда, когда способствует развитию таких качеств как интеллект и нравственность.

Педагог первым поставил вопрос о материальном и формальном образовании. Материальному образованию противостоит теория формального образования, согласно которой задача образования заключается в развитии способности к анализу и синтезу, дедукции и индукции, в развитии логического мышления. По мнению И. Андреевой современная отечественная педагогическая мысль разделяет образование на формальное и материальное. Видит задачу обучения в том, чтобы обеспечивать учащихся знаниями, умениями и навыками, готовить их к жизни и одновременно развивать их умственные способности и духовные силы [1].

В своих работах он не выделяет принципы обучения и воспитания, однако на основе анализа его произведений, мы можем выделить следующие принципы: учет индивидуальных особенностей; сочетание строгости с любовью, дружеское отношение к ребенку; связью обучения с жизнью; воспитание в труде; комплексный подход к воспитанию; единство сознания и поведения; систематичности, последовательности и доступности; наглядности; осознания в обучении [3, С. 409].

Фактически, Локк разработал методику развивающего обучения с применением проблемных методов. Следовательно данная методика расширяла приемы познавательной деятельности интегрировала в себе различные подходы, направленные на развитие интеллекта ребенка, его интересы и творческую активность. Педагог дает рекомендации по усвоению разных дисциплин при помощи различных практик, решения познавательных задач с использованием приемов познавательной деятельности. Весь процесс обучения напрямую связан с воспитательными целями и методами, которые направлены на развитие моральных, нравственных качеств и привычек.

Анализируя мировоззренческую концепцию Джона Локка, следует подчеркнуть, что главное внимание он уделял тем положениям, которыми, выражаясь в современных терминах науки, занимается педагогика и этика. Критикуя нравственные каноны своего времени и высоко оценивая в этом смысле традиции прошлых веков, Локк создал на основе противопоставления прошлого и современных ему общественных реалий свой идеал совершенного человека. Педагог отрицал насилие над детьми, считал, что такие методы не эффективны, призывал стимулировать интерес ребенка при помощи развития любопытства. Он советует не стимулировать любопытство ребенка путем награждения вещами или деньгами, ибо в таком случае развивается интерес не к делу, а к деньгам и вещам. Главный интерес должен подчиняться основном – добыванию истины. Чтобы у ребенка появился интерес, воспитателю необходимо помочь воспитаннику осознать пользу того, чему его учат для того, чтобы ребенок видел, что знания, которые он получает, помогают ему делать то, чего раньше он делать не умел. Когда появляются первые ростки положительного отношения ребенка к занятиям, надо

его хвалить и поощрять. Вообще, детям нравится работать, заниматься чем-то, но как только возникает насилие, когда их вынуждают к учебе или труду против их воли, у них отпадает желание к этому делу [4].

Важное место в развитии интересов Локк отводит детским вопросам, которые дети задают взрослым и, в частности, воспитателям. Многочисленные детские вопросы есть не что иное, как первые признаки стремления ребенка к знаниям. Джон Локк убежден: «Любознательность в детях есть не что иное, как тяга к знаниям. Она является большим оружием, которое дает природа для устранения невежества, при отсутствии этой любознательности, природа сделала бы их тупыми и бесполезными существами» [3, С. 520].

Ученый отмечает, любознательность ребенка надо обязательно поощрят, важно, чтобы ребенок был доволен ответом, даже на смешной и простой вопрос взрослые должны отвечать серьезно и четко. Джон Локк советует взрослым практиковать следующее: раскрывать в деталях окружающие предметы, способствовать тому, чтобы ребенок заинтересовался. В случае, когда родители или учителя проявляют свою невнимательность к детям, – любознательность ребенка притупляется, она теряет способность органично доходить до истины. Он продолжает воспринимать и запоминать ту информацию, которую получает извне, но становится пассивным, ведь знания в его голове обособленные, не систематические, не сведены в единую систему.

На начальном этапе детская любознательность слишком подвижна, может сложиться впечатление, будто ребенок слишком рассеян, ему трудно долго фиксировать свое внимание на одном и том же предмете. Однако с возрастом это проходит. С помощью воспитателя, который наблюдает и анализирует своего питомца, развивает в нем способность фиксировать внимание, любознательность ребенка становится устойчивой и превращается в интерес.

Теория воспитания Джона Локка максимально соответствует особенностям детского возраста. Учение Локка проникнуто не только безграничной любовью к ребенку, но и уважением. Основываясь на признании Локком равенства людей с точки зрения возможностей их воспитания, он создал педагогику, пронизанную оптимистической верой в безграничные возможности воспитания.

На основе анализа его наследия могут быть рекомендованы следующие направления работы педагога:

– в области нравственного воспитания. Главной ценностью в человеке является мораль и нравственность как внутренний индикатор поступков человека. Мораль как форма общественного сознания позволяет определить семейные ценности, которые родители традиционно передают детям;

– в области физического воспитания. Физическое совершенствование является основной составляющей целостного воспитательного процесса. Главной ценностью выступает здоровье, которое дает возможность человеку жить активно, долго и счастливо;

– в процессе воспитании детей в семье. Воспитание в семье имеет глубокий эмоциональный, интимный характер. Именно родители-первые педагоги, закладывают методику семейного воспитания;

– в области умственного воспитания. Умственное воспитание направлено на развитие интеллектуальной культуры личности, навыков мыслительной деятельности, культуры мышления;

– в воспитании дисциплины, норм и правил поведения. Самодисциплина является условием разумного поведения и умения контролировать себя при любых жизненных обстоятельствах;

– в процессе отбора методов, приемов, принципов обучения и воспитания. Учитель должен учитывать конкретные данные детской психологии и отталкиваться от них;

– в процессе самообразования. Умение рассуждать делает ум способным самостоятельно получать знания.

Локк сталкивался с такими проблемами: как сделать так, чтобы ребенок учился с удовольствием, нужно ли наказывать детей, как совместить индивидуальность ребенка с реалиями школы, как правильно родителям строить свои отношения с ребенком. Все его постулаты чрезвычайно актуальны сегодня, он напоминает неоднократно: родители – должны, обязаны, ребенок-имеет право. Современный учитель стоит отношения с ребенком на ряду с его родителями, его функция занимает центральное место на пути социализации и формирования личности [7].

Сегодня наследие Локка может удачно использоваться в условиях современной школы: классным руководителем для подготовки к беседам и лекциям по темам, которые, прежде всего, касаются личности ребенка, взаимоотношений в семье; школьным психологом – для объяснений определенных процессов умственной деятельности; школьной медсестрой – для внедрения идей Локка о физическом воспитании детей [2].

В некоторых положениях Дж. Локк опередил свое время. Не утратили своей актуальности советы педагога о роли игрушки и ее использовании во время обучения и воспитания, об использовании наглядности, о необходимости всячески поддерживать любознательность детей, роль религии в процессе нравственного воспитания, развитие самостоятельного мышления, необходимость предоставлять реальные, жизненно необходимые знания.

Не утратили актуальности советы Локка в процессе физического воспитания детей. Отметим, что в условиях научно-технического прогресса проблемы физического воспитания подрастающего поколения резко обостряются. Поэтому забота о здоровье всех граждан является действительно актуальной и сложной. Ведущими задачами физического воспитания являются создание оптимальных условий для обеспечения нормального физического развития личности, сохранение ее здоровья, приобретение санитарно-гигиенических умений и навыков по уходу за собственным телом, поддержание и развитие его потенциальных возможностей. Хотя многие идеи выдающегося педагога относительно физического воспитания не соответствуют современному развитию наук, однако главная его позиция – быть ближе к природе, избегать всего искусственного и расслабляющего не потеряла актуальности [8].

Таким образом, в наследии Джона Локка определяющая роль принадлежит воспитанию и формированию личности. Педагог особое внимание обращает на историческое время и его влияние на воспитанников. Главными критериями выступают потребности времени, поэтому задача учителя совершенствовать воспитанников используя индивидуальный подход. Центральное место занимает семья, именно она выступает главным условием для развития и поддержания нравственного, физического и умственного в человеке. Определение новой цели воспитания, обусловленной новыми историческими условиями воспитания полезного, действенного члена общества, который прежде всего имеет жизненные знания, а потом уже обладает научными знаниями, здорового телом и духом, предусматривало связь умственного, нравственного, физического и трудового воспитания.

Нравственное, умственное, физическое, трудовое воспитание Локк представлял диалектически взаимосвязанными, то есть такими, которые уравновешивают и дополняют друг друга. Он один из первых начал рассматривать все составляющие воспитания в тесной взаимосвязи и указал на внутренние связи в их составе. Образовательная программа Джона Локка подчиняется задачам нравственного воспитания. Развитие нравственных качеств в человеке является основным в деле воспитания. Именно на это нацелены методы воспитания, предложенные Локком, – пример, вправление, моральные награды, авторитет родителей, воспитателей.

Для Джона Локка, прежде всего, как для врача, физический труд имеет несколько преимуществ: укрепляет здоровье джентльмена; служит для него отдыхом от умственной работы; является средством воспитания любви к трудовой деятельности; дает джентльмену возможность правильно и разумно управлять своим имением.

Умственное воспитание на, по мнению философа, нацелено на содействие развитию в человеке жизненной мудрости, умение разумно оценивать свои дела и тем самым избегать дурных поступков.

Подытоживая размышления Джона Локка относительно идеала совершенной личности, следует отметить, он поставил цель изменить человека, целесообразно вмешиваясь в формирование его морали, нравственности и способствуя его совершенствованию. Первым важным шагом на пути нравственного преобразования личности считал семейное воспитание. Моральное реформирование человека должно осуществляться в начале жизни при руководстве наставника, а дальше человек должен работать над своим нравственным, умственным, физическим, трудовым ростом самостоятельно в течение жизни.

Итак, педагогика Локка имеет практико-ориентированный характер, его теория напрямую связана с прогрессивными изменениями общества. Опыт, который получает ребенок имеет два измерения, первое направлено на внешний мир, второе на познавательную деятельность.

Выводы. Подводя итог, необходимо отметить, что Джон Локк оставил глубокий след в мировой педагогике. Его принципы воспитания повлияли на педагогику будущего, труды оказали большое влияние на многих талантливых педагогов, правила воспитания универсальные и служат эталонными образцами. Множество положений автора строятся на использовании комплексного подхода к воспитанию, соблюдению систематичности, последовательности, доступности, наглядности, сознательности и развивающего обучения. Сегодня множество педагогических проблем остаются такими же острыми, поэтому все перечисленные советы необходимо использовать современным учителям, родителям они помогут им избежать проблем в обучении и воспитании подрастающего поколения.

Литература:

1. Андреева, И.Н. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З. И. Васильева и др. – М.: Академия, 2002. – 416 с.
2. Джуринский, А.Н. История педагогики и образования / А.Н. Джуринский. – М.: Юрайт, 2016. – 676 с.
3. Локк, Д. Мысли о воспитании: сочинения в 3-х томах / Д. Локк. – М.: Мысль, 1988. – Т. 3. – С. 407-608
4. Пискунов, А.И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века / А.И. Пискунов. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.
5. Пискунов, А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / А.И. Пискунов. [2-е изд.]. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.
6. Скрябина, Т.О. Педагогические взгляды Джона Локка / Т.О. Скрябина // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования: Научный журнал. – 2020. – №3(28). – С. 133-136
7. Скрябина, Т.О. Подготовка будущего учителя истории к реализации дифференцированного подхода в обучении / Т.О. Скрябина // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология: [сборник статей]. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 58 (1). – Ч. 1. – С. 215-217
8. Скрябина, Т.О. Профессионально значимые качества будущего учителя истории / Т.О. Скрябина // Сборник материалов II-й научно-практической конференции «Педагогические инновации в работе с одаренными детьми: традиции и перспективы» 26 февраля 2021 г. / под ред. Глузман Н.А. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2021. – С. 67-72

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Жанна Венедиктовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Копица Вера Николаевна
Институт пищевых технологий и дизайна – филиал Нижегородского государственного
инженерно-экономического университета (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Перевозчикова Нелля Григорьевна
Институт пищевых технологий и дизайна – филиал Нижегородского государственного
инженерно-экономического университета (г. Нижний Новгород)

ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о профориентационной работе в системе дополнительного образования. Автором рассмотрено современное образовательное учреждение дополнительного образование, которое представляет собой сложную и динамичную систему, поскольку ему приходится существовать в условиях постоянно изменяющегося мира, которое предъявляет высокие требования как к обучающимся, так и к самому процессу образования, поскольку оно так или иначе действует в условиях необходимости выполнения социального заказа общества по формированию личности. Рассмтрены уровни профориентационной работы обучающихся. Выделены основные аспекты развития эффективности профориентационной работы с новыми подходами организации учебной деятельности в системе дополнительного образования.

Ключевые слова: дополнительное образование; обучающиеся; профессия; партнерское взаимодействие.

Annotation. The article deals with the issue of career guidance in the system of additional education. The author considers a modern educational institution of additional education, which is a complex and dynamic system, since it has to exist in a constantly changing world, which makes high demands both on students and on the education process itself, since it somehow operates in conditions of necessity. fulfillment of the social order of society for the formation of personality. The levels of career guidance work of students are considered. The main aspects of the development of the effectiveness of career guidance work with new approaches to the organization of educational activities in the system of additional education are highlighted.

Key words: additional education; students; profession; partnership interaction.

Введение. Развитие системы дополнительного образования в России на сегодняшний день является благоприятной средой для развития активизации подростка в социальном обществе. Дополнительное образование детей усиливает

вариативную ценность общего образования и помогает участникам определиться в профессиональной направленности, усвоению знаний и возможностей, получаемых в базовом компоненте.

Система дополнительного образование рассчитана на разную возрастную категорию детей, сам процесс обусловлен профессиональной направленностью, который обеспечивается разнообразной формой проведения мероприятий по программе дополнительного образования. Содержание занятий дополнительного образования направлено не только на формирование основных направлений: технической направленности, художественной направленности, социально-гуманитарной направленности и т.д., но и имеет другие направления организации дополнительного образования, направленные на профессиональную ориентацию обучающихся с учетом социального заказа общества.

В образовательные учреждения дополнительного образования приходят обучающиеся с разными интересами и знаниями по тому или иному виду деятельности. У них сформированы различные уровни умений и навыков, различный социальный опыт, которые обусловлены в нахождении разной обучающейся среде: коллектив школы, социальные группы, микрорайоны города. Общаясь в такой среде, с разным социальным опытом происходит более интенсивный обмен информацией, восприятие друг к другу, социальный опыт.

Такое взаимоотношение в коллективе способствует развитию интересов детей разной возрастной категории, что положительно влияет на самоопределение и морального самочувствия в обществе.

Цель данного исследования рассмотреть и теоретически обосновать профориентационную работу в системе дополнительного образования.

Изложение основного материала статьи. Возвращаясь к вопросам, связанным с дополнительным образованием, нельзя не отметить, что оно также оказывает существенное влияние на профессиональное самоопределение обучающихся.

Дополнительное образование детей – это процесс, который объединяет систему обучения, воспитания и развития личности в целом.

С развитием российской системы образования, большое внимание стали уделять и системе дополнительного образования как системе, способствующей развитию у детей интересов к будущей профессии.

Современное образовательное учреждение дополнительного образование представляет собой сложную и динамичную систему, поскольку ему приходится существовать в условиях постоянно изменяющегося мира, которое предъявляет высокие требования как к обучающимся, так и к самому процессу образования, поскольку оно так или иначе действует в условиях необходимости выполнения социального заказа общества по формированию личности [1].

Также растет и интерес теоретиков и практиков к вопросам самоопределения учащихся, в том числе и к профессиональному самоопределению.

Как отмечено в научной литературе, у большинства участников процесса дополнительного образования практически отсутствует профессиональное самоопределение в использование своих знаний и возможностей. Такое состояние приводит у подростков к отсутствию знаний о существующих профессиях и возможности найти себе нужное направление в жизни, а также потребность на существующем рынке профессий в целом.

Цель учреждений дополнительного образования – формирование знаний, умений и навыков детей по определенным видам деятельности профессионального определения. С этой целью обучающийся должен проявить свои способности в профессиональном мире.

В Законе об образовании отмечено, что образование, в том числе, «должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации» [2].

Аналогичные требования изложены в том числе и в Концепции дополнительного образования [3, 4], в частности, указано, что система дополнительного образования нацелено на формирование личностных профессиональных качеств детей, которые направлены на конкурентоспособность человека.

Профессиональное самоопределение является в этом направлении одним из аспектов профессиональной ориентации личности.

Понятие профориентации рассматривается как система мер, действий, направленных на социальное, личностно-ориентированную сферу развития способностей к выражению профессиональных навыков.

Профессиональное самоопределение также представляет собой часть личного самоопределения, однако, они имеют существенные отличия, в частности:

– профессиональное самоопределение является более конкретным, поскольку оно может быть выражено в конкретных действиях, например, в получении дипломов или сертификатов о профессиональной переподготовке, в то время как личностное самоопределение – более сложный и комплексный процесс, который охватывает не только профессиональное, но и иные виды самоопределения;

– профессиональное самоопределение зависит как от объективных (внешних), так и от субъективных (внутренних) факторов, в то время как личностное самоопределение больше связано с субъективными факторами и зависит от самого человека [6].

Можно выделить следующие факторы, которые определяют профессиональную готовность:

– информированность;
– автономность;
– принятие решений;
– планирование;
– эмоциональное отношение к процессу выбора профессии.

Так, информированность и автономность важны в той мере, в какой развитое самосознание позволяет человеку адекватно воспринять информацию, которая ему предлагается. Так, для того, чтобы определить профессиональную готовность учащегося к выбору профессии, необходимо оценить, обладает ли он всей полнотой знаний об источниках получения информации и способен ли он адекватно оценить свои знания. Очевидно, что всесторонне развитый подросток, который имеет множество увлечений, способен сделать более адекватный выбор профессии.

Этот выбор возможен в том случае, если подросток обладает информацией о мире профессий в целом, а также о том, какие требования предъявляются к той или иной профессии, в частности [7].

Кроме того, подросток должен уметь анализировать имеющуюся у него информацию и соотносить ее со своими личностными особенностями.

Умение принимать решение также является одним из важных аспектов профессионального самоопределения. При разрешении вопроса о будущей карьере необходимо оценивать все альтернативные варианты выбора и оценки текущей ситуации.

Планирование и эмоциональное отношение. Принятию эффективных решений в отношении профессионального выбора способствуют умение планировать свой профессиональный путь и индивидуальные качества и способности личности: любознательность (умение собирать, накапливать и анализировать информацию); умение прогнозировать ситуацию;

решительность (способность взять на себя ответственность за принятое решение); умение делегировать полномочия; умение планировать деятельность и оценивать риски; осуществлять контроль и достигать поставленных целей.

Основным аспектом в содержании профориентационной работы с учащимися в системе дополнительного образования является развитие профессиональных качеств у служителя, формирования осознанного выбора к бедующей профессии.

Процесс профориентационной направленности в образовательных учреждениях дополнительного образования – целенаправленные действия всех слушателей образовательного процесса.

На данный момент можно отметить некоторые направления профоринтационной деятельности в учреждениях дополнительного образования:

– просветительское направление слушателей, оно направлено на осознанное понимание о будущей профессии, которые на данный момент востребованы на рынке труда;

– диагностическое направление, оно направлено на исследование самим учащимся своих качеств к выбору будущей профессии;

– консультационное направление, направленное на выбор профессии через мотивы, личностные проблемы и особенности мировоззрения.

В педагогической деятельности выделяются следующие формы и методы профоринтационной работы в учреждениях дополнительного образования:

– индивидуальное консультирование участников образовательного процесса;

– семейное консультирование по вопросам самоопределения детей;

– организация встреч с представителями разных профессий и руководителями профессиональных организаций;

– недели труда и профессиональной ориентации;

– тематические экскурсии на производственные предприятия;

– ярмарки вакансий учебных и рабочих мест;

– мастер-классы по педагогическому сопровождению профессионального самоопределения.

Для эффективного определения профоринтационной направленности учащегося в системе профориентации применяется диагностические формы и методы: беседы с учащимися, тестирование, беседы по образовательному процессу. Диагностика позволяет спланировать педагогу дальнейший образовательный процесс, мероприятия, проводимые по профоринтационной направленности [8].

Правильный выбор профессии очень важен для человека на его жизненном пути, для развития общества в целом.

Профессиональное самоопределение длится в течение всей жизни: человек выбирает профессию, проходя стадии проб, выборов, их реализации, затем вступает в профессию.

На сегодняшний день по профоринтационной деятельности обучающихся в образовательных учреждениях создано множество проектов, к таким проектам относятся:

1) Проект «Билет в будущее».

2) Проект «Шоу профессий».

3) Тематические смены «Профильные техноотряды» во всероссийских детских центрах.

6) Профориентационные активности АНО «Агентство развития профессионального мастерства (Ворлдскиллс Россия)».

7) Федеральная сеть детских технопарков «Кванториум».

8) Кружковое движение НТИ и др.

Эффективность такого профоринтационного движения во многом зависит от своевременной профоринтационной работы учреждений, с использованием новых форм и методов проведения мероприятий, направленных на информационный блок профоринтационной информации.

Опытно-экспериментальная работа по развитию готовности обучающихся к профессиональному самоопределению проводилась на базе государственного бюджетного учреждения дополнительного образования «Центр молодежных инженерных и научных компетенций «КВАНТОРИУМ», город Нижний Новгород.

Целью опытно-экспериментальной работы являлась проверка условий развития готовности обучающихся к профессиональному выбору в условиях учреждений дополнительного образования. В частности, опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа:

– первый этап – констатирующий эксперимент, в рамках которого определено состояние проблемы профессионального самоопределения подростков, проанализирован уровень готовности обучающихся к выбору профессии в начале освоения ими программы дополнительного образования.

– второй этап – формирующий, на котором производится непосредственно реализация условий, которые способствуют формированию готовности обучающихся к профессиональному выбору в процессе освоения программы дополнительного образования;

– третий этап – контрольный, на котором производится оценка сформированности у обучающихся отдельных компонентов готовности к выбору профессии.

В эксперименте принимали участие 10 обучающихся детского технопарка «Кванториум» в возрасте 14-17 лет.

Профессиональное самоопределение представляет собой достаточно важную стадию развития личности, что дополнительно подчеркивает необходимость исследования отдельных аспектов этого процесса у обучающихся в учреждении дополнительного образования.

Выбранные методики позволяет оценить уровень готовности обучающихся на базе детского технопарка «Кванториум» к выбору профессии, развития у них желания работать в целом, а также рассмотреть уровень адекватности их выбора профессии на настоящий момент.

Основным направлением опытно-экспериментальной работы в рамках настоящего исследования выступила оценка исходного уровня готовности обучающихся к выбору профессия, а также динамики его развития после реализации формирующего этапа эксперимента, оценить уровень профессиональных интересов обучающихся, и их отношение к престижу профессии.

Подводя итог тестированиям после формирующего этапа исследования можно отметить, что контрольная группа показала рост уровня готовности к профессиональному самоопределению, что явно следует из совокупности полученных результатов тестирования. Изложенное позволяет сделать вывод о том, что использование в учреждении дополнительного образования программ, эффективно сказывается на профессиональном самоопределении обучающихся.

Выводы. Таким образом, профоринтационная работа – перспективное решений самоопределению будущей профессии учащихся. Профоринтационная работа в системе дополнительного образования направлена на подготовку обучающихся к самостоятельному выбору профессии, с учетом индивидуальных особенностей личности, обеспечивающиеся не только знания о профессии, но и формирование необходимых первоначальных знаний, умений и навыков. В связи с поставленной

целью исследования, предполагается, что развитие готовности обучающихся к профессиональному самоопределению повысится в случае, если учреждение дополнительного образования.

Литература:

1. Асалиев, А.М. Дополнительное образование как основа системы непрерывного образования / А.М. Асалиев // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. – 2018. – № 5(74). – С. 19-21
2. Асмолов, А.Г. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение / А.Г. Асмолов // Образовательная политика. – 2014. – № 2 (64). – С. 2-6
3. Бухалова, Н.А. Исследование механизмов взаимодействия рынка образовательных услуг и рынка труда / Н.А. Бухалова, О.А. Павлова, О.Н. Шумилова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. – 2015. – № 4(23). – С. 10-14
4. Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное / С.Г. Косарецкий, М.Е. Гошин, А.А. Беликов и др.; под ред. С.Г. Косарецкого, И.Д. Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 277 с.
5. Михайлова, Н.Н. О подходах к реализации интеграции и интегративности в дополнительном образовании / Н.Н. Михайлова // Информационно-методический журнал «ВНЕшкольник». – 2018. – № 2. – С. 9-14
6. Основы проектной деятельности: учебно-методическое пособие / сост. И.М. Дудина; Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2019. – 28 с.
7. Профессиональная ориентация учащихся: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. А.Д. Сазонова. – М.: Просвещение, 2015. – 223 с.
8. Профориентация и профессиональное самоопределение школьников в учреждении дополнительного образования: учебно-методическое пособие / С.Н. Липатова и др. – Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2018. – 127 с.

Педагогика

УДК 378

аспирант Спиридонова Юлия Сергеевна
Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева (г. Орёл)

ПОНЯТИЕ И СТРУКТУРА ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В настоящее время актуальным являются вопросы, касающиеся цифровизации образования. Это было предопределено различными факторами, в том числе и принятием ряда законодательных актов, касающихся образовательных стандартов. Одним из требований к современному педагогу является наличие у него цифровой компетентности. Следовательно образовательный процесс в высшем учебном заведении должен опираться на это, для подготовки востребованных и квалифицированных специалистов. В связи с этим, важно понимать сущность и структуру феномена «цифровая компетентность педагога». В данной статье проведен анализ отечественной и зарубежной литературы для выявления различных подходов к трактовке понятия, предложено собственное определение цифровой компетентности педагога, ее структуре и содержанию.

Ключевые слова: цифровая компетентность педагога, структура цифровой компетентности, понятие цифровой компетентности, цифровая образовательная среда, цифровые образовательные технологии.

Annotation. Currently, issues related to the digitalization of education are relevant. This was predetermined by various factors, including the adoption of a number of legislative acts relating to educational standards. One of the requirements for a modern teacher is that he has digital competence. Therefore, the educational process in a higher educational institution should be based on this, in order to train demanded and qualified specialists. In this regard, it is important to understand the essence and structure of the phenomenon of "teacher's digital competence". This article analyzes domestic and foreign literature to identify different approaches to the interpretation of the concept, proposes its own definition of the teacher's digital competence, its structure and content.

Key words: digital competence of a teacher, structure of digital competence, digitalization of education, concept of digital competence, digital educational environment, digital educational technologies.

Введение. Цифровизация многих процессов жизнедеятельности общества и государства стала следствием необратимых изменений в образовательной среде. В связи с этим одной из целей образовательного процесса в настоящее время является получение студентом ценных для цифрового общества знаний и умений. Сегодняшние реалии таковы, что выпускнику недостаточно иметь диплом о высшем образовании, важен итоговый результат его обучения в виде полученных навыков и компетенций.

Традиционная модель обучения претерпевает многочисленные изменения, модернизируется. Больше внимания уделяется индивидуализации образовательного пути студента, его самоорганизации, рассеиванию и преодолению пространственно-временных барьеров. Многие образовательные процессы видоизменяют, максимально трансформируясь на цифровых платформах или на основе цифровых технологий.

Таким образом, внедрение информационных технологий в образовательных организациях идет большими темпами, которые лишь нарастают с каждым годом. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) из вспомогательных средств трансформировались в неотъемлемую часть образовательного процесса всех уровней.

Необходимыми стали соответствующие изменения и на законодательном уровне, в том числе, в дополнении федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) требованиями о развитии у обучающихся цифровых компетенций, а также в разработке Стратегии «Цифровая образовательная среда» [9], название которой говорит само за себя. Итогом реализации данной системы мер должна стать цифровая трансформация образования, создание цифровой образовательной среды (ЦОР) в каждой образовательной организации, регионе, стране для улучшения качества образования.

Это привело к выдвижению новых требований к педагогам, формированию у них цифровых навыков (образовательных и профессиональных), развитию цифровых грамотности и компетенций на уровне выше базового для применения стремительно развивающихся ИКТ и квалифицированных специалистов, готовых к их использованию.

Овладение учителем цифровой компетентностью поможет ему увидеть широкий спектр возможностей с ИКТ, относиться к ним, как к злободневной необходимости. Благодаря цифровым технологиям педагог имеет возможность найти подход к разным типам учеников, расширить их кругозор, построить образовательный процесс творчески.

Изложение основного материала статьи. Вопросы, касающиеся получения цифровых навыков и формирования цифровой компетентности у педагогов, привлекают внимание как отечественных (Т.А. Бороненко, Н.П. Гончарук, М.П. Прохорова, С.Р. Хаблиева и др.), так и зарубежных (Luis-Alberto Casado-Aranda, Ana Otto, A. Moreira и др.) авторов.

Изучение последних публикаций, посвященных проблемам цифровой компетентности у педагогов, показало, что данный вопрос вызывает большую озабоченность как среди ученых, так и среди преподавателей. Это обусловлено тем, что педагог является проводником в мир цифровых технологий, а следовательно, должен хорошо владеть соответствующими навыками. Так, например, Д.И. Павлов и А.В. Каплан отметили, что учитель должен обучить учеников правилам безопасного пользования сетью Интернет, обеспечению сохранности личных данных, работе с информацией и др. [8].

Преподавателям, учителям приходится сталкиваться с моделями обучения, которые включают в себя методологические навыки и различные цифровые инструменты, которые они должны грамотно интегрировать в привычный образовательный процесс.

Цифровая компетентность, как составляющая профессиональной компетентности педагога, идейно берет свое начало в новом видении обучения, которое исходит из классификации навыков, необходимых для студента в его академической карьере, а затем и в профессиональной.

В научной литературе встречаются различные подходы к определению «цифровая компетентность педагога». Например, Джабраилова Л.Х., Уруджева Н.У., Эльбиева Л.Р. определяют цифровую компетентность педагога, как способность самостоятельно пользоваться ИКТ [4]. По нашему мнению, данное определение не раскрывает сущность рассматриваемой категории, и не дает полного представления о тех значимых навыках в сфере информационных технологий, которыми должен обладать педагог.

Федулова К.А. в своем исследовании использует следующее определение: «… особый тип организации предметно-специальных знаний, позволяющих принимать эффективные решения в профессионально-педагогической деятельности, и указывает на уровень овладения и использования информационных и интернет-технологий в образовательном процессе» [10]. Предполагаем, что при наличии цифровой компетентности у педагога нельзя говорить об уровне его знаний в сфере информационных технологий, поскольку это могут быть как поверхностные знания, так и глубокие. То есть, сама по себе компетентность не может указывать на уровень знаний.

Еще одно определение было предложено Игнатьевым В.П. и Шахурдиным В.Д.: «…интегративное профессиональное качество педагога, представляющее собой процессуальную готовность эффективно применять современные ИКТ в процессе обучения учащихся, внеурочной работы, ведения рабочей документации, повышения уровня цифровой грамотности на основе овладения цифровыми компетенциями как системой знаний, умений и владений, позволяющих обеспечить высокое качество общего образования» [5]. В данном случае авторы делают акцент на одну из целей цифровизации образования, а следовательно, и самой компетентности. Однако перечисление видов деятельности учителя, в которые могут быть интегрированы цифровые навыки, представляется нецелесообразным. Это связано с тем, что профессиональная деятельность педагога многогранна и зависит от конкретно сложившегося обстоятельства. Следовательно, невозможно предугадать все случаи, когда учитель должен быть готов воспользоваться полученными цифровыми навыками.

Понятие «цифровая компетентность педагога» рассматривается и зарубежными авторами. В большей степени за основу берется предложенное Европейской комиссией определение, не имеющее отношение конкретно к педагогической деятельности, и которое основывается на базовых принципах ИКТ – «безопасное и критическое использование ИКТ в информационном обществе для работы, отдыха и общения» [14].

Флорес и Ройг определяют цифровую компетентность педагога как способность мобилизовать те навыки и способности, которые позволяют искать, критически отбирать, получать и обрабатывать соответствующую информацию с использованием ИКТ для преобразования ее в знания, при этом имея возможность передавать такую информацию за счет использования различных технологических и цифровых медиа, действуя ответственно, соблюдая социально установленные правила и используя преимущества этих инструментов для информирования, обучения, решения проблем и общения в различных сценариях взаимодействия [15].

Исходя из анализа литературы, можно сделать вывод, что рассматриваемое нами понятие изучено не в полной мере. Отсутствует единый подход к его определению, структуре.

Стоит согласиться с авторами, которые учитывают такой важный признак в определении цифровой компетентности как готовность педагогом использовать цифровые технологии в своей профессиональной деятельности. Однако, стоит отметить, что недостаточно быть готовым применять полученные знания в сфере ИКТ. Как уже не раз было отмечено, что цифровые технологии постоянно модернизируются, а следовательно, и педагог должен совершенствовать свои знания, умения, навыки в данной сфере.

Резюмируя вышесказанное, предлагается следующая формулировка цифровой компетентности педагога: «это концепция, выражающая навыки, необходимые для использования технологий, которая развивается, обновляется и изменяется по мере развития информационных технологий, а также готовность интегрировать их в профессиональную деятельность».

Методологическую основу данного исследования составили компетентностный, системно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы.

Применение компетентностного подхода обосновано его использованием при разработке ФГОС, поскольку его сущность заключается в освоении теории без отрыва от практики. Данный метод является наиболее приближенным и актуальным в настоящее время в отношении образовательного процесса. Компетентностный подход выражает потребность общества в специалистах, которые не только владеют определенными знаниями, но и могут осознанно применить их на практике. По мнению Назмутдинова В.Я., Юсуповой Г.Р. данный подход наиболее практичен, так как ориентирует образовательный процесс на изменения и потребности общества. При этом учитываются индивидуальные особенности личности [7].

Одним из фундаментальных подходов, на котором строится профессиональная компетентность будущего педагога, является системно-деятельностный подход. Его сущность заключается в развитии личности на основе освоения универсальных способов деятельности [9]. В условиях быстрого развития цифровых технологий и как следствия, необходимости педагогов в развитии соответствующих компетентностей, рассматриваемый подход особенно актуален. Важно, чтобы студент в процессе освоения цифровых компетентностей выработал рефлексию своих навыков, а также получил мотивацию на дальнейший рост и развитие в цифровом пространстве.

В ходе изучения литературы и анализа представленных в ней суждений, были сделаны выводы, касающиеся содержательной части феномена «цифровая компетентность педагога».

Цифровая трансформация образования подразумевает под собой не только выработку новых знаний, но и их интеграцию в существующие. Это усложняет модель цифровых компетенций педагога, поскольку невозможно оценить все

ситуации и области знания, в которых будут применены информационные технологии. В настоящее время отсутствует единый подход к составным элементам рассматриваемых компетентностей.

Если говорить о зарубежном опыте, то национальные и международные учреждения различных стран проводят исследования для определения концепции цифровой компетентности и определения ее стандартов. Например, в структуре цифровых компетенций, разработанной Европейской комиссией (нормативного регулирования которой придерживаются большинство европейских стран), цифровые компетенции состоят из 5 компетенций – грамотность в отношении информации и данных, общение и сотрудничество, создание цифрового контента, решение проблем и аспекты безопасности [16]. Согласно такому подходу, можно говорить о наличии цифровой компетентности у любого педагога. По нашему мнению, рассматриваемая категория является более глубокой, и должна быть выражена в более специфичных для информационных технологий навыках и умениях.

Среди отечественных трудов можно привести в пример Е.В. Яковлеву, которая представила следующие составные компоненты цифровой компетентности педагога: мотивационно-личностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный [11].

Мотивационно-личностный компонент цифровой профессиональной компетентности педагога подразумевает под собой осознанное применение цифровых технологий в деятельности. Яковлева Е.В., Илларионова Л.П., Москвина Е.В. определяют данный компонент как «совокупность внутренних и внешних мотивов к своей будущей профессиональной деятельности, характеризующуюся стремлением будущего учителя к применению цифровых технологий, желанием самосовершенствоваться в этой сфере, формированием внутреннего стремления к достижению успеха при решении нестандартных задач» [12].

Когнитивный компонент представляет ценность с точки зрения наличия знаний, актуальных для конкретного промежутка времени, способность к творческому подходу в профессиональной деятельности. А.А. Абдукадыров считает, что когнитивный компонент соединяет в себе знания в области цифровых технологий и педагогики, которые применяются в профессиональной деятельности в совокупности [1].

Деятельностный подход рассматривается с точки зрения активного использования возможностей информационных технологий в педагогической практике.

Рефлексивно-оценочный компонент также имеет большое значение, поскольку заключается в способности к самоанализу, саморазвитию, саморегуляции. Таким образом, преподаватель имеет возможность самостоятельно осознать наличие у него пробелов в знаниях относительно цифровых технологий, проанализировать проблемные аспекты и устранить их.

По нашему мнению, такая структура цифровой компетентности педагога имеет место быть, однако должна быть дополнена. Поскольку цифровые технологии динамично развиваются и совершенствуются, то объем компетенций педагога должен расширятся. Следовательно, и цифровая компетентность становится более глубокой категорией и разноплановой, с более сложной структурой [2].

Таким образом, предлагается каждый вышеназванный компонент цифровой компетентности педагога определять тремя уровнями профессионального развития (базовый, универсальный, специальный), определяющих степень владения педагогом навыков и умений пользования информационными технологиями. Данная структура представлена в таблице 1.

Таблица 1

Структура цифровой компетентности педагога

Компонент цифровой компетентности	Уровень сформированности цифровой компетентности	Критерии
Мотивационно-личностный	Базовый	Поверхностные представления об информационных технологиях и возможности их применения в профессиональной деятельности. Отсутствие мотивации к интеграции цифровых технологий в педагогическую деятельность. Отсутствие интереса и потребностей в освоении цифровых технологий.
	Универсальный	Частичные представления об информационных технологиях и возможности их применения в профессиональной деятельности. Частичная мотивация к интеграции цифровых технологий в педагогическую деятельность. Слабо выраженный интерес и потребность в освоении цифровых технологий.
	Специальный	Глубокие представления о информационных технологиях и возможности их применения в профессиональной деятельности. Высокий уровень мотивации к интеграции цифровых технологий в педагогическую деятельность. Достижение больших результатов при использовании цифровых технологий в профессиональной деятельности.
Когнитивный	Базовый	Имеет общие представления о возможностях цифровых технологий в образовательной среде, не осведомлен о наличии каких-либо образовательных платформ.
	Универсальный	Владеет знаниями о возможностях цифровых технологий в образовательной среде, их структуре, знает наиболее распространенные образовательных платформ.
	Специальный	Владеет знаниями о цифровых технологиях на высоком уровне, знает различные образовательные платформы, особенности их использования.
Деятельностный	Базовый	Осуществляет поиск необходимой информации с помощью различных электронных устройств.
	Универсальный	Извлекает информацию с электронных носителей.

	Специальный	С помощью программного обеспечения преподносит информацию в различных формах.
Рефлексивно-оценочный	Базовый	Анализирует свои сильные и слабые стороны в сфере цифровых технологий.
	Универсальный	Определяет программу личного профессионального роста по отношению к информационным технологиям, анализирует возможные препятствия на пути к достижению цели.
	Специальный	Владеет навыками самоорганизации, участвует в различных мероприятиях, способствующих совершенствованию цифровых навыков.

Компьютерные технологии развиваются большими темпами, в связи с этим и формирование цифровых компетентностей педагога должно происходить непрерывно. Начиная с высшего образования, где закладываются необходимые зачатки, педагог должен посещать различные курсы повышения квалификации, читать дополнительную литературу. Только таким образом можно будет говорить о должном уровне владения им цифровыми компетентностями, а, следовательно, и передачи своих знаний ученикам, качественном внедрении информационных технологий в образовательную деятельность.

Разбор структуры и сущности феномена «цифровая компетентность педагога» в данном исследовании может послужить основой для разработки элективного курса для студентов педагогического направления подготовки, курсов повышения квалификации педагогов.

Выводы. Информационно-телекоммуникационные технологии не стоят на месте, все больше проникая в различные сферы жизнедеятельности общества. Их интеграция в образовательной среде привела к необходимости увеличения профессиональных требований педагога. Одним из таких требований стала цифровая компетентность. Анализ данного феномена актуален в настоящее время ввиду необходимости развития цифровой компетентности у студентов педагогического направления подготовки – будущих учителей.

В ходе данного исследования был проведен обзор различных подходов к определению цифровой компетентности педагога, и выражено его собственное видение. При этом, стоит отметить, что с развитием цифровых технологий, данное понятие также должно видоизменяться и дополняться, с учетом новшеств технологической индустрии. В свою очередь разработка структуры рассматриваемой компетентности дает вектор развития элективных курсов для студентов.

Литература:

1. Абдукадыров, А.А. Роль информационно-коммуникационных и компьютерных технологий в компетентности будущего инженера / А.А. Абдукадыров, Б.З. Тураев // Молодой ученый. – 2012, № 6. – С. 363-366
2. Алдошина, М.И. Организация самостоятельной работы студентов по истории педагогики и образования / М.И. Алдошина. – Орел: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2017. – 171 с. – EDN YRVWIW.
3. Алдошина, М.И. Университетское образование как гарант национальной безопасности в полицентричном мире / М.И. Алдошина // Образование и общество. – 2017, № 4(105). – С. 46-49. – EDN ZWQLCX.
4. Джабраилова, Л.Х. Анализ теории и практики формирования цифровых компетенций педагога / Л.Х. Джабраилова, Н.У. Уруджаева, Л.Р. Эльбиева // Индустриальная экономика. – 2022. – №2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-teorii-i-praktiki-formirovaniya-tsifrovyh-kompetentsiy-pedagoga (дата обращения: 20.02.2023)
5. Игнатьев, В.П. Модель формирования цифровых компетенций современного педагога / В.П. Игнатьев. В.Д. Шахурдин // Известия ВГПУ. – 2021. – №7 (160). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-tsifrovyh-kompetentsiy-sovremennogo-pedagoga (дата обращения: 22.02.2023)
6. Министерство просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс] // Цифровая образовательная среда. – Режим доступа: https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/
7. Назмутдинов, В.Я. Компетентностный подход в обучении / В.Я. Назмутдинов. Г.Р. Юсупова // Ученые записки КГАВМ им. Н.Э. Баумана. – 2013. – №1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-obuchenii (дата обращения: 24.02.2023)
8. Павлов, Д.И. В. Обновленная редакция ФГОС НОО и ее влияние на развитие курса информатики в начальной школе / Д.И. Павлов. А.В. Каплан // Наука и школа. – 2022, № 2. – С. 65-78. – DOI: https://doi. org/10.31862/1819-463X-2022-2-65-78
9. Тоистева, О.С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации / О.С. Тоисева // Педагогическое образование в России. – 2013. – №2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistemno-deyatelnostnyy-podhod-suschnostnaya-harakteristika-i-printsipy-realizatsii-1 (дата обращения: 24.02.2023)
10. Федулова, К.А. Подготовка будущих педагогов профессионального обучения к компьютерному моделированию: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / К.А. Федулова. – Российс. гос. профес-педагогич. университет, Екатеринбург, 2017. – 210 с.
11. Яковлева, Е.В. Цифровая компетентность будущего педагога: компонентный состав / Е. В. Яковлева // Концепт. – 2021, №4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-kompetentnost-buduschego-pedagoga-komponentnyy-sostav (дата обращения: 24.02.2023)
12. Яковлева, Е.В. Формирование мотивационно-ценностного компонента цифровой компетентности бакалавров педагогики / Е.В. Яковлева // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – 2022. – №1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-motivatsionno-tsennostnogo-komponenta-tsifrovoy-kompetentnosti-bakalavrov-pedagogiki (дата обращения: 25.02.2023)
13. Esther Garzón-Artacho, Tomás Sola-Martínez, José-María Romero-Rodríguez, Gerardo Gómez-García, Teachers' perceptions of digital competence at the lifelong learning stage, Heliyon, Volume 7, Issue 7, 2021, https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07513. (https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844021016169)
14. Flores and Roig, 2019, Factores personales que inciden en la autovaloración de futuros maestros sobre la dimensión pedagógica del uso de TIC, 2019
15. Gümüş MM, Kukul V. Developing a digital competence scale for teachers: validity and reliability study. Educ Inf Technol (Dordr). – 2022 Sep 1:1-19

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий Суменко Лариса Васильевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии и педагогики Жданова Светлана Николаевна
ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» (пос. Электроизолятор);
доктор педагогических наук, доктор философских наук, профессор, член-корр. РАО Ярычев Насруди Увайсович
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный)

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ УЧЕБНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ ОБУЧАЕМЫХ

Аннотация. В статье проведен анализ мотивации педагога общеобразовательной школы к преодолению неуспеваемости обучающихся на основе результатов опроса учителей, учащихся и их родителей. Актуальность статьи определена социальным запросом на повышение качества школьного образования, который не в полной мере удовлетворен сложившейся образовательной практикой. Цель исследования – обосновать и раскрыть авторский подход в решении проблемы неуспеваемости обучающихся в начальной школе посредством совершенствования мотивации педагогов. Установлено, что нормативные документы допускают возможность снижения персональной заинтересованности учителя от результатов собственной профессиональной деятельности. Педагоги и родители как субъекты образования находятся в разных позициях по возможности осуществлять квалифицированное и целенаправленное образование. Снятие противоречий возможно при изменении вектора мотивов педагогической деятельности учителя и перенесения их из направленности на себя на направленность на учащегося.

Ключевые слова: учебная неуспеваемость, социальный заказ, мотивы профессиональной деятельности учителя, профессиональная самореализация, структура учебных обязанностей.

Annotation. The article analyzes the motivation of a teacher of a general education school to overcome the failure of students based on the results of a survey of teachers, students and their parents. The relevance of the article is determined by the social demand for improving the quality of school education, which is not fully satisfied with the current educational practice. The purpose of the study is to substantiate and reveal the author's approach to solving the problem of underachievement of students in primary school by improving the motivation of teachers. It has been established that the normative documents allow the possibility of reducing the personal interest of the teacher from the results of his own professional activity. Teachers and parents as subjects of education are in different positions in terms of their ability to provide qualified and purposeful education. The removal of contradictions is possible by changing the vector of motives of the teacher's pedagogical activity and transferring them from focusing on oneself to focusing on the student.

Key words: educational failure, social order, motives of the teacher's professional activity, professional self-realization, structure of educational duties.

Введение. Образование в качестве всеобщего блага, закрепившееся в понимании отечественной интеллигенции 19 века, осталось ценностью и сегодня [5]. В современных социально-педагогических условиях результаты, а главный из них – качество школьного образования, выдвигается на первый план значимых социальных потребностей и запросов. Тем не менее, важно признать, что в социальных публикациях, научных исследованиях, научно-практических конференциях и методических семинарах педагогов длительное время идет острая дискуссия по вопросам:

– универсальности или диверсификации обучения уже на начальной стадии [7];

– распределения ответственности за результаты обучения между субъектами образовательного процесса [2; 3];

– средств и ресурсов обучения детей [7];

– развитие образования в традиционных образовательных учреждениях (со стандартами, учебными планами, экзаменами т.д.) или креативно-альтернативных формах (отказ от программ, оценок, дипломов и т.д.) [9].

Участниками такой дискуссии становится всё Российское сообщество (учителя, ученые, деятели искусства, родители, политологи), но в такой дискуссии не только не возникло единое мнение, напротив, обострились противоречия в понимании целей и содержания образования, качества работы учителя. В разнонаправленных высказываниях и декларациях стала еще более очевидной неопределённость в функциях и обязанностях у каждого из субъектов образовательного процесса. Возникает и запрос на мотивацию педагога к осуществлению качественного образования детей, поскольку, конечном итоге, именно педагог непосредственно осуществляет педагогическое взаимодействие, транслирует ценности, помогает преодолеть учебные затруднения ребенка или, напротив, создает их.

В частности, уже у учащихся начальной школы возникает и закрепляется школьная неуспеваемость [3; 4; 7], включающая в себя пробелы в знаниях, потерю интереса к учебной деятельности, дефекты в формировании учебных умений. Для преодоления таких множественных недостатков в учебной успеваемости требует от учителя дополнительных усилий, самоорганизации, поиска методических решений. Следовательно, у самого педагога должны существовать некие «пусковые» элементы профессиональной активности – совокупность мотивов – мотивация к преодолению учебной неуспеваемости.

Цель представленного исследования – выявление особенностей мотивации педагога к работе по преодолению учебной неуспеваемости.

Для достижения поставленной цели был проведен теоретический анализ проблемы мотивации профессиональной деятельности педагога, опросы педагогов, учащихся и их родителей, анализ и систематизация диагностических данных. На этом основании выделена специфика понимания педагогами своих служебных обязанностей в отношении преодоления учебной неуспеваемости, мотивов к такой работе. Всего в опросах участвовало 148 педагогов школ (из них 27 человек – представители администрации образовательных организаций), 266 учащихся и 307 их родителей.

Изложение основного материала статьи. Для выявления особенностей мотивации педагога к преодолению школьной неуспеваемости было необходимо установить роль педагога в успешном обучении школьников, значение мотивации педагога в получении высоких результатов в обучении детей. Кроме того, нужно выяснить совпадают ли взгляды педагогов и других субъектов образования в том, какая помощь нужна учащимся в обеспечении школьной успеваемости в сложившейся практике работы образовательных организаций.

В современной образовательной ситуации присутствует двойственность в распределения ответственности субъектов образовательного процесса за результаты обучения. В частности, на уровне нормативных документов объявлен приоритет семьи (родителей или лиц, их замещающих) в вопросах воспитания, выбора образовательной траектории ребёнка. Была обозначена важность содействия родителями самоопределению ребёнка; провозглашен лозунг на интенсификацию учебного процесса [2; 10 и др.]. В силу этого, педагогические коллективы понимают такую расстановку приоритетов как освобождение их от необходимости получения максимально высокого образовательного результата за счет собственных профессиональных усилий: успеваемость школьника воспринимается исключительно как объект заинтересованности, заботы и прямой ответственности родителей учащихся.

При обращении к нормативно-правовым основам образования (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12. 2012) [10] можно установить, что преимущественные права на обучение и воспитание детей имеют родители или законные представители ребёнка, а образовательная организация оказывает содействие в образовательном процессе. Детализация обязанностей сводится к следующему: родители (законные представители) ребёнка-ученика обязаны обеспечить образование ребёнка, в то время как педагогические работники имеют право на образовательную деятельность.

В то же время, Кальяр М.Н., Ахмад Б., Кальяр Х. [6] фиксируют, что мотивация педагога к профессиональной деятельности напрямую определяет познавательную мотивацию учащихся и результаты обучения, в конечном итоге. Е.А. Лепешова [8] показывает в своих исследованиях, что у педагогов преобладают потребности и мотивы в получении уважения, благодарности от окружающих людей, принятии и признании обществом ценности педагогического труда. В то же время педагоги испытывают в своей массе дискомфорт от невысоких показателей престижности своей профессии и оплаты труда (в том числе, и в качестве символа невысокой значимости своей работы).

Немаловажным является и то обстоятельство, что многие исследования и публикации посвящены развитию познавательных мотивов учащихся, а работы по мотивации самого мотиватора (педагога) находятся в дефиците.

Между тем, мы считаем, что способность педагога адекватно оценивать учащихся и формировать у них учебную мотивацию, можно считать частью конфликтологической культуры учителя [11], так как именно эти умения педагога во многом помогают активизировать учащихся на уроках и предотвращать возможные конфликты, которые нередко возникают из-за недостаточной занятости учащихся.

Как показывают опросы и собеседования с педагогическими коллективами школ и родительскими сообществами учащихся, проведенные нами в течение длительного времени (более 15 лет), в сознании, как родителей, так и педагогов формируется представление о том, что не школа как социальный институт осуществляет обучение, необходимое для последующей профессиональной карьеры выпускника школы. А именно:

– поскольку педагогам предоставляется право «эффективного выполнения профессиональных задач, повышение социальной значимости, престижа педагогического труда» [10], от них требуется осуществлять образовательную деятельность на высоком профессиональном уровне, то прямой связи между их работой на уроке (пусть даже качественной) и успешностью ребенка они не видят;

– поскольку родители кровно заинтересованы в успехе ребенка, ответственны перед государством, сами перед собой, перед образовательными перспективами своих детей, то они и должны проявить все усилия и получить в итоге качественное образование детей.

Тогда логично предположение, что если так четко распределены зоны ответственности за учебные успехи детей, то, возможно, в обществе и образовании выработаны пути и способы преодоления учебной неуспеваемости, что на основе индивидуализированного обучения, контроля, поддержки детей родителями и профессиональной самореализации педагога негативные явления в образовании остались позади. Это предположение, сталкиваясь с реальностью, обнаруживает свою несостоятельность. Неуспеваемости обучающихся остается одной из актуальных проблем современной школы [3].

Возникающая в начальных классах неуспеваемость часто оказывает пролонгированное воздействие на все результаты обучения и не компенсируется сама по себе. Она запускает деструктивные процессы всего последующего обучения. На фоне неуспеваемости, возникшей в самом начале систематического обучения и формирования учебных умений, возможность ребенка стать во взрослой жизни востребованным специалистом в современном высокотехнологичном обществе становятся ничтожно малой. Именно при обучении в начальных классах создается основа системы знаний, учебных навыков, поддерживается и развивается мотивационная и эмоционально-волевая сфера [2]. В отсутствии совокупности названных качеств у выпускников начальной школы, обучение в средней школе, а тем более в старших классах и учреждениях профессионального образования, все усилия педагогов, родителей, самих учащихся непродуктивны [7].

Интенсивный и продуктивный труд педагога направленный на получение высоких результатов всех учащихся основан на соответствующей мотивации. Сегодняшние учителя реализуют многочисленные и разноплановые задачи (конкурсы, открытые уроки, внеурочные мероприятия, повышения квалификации), часть из которых появились в профессии недавно и не связаны напрямую с педагогической деятельностью (техническая работа по заполнению различных информационных ресурсов, опросы населения по заданию муниципалитетов, сбор информации о выпускниках и др.). В этой чрезмерной перегруженности текущие уроки, индивидуальная работа с учениками вытесняется на второй план по возможности эффектно презентовать себя, образовательную организацию и профессию (что тоже стало частью трудовых обязанностей, не имеющих прямого отношения к образовательному процессу). В такой структуре служебной нагрузки определить мотивы, лежащие в основе выполнения каждой задачи представляется труднодостижимым. Мы исходим из того, что профессиональная мотивация учителя – многомерный конструкт, с множеством граней и компонентов [6; 8]. Она включает и финансовое вознаграждение, и социальный статус, и творческий характер работы, и условия труда, и отношение общества к образу учителя.

В итоге на прагматичный вопрос «кто именно должен обучить конкретного ученика орфографическим или арифметическим действиям» не такой уж очевидный ответ. Никто и ничто не обязывает конкретного учителя для каждого учащегося обеспечить необходимый уровень освоения образовательных стандартов. Продемонстрируем данный предварительный вывод результатами опроса учителей (148 человек), учащихся (266 человек), родителей учащихся (307 человек). Так, все опрошенные родители учащихся испытывают потребность в том, чтобы именно школьный учитель, как специалист по методике обучения, формировал качественные и прочные знания детей по учебным предметам.

Преобладающая часть родителей (299 из 307 человек) имеет опыт объяснения детям пропущенных уроков, трудных для понимания учебных тем. Практически все они сталкивались с тем, что «задание было неверно оформлено», «была выстроена неверная логика» и др. Таким образом, родители не могут заменять квалифицированного педагога и реализовать обозначенные Законом «Об образовании в РФ» преимущественные права родителей на обучение ребенка. Во всех сложных ситуациях в обучении детей родители предпочитают обратиться к тому же учителю, который ведет уроки на условиях оплачиваемых занятий (репетиторство).

Одновременно опрос педагогов выявил, что из 148 учителей начальной школы 121 человек не обращает внимания на то, что часть заданий на дом предполагает, что их будет выполнять ребёнок вместе с родителями или это могут сделать только родители (распечатать фотографию или подобрать различные материалы, подготовить презентацию, сшить, монтировать и др.). Когда в процессе опросов на это обратили внимание учителей, то педагоги ответили, что так и должно быть – именно родители ответственны за обучение. Кроме того, ребенок должен стать самостоятельным в обучении под руководством родителей. В то же время, педагоги указывали, что качество выполнения таких заданий может быть низким, или же задания не выполняются существенной частью родителей. При сопоставлении ответов учителей и родителей было обнаружено, то именно задания, подразумевающие включение родителей в образовательный процесс, вызывают негативные реакции родителей в отношении школы. Самые значительные замечания сделали учащиеся – они отмечали, что задания, в которых нужна помощь родителей, после двух, трех случаев решено вообще родителям не доводить до сведения.

Учащиеся и их родители столкнулись с тем, что родители не знают о требования к заданию, об ожиданиях учителей, о том, что станет интересно одноклассникам детей. Кроме того, о таких заданиях родители узнают поздно вечером накануне урока, что создает буквально болезненные в плане психологического комфорта родителей учащихся ощущения относительно обучения своего ребёнка в школе.

Если в оценке таких ситуаций руководствоваться не отдельными аспектами (педагогические задачи изучения предмета, мотивы деятельности субъектов образовательного процесса и др.), а итоговыми образовательными результатами, то качество образования оказывается в фокусе социального заказа, восприятия и понимания его отдельными людьми, их различными ресурсами. Отсутствие четкого обозначения, детализированного описания того, кто и как призван обеспечить всеобщее качественное образование, процедуры учета в нем различных способностей детей, планирования образовательных ресурсов общества и семьи, означает, что субъекты образовательного процесса определяют траектории образования – спонтанно и хаотично. Выявлено, что ученики (201 из 266 человек) с первого по четвертый класс теряют интерес к обучению, жалуются на постоянное раздражение родителей в адрес школы, а учителей в адрес семьи, которая не в достаточной степени обучает ребенка. В обследованной выборке 189 учащихся посещают кружки в соответствии с решением родителей об удобстве расписания кружков, планами на последующее обучение, амбиций и другое.

Родители, стремящиеся к высоким результатам детей, либо постоянно выполняют все задания на дом совместно с ребенком (27 неработающих матерей) или уже в первом классе обращаются за помощью педагогов-репетиторов (49 родителей). 231 человек (родителеи) выразили недовольство тем, что обучение уже в начальной школе является формальным:

– недостаточно объясняют учебное содержание и требования к выполнению домашних заданий;
– делается упор на самостоятельное обучение уже в первом и втором классе, к которому дети еще не готовы;
– на родительских собраниях родителям рассказывают содержание учебных занятий, чтобы они дома объясняли детям.

Как результат – к четвертому году обучения у большинства детей (включая отличников) формируется негативное отношение к учебному труду (212 детей из 266).

Тогда, необходимо признать, что профессиональная мотивация педагога является весьма существенной предпосылкой к преодолению неуспеваемости обучающихся. Изменения в акцентах работы на осознанное обучение непосредственно на уроке, формирование учебных умений и учебной мотивации под прямым руководством специалиста в образовании (учителя) – принципиальное условие учебной успешности школьника. Наличие профессиональной мотивации дает учителю возможность формировать и учебную мотивацию у обучающихся, помогает справляться с вызовами, которые постоянно возникают в его деятельности, соответствовать ожиданиям учащихся, их родителей и общества и, наконец, влиять на уровень учебной успеваемости учащихся.

Проанализируем мотивы педагогов на основе опросов учителей. Администрация школ декларирует, что учебная успешность детей – главный результат работы школы, но, вместе с тем, в любой сложной ситуации рекомендуют контролировать выполнение ребенком уроков, совместное выполнение родителями и детьми домашних заданий, наконец, обращение к репетиторам. Из 87 учителей связывают учебную неуспеваемость с неготовностью ребенка к обучению, ленью, отсутствием внимания. Только 34 учителя считают для себя важным преодолевать недостатки в знаниях учеников в рамках собственных урочных занятий (или в работе группы продленного дня).

Среди опрошенных педагогов были и те, кто указал, что охотно бы вели дополнительные занятия для «отстающих» за дополнительную оплату или возможность изменять структуру служебных обязанностей (68 человек). Были бы рады освобождению от ведения дублирующей документации, отчетов, сбора различных сведений и т.д. в пользу даже неоплачиваемых занятий с учениками.

Педагоги отмечали, что им было бы значительно более комфортно работать в успевающем классе (91 учитель). Кроме того, статус «сильного» учителя является одним из самых желательным (88 учителей). Важно, что неуспеваемость своих учеников практически все объясняют как недостатками ученика и его родителей, а успешность – своей качественной работой (72 учителя). Практически все учителя (включая «сильных») признают, что могли бы влиять на повышение качества обучения школьников, но им мешает загруженность на работе (93 учителя), низкая оплата труда (73 учителя), нежелание и лень самих учеников. Важно, что на вопрос «Что бы Вы сделали лучше на уроке, если бы прямо с сегодняшнего дня вам увеличили зарплату в 4-5 раз?» никто не мог дать содержательного ответа. Но были высказаны идеи о том, что стали бы давать дополнительные неоплачиваемые занятия для того, чтобы сохранить за собой хорошо оплачиваемое рабочее место.

На этом основании, нужно признать, что часто озвучиваемый мотив оплаты труда педагога является важным и значимым. Он фактически не меняет содержание профессиональной деятельности, но может изменить отношение к получаемым результатам, а именно преодолении неуспеваемости в дополнительное время. Педагоги склонны переносить центр ответственности за успеваемость с себя на других субъектов. Признаем, что ученик ответственен за свое обучение, но эту ответственность тоже формирует целенаправленный образовательный процесс под руководством специалиста.

Выводы. Осуществленное исследование позволяет констатировать, что особенностями мотивации педагогов к преодолению неуспеваемости учащихся является воздействие на нее неопределенности роли учителя и ответственности учителя, возникшие в современном социальном заказе. Поскольку социальный статус, заработная плата, общественное признание не всегда напрямую зависят от результатов учебного труда, а дополнительные внеучебные служебные поручения занимают значительную часть в структуре деятельности, то педагоги редуцируют образовательную деятельность. Наряду с этим, присутствует мотив самореализации в педагогической профессии. В этой связи можно сделать ряд рекомендаций. Учитель может усилить собственную профессиональную мотивацию на основе осознания своих интересов и предпочтений в трудовой деятельности. На комфортные ощущения педагога в процессе обучения может влиять повышение уровня интереса учащихся к предмету, что также зависит от самого учителя. В решении задачи преодоления неуспеваемости обучающихся, педагог может быть одновременно нацелен на собственный профессиональный рост. Направленность

мотивов учителя на самореализацию, повышение собственной значимости и получение признания ограничивает «внешнюю активность», а переориентация мотивов на благополучие учащегося, его успех способствует получению как «внутренних» для педагога результатов (получение результатов для себя», так и «внешних» (получение результатов для ребенка, родителей, общества).

Литература:

1. Абдурахманова, П.Д. Организация образовательного процесса в контексте современных социокультурных реалий / П.Д. Абдурахманова, Т.П. Айсувакова, Е.Н. Алексеева. – М.: РосНОУ, 2022. – 177 с.
2. Батарова, Т.М. Психолого-педагогические причины неуспеваемости младших школьников / Т.М. Батарова, П.О. Гугнина // Поволжский вестник науки. – 2021. – № 2 (20). – С. 56-59
3. Богус, М.Б. Предупреждение неуспеваемости младших школьников: методологические ориентиры и методические особенности / М.Б. Богус // Мир образования – образование в мире. – 2022. – № 2 (86). – С. 23-28
4. Гречанная, М.А. Теоретические основы проблемы слабой успеваемости учащихся начальной школы / М.А. Гречанная, Б.В. Сергеева // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 6-2. – С. 209-217
5. Добровенскис, Д.В. Современные тенденции профессиональной подготовки будущих учителей / Д.В. Добровенскис, Н.В. Соловьева, Ю.В. Сорокопуд // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 6 (97). – С. 122-124
6. Кальяр, М.Н., Влияет ли мотивация учителя на мотивацию учащегося. Опосредующая роль профессионального поведения педагога / М.Н. Кальяр, Б. Ахмад, Х. Кальяр // Теоретические и прикладные исследования. Вопросы образования/Educational Studies Moscow. – 2018. – № 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyaet-li-motivatsiya-uchitelya-na-motivatsiyu-uchaschegosya-oposreduyuschaya-rol-professionalnogo-povedeniya-pedagoga (дата обращения: 24.03.2023)
7. Коваленко, Е.Г. Теоретические основы работы со слабоуспевающими учащимися в начальной школе / Е.Г. Коваленко, И.С. Доренская // The Scientific Heritage. – 2020. – № 50-5 (50). – С. 9-13
8. Лепешова, Е.А. Мотивация труда в образовательном учреждении: общие подходы / Е.А. Лепешова // Вести образования. – №8. – 2009 – С. 18.
9. Нужно уходить от напичкивания знаниями в школе: Г. Греф об образовании. Монолог председателя правления Сбербанка на Петербургском международном экономическом форуме – 2021. – URL: https://indicator.ru/engineering-science/german-gref-ob-obrazovanii.htm (дата обращения 07.04.2023)
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 23.04.2023)
11. Ярычев, Н.У. Конфликтологическая культура учителя: сущность, внутренне строение и особенности развития / Н.У. Ярычев. – Москва, 2010.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
физического воспитания Уварова Наталья Николаевна
ФГБОУ ВО Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (г. Москва);
старший преподаватель кафедры физического воспитания Антонова Ирина Николаевна
ФГБОУ ВО Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (г. Москва);
исполняющий обязанности заведующего кафедрой
«Физическое воспитание» Башхаджиев Тамерлан Данельбекович
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный)

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЪЕДИНЕНИЯХ ПО СПОРТИВНОМУ ВОЛОНТЁРСТВУ

Аннотация. Изучаются основные черты процесса формирования положительной мотивации у студенческой молодёжи к деятельности в объединениях по спортивному волонтёрству. Непосредственно перед разговором о данном предмете исследуются особенности социально-политического и культурного развития России на протяжении двух последних десятилетий. На этом основании доказывается, во-первых, важность вопросов, связанным с дальнейшим прогрессивным развитием волонтёрского движения в нашей стране, во-вторых, необходимость формирования мотивации к участию в такой деятельности у представителей современного студенчества. Далее демонстрируется структура мотивации лиц, осваивающих образовательные программы вузов, к активности в качестве добровольцев. Предлагаются наиболее перспективные, на взгляд авторов, пути развития основных её элементов.

Ключевые слова: высшее образование, мотивация учащихся, спортивное волонтёрство, студент, подготовка и проведение спортивных событий.

Annotation. The main features of the positive motivation among students to work in sports volunteering associations forming process are studied. Immediately before talking about this subject, the socio-political and cultural development of Russia over the past two decades features are examined. On this basis, it is proved, firstly, the importance of issues related to the volunteer movement in our country further progressive development, and secondly, the need to form motivation for participation in such activities among modern students. Further, the structure of persons mastering universities' educational programs motivation to be active as volunteers is demonstrated. In the authors' opinion, the most promising ways of developing its main elements are proposed.

Key words: higher education, student motivation, sports volunteering, student, preparation and holding of sports events.

Введение. История Российской Федерации на протяжении двадцати последних лет была тесно связана с подготовкой и проведением ряда крупных спортивных событий, в т.ч. на международном уровне (Ю.С. Белановский, Н.И. Горлова, А.А. Кузьминчук, А.П. Метелев, Э.Э. Эберт) [2, С. 83-84]. В силу ограниченности их бюджетов и сравнительно небольшой протяжённости во времени, существенную роль в указанных процессах сыграли представители волонтёрского движения [3, С. 259].

В свою очередь, главной социальной средой, из которой осуществляется пополнение его рядов, является студенческая молодёжь (Е.С. Азарова, А.В. Кирьякова, М.В. Коренева, Т.А. Кравчук, Д.А. Кружков, А.П. Метелев, А.Ю. Стафеева) [11, С. 82]. Такая ситуация естественным образом обостряет проблему формирования у студентов положительной мотивации к участию в соответствующей деятельности. Её частичному решению посвящена наша статья.

Изложение основного материала статьи. Перед исследованием процесса формирования положительной мотивации современных студентов к деятельности в объединениях по спортивному волонтёрству необходимо рассмотреть содержание соответствующего понятия.

Корнем слова «волонтёрство» является «волонтёр» (лат. – voluntarius – доброволец). Последний термин в большинстве случаев применяется для обозначения такого деятеля, который готов помогать окружающим по собственной воле, не ожидая при этом какого-либо материального вознаграждения за собственный труд (Ю.С. Белановский, О.В. Решентиков, Э.Э. Эберт, М.С. Яницкий). Из вышеизложенного следует, что такие термины, как «волонтёрство» или синонимичное ему «добровольчество» обозначают движение людей, чью активность характеризуют следующие черты:

– осуществление на добровольной основе;

– отсутствие обязательного вознаграждения по её завершении [5, С. 113].

Более узким является понятие «спортивное волонтёрство». Под ним обычно понимается такая добровольческая деятельность, которая связана с участием в организации и проведении физкультурных и спортивных событий различного уровня (Е.С. Айвазова, А.В. Бабаян, З.С. Варфоломеева, А.А. Кузьминчук, А.П. Метелев, О.В. Решентиков) [1, С. 314].

При этом сегодня к студенческой молодёжи предъявляются особые требования, связанные с активным включением её представителей в такого рода деятельность (А.В. Бабаян, А.М. Кагиев, А.А. Фокин). Указанная тенденция легко поддаётся объяснению, если учесть ту роль, которую участие в добровольческих объединениях играет в формировании профессионального портрета выпускника (Табл. 1).

Таблица 1

Составляющие компетентности обучающихся, процесс формирования которых оптимизируется путём их участия в объединениях спортивных волонтёров

№ п/п	Составляющие
1	Общекультурные компетенции [9, С. 54-55].
2	Общепрофессиональные компетенции (для студентов, осваивающих гуманитарные направления).
3	Навыки коммуникации.
4	Социальная практика [3, С. 261].
5	Формирование социальных и деловых связей, необходимых с точки зрения осуществления профессиональной и иных видов деятельности в будущем.

Таким образом, мы можем видеть, насколько важной является оптимизация работы по формированию у студентов положительной мотивации к осуществлению различных форм активности в качестве спортивных волонтёров.

На сегодняшний день состояние изученности мотивации спортивных волонтёров позволяет с определённой долей уверенности говорить о том, что в числе главных мотивов, побуждающих молодых людей к проявлению такого рода активности фиксируются:

– энтузиазм;

– направленность на содействие дальнейшему общественному прогрессу;

– стремление приносить пользу обществу;

– желание наиболее полно реализовать собственные профессиональные и личностные компетенции [1, С. 315];

– поиск поддержки для собственных инициатив;

– потребность в бытности членом определённой социальной группы;

– осознанное стремление к освоению системы новых для конкретного индивида знаний, умений и навыков [5, С. 69-70];

– получение рекомендаций, которые в дальнейшем могут быть полезны с точки зрения поиска работы [2, С. 85].

Из вышеизложенного следует, что среди мотивов, побуждающих представителей студенческой молодёжи к проявлению различных форм активности в качестве спортивных волонтёров, наличествуют как идеалистичные, так и прагматичные (В.Б. Бычин, М.Ю. Краснова, Д.А. Кружков, А.Н. Мелентьев, Р.И, Насыров, С.В. Паршин, А.А. Фокин) [9, С. 57].

Добиться более яркой выраженности тех и других можно, на взгляд авторов, путём использования ресурсов, предоставляемых современными учреждениями системы высшего образования. В пространстве вуза формирование мотивации кандидатов в спортивные волонтёры можно осуществлять путём органичного сочетания теоретической и практической составляющих (Ю.С. Белановский, В.Б. Бычин, Н.И, Горлова, А.М. Кагиев, В.А. Леднев) [12, С. 136-137].

Теоретическая составляющая процесса формирования у студентов мотивации к волонтёрской деятельности с необходимостью должна включать их обучение основам права [7, С. 64]. Данное положение обосновывается тем, что в корне процессов организации и проведения любых физкультурно-спортивных мероприятий лежит законность (В.Б. Бычин, И.В. Гурьянова, М.Ю. Краснова, Н.В. Мартынова, О.В. Решетников, Н.Г. Супрун). Соответствующими нормативно-правовыми актами регулируется в том числе деятельность самих добровольцев [8, С. 218]. Таким образом, в результате правовой подготовки будущий участник волонтёрского движения будет иметь более широкие представления о своей роли в организации и проведении соответствующих событий, а, значит, и осознавать всю меру собственной ответственности [13, С. 121-222].

Необходимо также, чтобы рассматриваемая составляющая процесса формирования положительной мотивации кандидатов в спортивные волонтёры включала вооружение их системой знаний, касающихся истории развития физкультуры и спорта как значимых отраслей человеческой деятельности [4, С. 137]. Дело в том, что сегодня большинство представителей студенческой молодёжи таковыми не располагают [7, С. 68-69]. Следовательно, они не могут в полной мере осознать значимость собственной деятельности в качестве добровольцев. Обучение же их истории физкультуры и спорта с большой вероятностью поможет в устранении данного недостатка [3, С. 261].

Развитию положительной мотивации также будет способствовать формирование у студентов представлений о технологии организации и проведения спортивных соревнований (С.В. Алексеев, Н.В. Мартынова, О.В. Решетников). Знания, умения и навыки из соответствующей области помогут добровольцам быть в курсе всех сопутствующих событий при сохранении к ним интереса [12, С. 137]

Кроме того, необходимым представляется обучение основам психологии. Его успешное завершение связано с формированием у будущих спортивных волонтёров:

– необходимых навыков защиты в стрессовых ситуациях;

– умения устанавливать отношения в добровольческом коллективе [1, С. 316].

Практическая составляющая процесса формирования положительной мотивации включает игры на знакомство. Их проведение позволяет раскрепостить потенциальных волонтёров и улучшить эмоциональный фон. Кроме того, организация учебного процесса в данной форме даёт возможность для улучшения восприятия будущими волонтёрами материала, относящегося к теоретической составляющей [12, С. 137-138]

Также относимые к рассматриваемой составляющей процесса развития положительной мотивации студенческой молодёжи к деятельности в объединениях по спортивному волонтёрству игры на выявление лидера важны в смысле их самоопределения в структуре такой деятельности. Они позволяют выделить следующие категории добровольцев:

– волонтёры-лидеры;

– генераторы идей;

– исполнители [11, С. 82-83].

Далее, ролевые игры могут быть использованы в целях сплочения и развития умений командной работы будущих волонтёров (С.В. Алексеев, А.Б. Бархаев, И.Н. Григорьев, О.В. Решетников).

В целом по ходу реализации практической составляющей интересующего нас процесса первостепенное внимание должно быть уделено командообразованию [10, С. 137]. Его успешное завершение подразумевает:

– наиболее полное раскрытие возможностей каждого учащегося;

– его интеграцию в механизм организации и проведения спортивных событий [6, С. 142].

Таким образом, в ходе реализации данной составляющей происходит формирование более глубокого понимания студентом своей роли и места в структуре деятельности объединения спортивных волонтёров [10, С. 151-152]. Следовательно, оптимизируется процесс развития у него осознанных форм стремления к участию в такого рода активности [6, С. 144].

Теперь необходимо подвести итоги исследования.

Выводы. На основе вышеизложенного мы можем заключить, что на протяжении двух ближайших десятилетий история нашей страны оказалась тесно связанной с подготовкой и проведением некоторых крупных спортивных событий. В силу ограниченности их бюджетов и сравнительно небольшой протяжённости во времени, существенную роль в указанных процессах сыграли представители волонтёрского движения.

Главной социальной средой, из которой осуществляется пополнение его рядов, является студенческая молодёжь. Такая ситуация естественным образом обостряет проблему формирования у её представителей положительной мотивации к участию в соответствующей деятельности.

Термины, «волонтёрство» и синонимичное ему «добровольчество» обозначают движение людей, чью активность характеризуют следующие черты: осуществление на добровольной основе; отсутствие обязательного вознаграждения по её завершении.

Более узкий термин «спортивное волонтёрство» означает такую добровольческую деятельность, которая связана с участием в организации и проведении физкультурных и спортивных событий различного уровня.

При этом сегодня к студенческой молодёжи предъявляются особые требования, связанные с активным включением её представителей в такого рода деятельность. Эта тенденция легко поддаётся объяснению, если учесть ту немалую роль, которую участие в добровольческих объединениях играет в формировании профессионального портрета выпускника.

Далее, в ряду мотивов, побуждающих представителей студенческой молодёжи к проявлению различных форм активности в качестве спортивных волонтёров, стоят как идеалистичные, так и прагматичные.

Добиться более яркой выраженности тех и других, на наш взгляд, можно путём рационального использования ресурсов, предоставляемых современными учреждениями системы высшего образования. В пространстве вуза формирование мотивации кандидатов в спортивные волонтёры можно осуществлять путём органичного сочетания теоретической и практической составляющих.

Теоретическая составляющая процесса формирования у студентов мотивации к волонтёрской деятельности с необходимостью должна включать их обучение основам права, вооружение кандидатов в волонтёры системой знаний, касающихся истории развития физкультуры и спорта как значимых отраслей человеческой деятельности, формирование у студентов представлений о технологии организации и проведения спортивных соревнований, а равно вооружение учащихся начальными знаниями, умениями и навыками из области психологии.

Следующая, практическая составляющая процесса формирования положительной мотивации включает игры на знакомство, игры на выявление лидера, ролевые игры. По ходу реализации этой составляющей первостепенное внимание должно быть уделено командообразованию. Его успешное завершение подразумевает наиболее полное раскрытие возможностей каждого учащегося и его интеграцию в механизм организации и проведения спортивных событий.

Так же мы считаем, что приобщение к здоровому образу жизни молодёжи через привлечение к спортивному волонтёртсву, необходимо осуществлять. Начиная со школьного возраста [14; 15]

Таким образом, в ходе реализации практической составляющей интересующего нас процесса происходит формирование более глубокого понимания студентом своей роли и места в структуре деятельности объединения спортивных волонтёров. Следовательно, оптимизируется процесс развития у него осознанных форм стремления к участию в такого рода активности.

Литература:

1. Белов, А.А. Организация центра рекрутинга кандидатов в волонтёры 16 Чемпионата мира по водным видам спорта / А.А. Белов // Тезисы докладов II Международной молодёжной научной конференции «Физика. Технологии. Инновации. ФТИ-2015». – Екатеринбург: УрФУ. – 2015. – С. 314-316

2. Бокова, О.А. Волонтерская деятельность в начальном образовании: современное состояние, дефициты и перспективы развития / О.А. Бокова, К.С. Лебедева, Ю.А. Мельникова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 5(96). – С. 83-87

3. Бокова, О.А. Моделирование волонтёрской деятельности: актуальный тренд современного воспитания / О.А. Бокова, Ю.А. Мельникова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 6(97). – С. 257-262

4. Васильковская, М.И. Современные методологические подходы к исследованию социально-культурного феномена «Педагогика волонтёрства» / М.И. Васильковская // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2022. – № 3(107). – С. 134-142

5. Гуслякова, Л.Г. Формы и технологии социальной работы / Л.Н. Гуслякова. – Барнаул: Изд-во НП «АзБука», 2005. – 247 с.

6. Заблоцкая, Ю.В. Значимость спортивного волонтёрства в студенческом социально-образовательном пространстве вузов физической культуры и спорта / Ю.В. Заблоцкая, Э.В. Мухина, И.А. Грец // Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 3(205). – С. 141-146

7. Кисиленко, А.В. Волонтёрство: потенциал самоорганизации российской молодёжи / А.В. Кисленко // Научный результат. Социология и управление. – 2018. – № 1. – С. 63-71
8. Насиновская, Е.Е Вопросы мотивации личности с позиции деятельностного подхода / Е.Е. Насиновская // Психология в вузе. – 2003. – № 1-2. – С. 216-225
9. Овсий, В.В. Перспективные направления развития молодёжного волонтёрства в современной России / В.В. Овсий // Гуманитарий Юга России. – 2019. – № 3. – С. 52-62
10. Сикорская, Л.Е. Организация добровольческой деятельности в городской среде / Л.Е. Сикорская. – Москва: Изд-во Национального института бизнеса, 2008. – 212 с.
11. Сухарькова, М.П. Обучение олимпийских волонтеров в период пандемии / М.П. Сухарькова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. – 2022. – Вып. 1. – С. 79-84
12. Уварова, Н.Н. Подготовка спортивных волонтёров в непрофильном вузе / Н.Н. Уварова, Т.П. Высоцкая // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1(98). – С. 136-138
13. Юсупов, В.З. Формирование гражданской позиции студентов вуза средствами спортивного волонтёрства / В.З. Юсупов, Ф.Г. Мухаметзянова, А.Ш. Яруллина // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. 121-128
14. Шептикина, Т.С. Направленность физических упражнений как предмет планирования в школьном физическом воспитании / Т.С. Шептикина, С.А. Шептикин // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2014. – № 4 (110). – С. 190-194
15. Шептикина, Т.С. Факторы и зоны риска для здоровья школьников в процессе жизнедеятельности / Т.С. Шептикина // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2018. – № 12 (166). – С. 294-299

Педагогика

УДК 371
кандидат педагогических наук Харабаджах Мелия Наримановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ЛОГОРИТМИКА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ МЛАДШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье раскрывается понятие ритмического метода и его роль в коррекционной работе с дошкольниками. Формирование правильной речи у детей дошкольного возраста - задача социальной важности, которая касается как педагогов, так и родителей. В последнее время увеличилось количество детей с различными нарушениями речи. Уроки логоритмики, независимо от типа речевого расстройства, способствуют нормализации речи ребенка, создают хорошее эмоциональное настроение и способствуют более открытому общению со сверстниками. В статье обоснован авторский подход к организации и проведению логопедических занятий, определены условия использования логоритмических методов в системе подготовки будущих логопедов, обоснована цель их внедрения в образовательный процесс. Выявлен коррекционный потенциал логопедического ритма и возможность его использования в практической деятельности современных педагогов. Рассмотрены исторические перспективы вопроса и современные аспекты развития логопедической коррекции в этой области. Кроме того, описана роль логоритмических упражнений в коррекции речевого развития дошкольника. Ритмичные движения, игры, пение активизируют мозговую деятельность ребенка, поэтому рекомендуется проводить логоритмию в доступных детям формах.
Ключевые слова: логоритмика, дошкольники, развитие, речь, коррекция.
Annotation. The article reveals the concept of the rhythmic method and its role in correctional work with preschoolers. The formation of correct speech in preschool children is a task of social importance, which concerns both teachers and parents. Recently, the number of children with various speech disorders has increased. Logorhythmic lessons, regardless of the type of speech disorder, contribute to the normalization of the child's speech, create a good emotional mood and promote more open communication with peers. The article substantiates the author's approach to the organization and conduct of speech therapy classes, defines the conditions for the use of logorhythmic methods in the system of training future speech therapists, justifies the purpose of their introduction into the educational process. The correctional potential of the speech therapy rhythm and the possibility of its use in the practical activities of modern teachers are revealed. The historical perspectives of the issue and modern aspects of the development of speech therapy correction in this area are considered. In addition, the role of logorhythmic exercises in correcting the speech development of a preschooler is described. Rhythmic movements, games, singing activate the brain activity of the child, therefore it is recommended to carry out logorhythmia in forms accessible to children.
Key words: logorhythmics, preschoolers, development, speech, correction.

Введение. В последнее время около половины детей предшкольного возраста имеют проблемы речевого развития. Важно понимать, что своевременное лечение помогает избегать серьезных проблем в будущем и дает возможность общаться с окружающим миром на полноценном уровне, т.к. данные нарушения могут привести к сложностям в общении со сверстниками, создают барьер при раскрытии способностей ребенка и пр. Ранняя работа с речевыми нарушениями поможет избежать многих проблем в будущем. Однако важно понимать, что каждый ребенок – индивидуален и требует индивидуального подхода и оценки состояния. Родители и педагоги должны действовать вместе для достижения максимального результата в лечении и коррекции речевых нарушений.

Успех при формировании речевого аппарата у младших школьников является решающим фактором при адаптации ребенка в учебном заведении. Многие дети с нарушениями речи сталкиваются со сложностями при обучении чтению и письму. Поэтому с такими детьми необходимо своевременно работать и исправлять все дефекты речевого звучания на этапе дошкольного обучения.

Современные средства по исправлению дефектов речи позволяют подобрать самые оптимальные способы и виды работ. Можно использовать традиционные логопедические упражнения, которые совершенствуют звукопроизношение, исправляют лексические и грамматические нарушения, помогают сформировать правильный речевой аппарат у ребенка. Но также предлагается новый и актуальный метод борьбы с дефектами речи, как логоритмика. Данный метод способствует социально-реабилитационной работе в педагогике. Логоритмика сочетает слово с музыкой и движением.

Практика многих лет указывает на то, что регулярные занятия с детьми, у которых выявлены различные нарушения речи, могут убрать патологическое состояние. В этом и заключается актуальность логоритмических упражнений. Разнообразные способы и методы, применяемые в логоритмической работе, способны помочь ребенку стать социально-активным и облегчить учебную адаптацию.

При построении занятия с логопедом можно определить цепочку упражнений, которые обеспечат другие результаты в дополнении к традиционным целям и задачам:

- уточнение, тренировка, развитие артикуляции и мелкой моторики;
- формирование и улучшение фонологического восприятия, слуха и внимания;
- установление и закрепление правильного употребления звуков в слогах, словах, предложениях, четких словосочетаниях и связной речи.

При анализе современных способов решения проблемы, можно прийти к выводу, что эффективная логопедическая работа зависит от того, как ребенок обучается и развивается [1, С. 14]. Так, при создании плана обучения, можно включать в программу занятия логоритмикой. Они сочетают в себе музыкальные упражнения, которые задействуют все группы мышщ, включая пальцы и речевой аппарат. Соотношение этих компонентов может быть различным, с преобладанием одного из них.

Изложение основного материала статьи. Методика логоритмии – это комплексный подход, объединяющий в себе методы логотерапии и музыкального воспитания, а также средства физического воспитания. Основная цель работы по коррекции речевых дефектов ребенка – преодоление языкового барьера и улучшение речи с помощью музыкального и речевого упражнений.

Логоритмией называется система комплексных упражнений, в которой двигательная активность сопровождается речевыми занятиями. Такая терапевтическая форма способна преодолеть речевые нарушения и убрать связанные с ними расстройства. Логоритмика корректирует языковые и другие функции психики, что приводит к улучшению адаптации ребенка в обществе.

Интересная особенность методики – это то, что двигательные упражнения сопровождаются музыкальными вставками, которые работают с вокальной составляющей речевого аппарата. Таким образом, музыкальные ритмы не просто дополняют движения, а выступают основополагающим моментом. Логоритмические методы влияют на перестройку детского организма, улучшают работу сердца, восстанавливают дыхание, способствуют совершенствованию двигательной активности, а также влияют на развитие психически-устойчивого настроя ребенка.

В.М. Бехтерев ставит целью ритмики баланс зрительного контакта в нервных окончаниях детей. Е.В. Конорова считает, что речевые упражнения развивают память и внимание. В.А. Гринер советует использовать ритмику в качестве терапии музыкой. Н.С. Самойленко, Н.А. Власова, Т.М. Власова, И.С. Лопучина исследуют взаимосвязь речевого аппарата с музыкой и двигательной активностью [5].

Логоритмика берет свое начало с середины 19 века. Европейская «система ритмического образования» была основана педагогом музыкантом из Швейцарии Эмилем Жак Далькрозом. Он взял за основу своего метода музыкальные движения, которые делали из человеческого организма музыкальный инструмент. Таким образом, благодаря данной методики можно передать свои эмоции, выразить мысли и передать общий замысел. Эмиль Жак Далькроз считал, что музыка корректирует тело, внося изменения в человеческий организм. Спустя время из музыки образовались педагогические и терапевтические методы. Одним из таких методов и стала логоритмика. Ее основателями стали профессор психотерапии В.А. Гиляровский и логопед Н.А. Власова. Они создали программу, корректирующую расстройства речи, в особенности большее внимание было уделено заиканию. На сегодняшний день логоритмическая методика выступает основным компонентом при работе с заиканием у детей. Но она используется именно для корректировки нарушений речи, в особенности фонетики и алалии [5].

Российская система логопедических методик начала развиваться с 1912 года. После приезда Эмиль Жак Далькроза в Санкт-Петербург, слушатели его лекций научились понимать музыкальный ритм. У студентов начали развиваться внимание, память, слух, пластичность движений. Всего 6 лекций смогли передать слушателям общий смысл методики, которая была взята за основу для дальнейших исследований.

При исправлении речевых нарушений важное место занимает словесная система. Поэтому вскоре появилась ритмическая логопедия. Данное ответвление терапии сначала использовалось как дополнительная методика при лечении логоневрозов. При исследовании данной проблемы, В. Гринер описывал принципы, которые использовались при работе с заиканием у пациентов. Также он написал дидактические пособия и указал на то, что логоритмия имеет существенное различие среди остальных логопедических методик, так как основана на слове и музыки [3, С. 102].

Волкова Г.А. выделила специфические принципы логоритмики:

– принцип развития;
– принцип глобального воздействия;
– этиопатогенетический принцип;
– принцип учета симптомов;
– принцип сложности [3].

Занятия следуют основным педагогическим принципам: последовательность, постепенное усложнение и повторение материала, отработка ритмической структуры речи, обогащение четкого произношения доступных ребенку звуков и обогащение словарного запаса ребенка.

Занятия по логоритмике развивают ребенка всесторонне, совершенствуют его речь, помогают овладеть моторикой, ориентированием в окружающей среде, способствуют пониманию логики представленных задач, умению преодолевать сложности и выражать свои творческие способности. Если выполнять каждый день разные упражнения (с утра дыхательную гимнастику и вокальные упражнения с танцевальными движениями, расслабляющие упражнения, пение и другие) – дети научатся укреплять свое здоровье. Логоритмические упражнения позволяют перестроить разные системы в организме: сердечно-сосудистую, дыхательную, речево-моторную, когнитивную и другие.

Логоритмическое воздействие ставит такие задачи:

– развивать слуховое внимание и фонематический слух;
– развивать музыкальное восприятие, слух, чувство ритма, понимать тембр, разные звуки;
– развивать мелкую и общую моторику рук, кинентические ощущения, мимику и пантомиму, пространственную организацию движения;
– развивать способность к трансформации, выразительность и грацию движений, умение понимать характер музыки с согласовыванием движений;
– поддерживать возможность изменения деятельности;
– развивать моторно-речевую систему;

– формировать и закреплять умение верно употреблять звуки в разных их выражениях, исходя из разнообразных ситуаций.

Исследования показали, что использование дифференцированных методов логоритмики эффективно сказывается на развитии движений и речи, что увеличивает результативность лечебной и педагогической работы [4, С. 30].

Ритмическая терапия является важной частью комплексной работы по коррекции речи и двигательной активности у обучающихся. Логоритмика нормализует дыхание, голос, ритм и темп интонационной составляющей ребенка.

Логоритмику исследовали на взаимосвязи общей подвижности с мобильностью языкового аппарата. Н.А. Бернштейн, при изучении физиологической основы движений, выявил иерархию системы функций в управлении двигательными процессами. И.П. Павлов определял речь, как «прежде всего кинестетические стимулы, поступающие в кору головного мозга от органов речи», которые представляют собой «вторые сигналы сигналов» [5, С. 114].

По Н.А. Бернштейну речь относится к наивысшему уровню организации движения – корковому слою символьной координации речи и психологическому аспекту организации двигательной активности [5].

Движения человека формируются посредством языка, который под влиянием абстракционных и обобщенных функций второго сигнала, реализует свою работу. Речевые движения совершаются человеком с разной степенью произвольности, так как это зависит от активности в двигательном речевом акте.

Звуковая составляющая занимает главное место в речевой культуре. Дошкольники и младшие школьники осваивают ее непосредственно при общении с окружающими.

К.И. Максаков установил, что все дети дошкольного возраста разделены на четыре группы [5]. Первая группа включает в себя детей, которые отлично воспринимают и могут понять недостатки в своей и чужой речи. Во вторую группу входят дети, которые не сразу способны уловить нарушения речи, а только после повторного прослушивания записи своей или чужой речи. В третьей группе дети с ограниченными способностями при обработке речи, они практически не могут находить ошибки в своей или чужой речи. Четвертая группа детей, у которых полностью нарушена возможность понимания ошибок в речи, не способна уловить нарушения даже при повторном прослушивании.

По утверждению А.И. Максакова, формирование культуры речи – это не только правильный набор звуков и букв, но и полноценная работа над правильностью произношений. Педагог формирует у детей правильное дыхание, произношение всех звуков языка, четкое произношение слов и словосочетаний, учит правильно пользоваться голосом, говорить с необходимыми паузами, выражением и интонацией [5].

Логоритмика полезна для всех детей с проблемами речевых функций, а также для категории детей с задержкой речевого развития. Особенно важное место логоритмическая терапия занимает при работе с заиканием [6].

Логоритмика является ключевым методом при работе с детским речевым негативизмом. Она вызывает позитивные эмоции и формирует эмоциональный отклик на речь в целом, мотивационно направляя ребенка на выполнение логопедических и музыкальных упражнений.

Выводы. Развитие детской речи своевременно способно перестроить психику ребенка и позволить ему с большей осознанностью воспринимать окружающие его явления. Богатая и правильная речь может значительно облегчить выражение собственных мыслей и расширить возможности для общения со сверстниками и взрослыми. Речь детей становится осмысленной, полной, развивается умственная активность ребенка. Поэтому своевременное формирование речи занимает особое место в развитии дошкольников и младших школьников.

Логоритмика ставит и решает перед собой определенные задачи, из которых следуют выводы:

– ритмические упражнения на эмоционально-положительном фоне формируют правильную речевую активность, так как «речь строится из стремления к взаимодействию с окружающим миром, к участию в играх и различных импровизационных движений» (Г.А. Волкова);

– логопедическая ритмика обладает рядом полезных свойств при коррекционной работе, так как программа логоритмики направлена на всестороннее развитие ребенка, совершенствование речевых аспектов, овладение навыками движения, умение ориентирования в окружающей среде, понимание смысла предлагаемых упражнений, преодоление трудностей, самовыражение творческих способностей.

– ритмические упражнения развивают внимание, слух, тактильность, вибрационные ощущения, память, силу воли, быстроту реакций и всех тех процессов, которые значительно облегчают знакомство ребенка с окружающей действительностью, способны помочь детям устанавливать контакт со сверстниками и взрослыми.

Выполнение логоритмических упражнений на регулярной основе перестраивает сердечно-сосудистую, двигательную, дыхательную, сенсорную и речевую системы, обеспечивая стимуляцию эмоциональных откликов в речи ребенка. Курс ритмической терапии полезен для всех детей, страдающих нарушениями речи, в особенности при заикании. Данные упражнения создают благоприятную атмосферу при обучении ребенка, вызывают мотивацию на выполнение различных речевых гимнастик. Музыкальные задания развивают детский слух, чувство ритма, внимание, а регулярные повторения упражнений помогают полноценно перестроить речь. Поэтому так важно систематически выполнять логоритмические задания, поскольку они нормализуют речь ребенка, не зависимо от степени нарушений.

Литература:

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2011. – 400 с.
2. Балобанова, В.П. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения / В.П. Балобанова, Л.Г. Богданова, Л.В. Венедиктова. – СПб.: ДетствоПресс, 2009.
3. Волкова, Г.А. Содержание логоритмического воспитания заикающихся детей преддошкольного возраста / Г.А. Волкова // Совершенствование методов диагностики преодоления нарушений речи. – Л., 2013.
4. Кольцова, М.М. Двигательная активность и развитие функции мозга ребенка / М.М. Кольцова. – М., 2012.
5. Логопедия. Теория и практика / под ред. Д.п.н. профессора Филичевой Т.Б. – Москва: Эксмо, 2017.
6. Шашкина, Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи / Г.Р. Шашкина. – М., Академия, 2009.

УДК 378

преподаватель, аспирант Хилько Анна Александровна
ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум» (г. Ставрополь);
ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск)

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ С ОВЗ И ИНВАЛИДОВ

Аннотация. Исследуются некоторые современные проблемы трудоустройства выпускников с ограниченными возможностями здоровья, а равно и инвалидов. Разговор о них предваряется анализом ряда особенностей современной стадии развития человеческого общества. На основе их изучения доказывается важность вопросов, связанных с трудоустройством выпускников, относящихся к данным категориям. Далее говорится об условиях, при соблюдении которых представляется возможным успешное завершение этого процесса. Определяется роль в нём сети базовых профессиональных образовательных организаций (БПОО). Изучаются реализуемые ими функции, а также применяемые такими организациями формы деятельности по трудоустройству выпускников, характеризующихся наличием соответствующих особенностей.

Ключевые слова: трудоустройство выпускников, учащиеся с ОВЗ и инвалидностью, профориентация, студент, преподаватель.

Annotation. Some modern graduates with disabilities employment problems are investigated. The conversation about questions related to this category is preceded by a number of the modern human society development stage features analysis. Based on their study, the importance of issues related to the graduates belonging to these categories employment is proved. The following describes the conditions under which it is possible to successfully complete the process, interested to us. The role of the basic professional educational organizations or BPOS network in the graduates with disabilities employment is determined. The functions implemented by them are studied, as well as graduates employment forms used by such organizations, characterized by the presence of relevant features.

Key words: employment of graduates, students with disabilities and disabilities, career guidance, student, teacher.

Введение. Одной из главных тенденций в развитии современного общества является рост механизации и автоматизации большинства производственных процессов (А.А. Гусейнова, И.Ю. Левченко, В.В. Мануйлова, О.Г. Приходько, А.И. Рожков). Совершенствование материального обеспечения реализации трудовых функций делает возможным их выполнение лицами с ОВЗ и инвалидами на ранее недоступных рабочих местах [5].

С другой стороны, последние тридцать лет истории России и мира связаны с интенсификацией всех сфер жизни общества (Е.В. Аржаных, О.А. Гуркина, О.А. Денисова, О.Л. Леханова, Д.Ф. Романенкова, Н.А. Романович). В такой ситуации естественным образом обостряются вопросы, связанные с трудоустройством выпускников [9].

Таким образом, проблема трудоустройства молодых специалистов, характеризующихся наличием инвалидности или ограниченных возможностей здоровья, является одной из наиболее значимых с точки зрения дальнейшего прогрессивного развития экономики нашей страны. Попытка рассмотрения некоторых её аспектов предпринята на страницах настоящей статьи.

Изложение основного материала статьи. Термином «трудоустройство» современные авторы, как правило, обозначают систему мер, предпринимаемых в экономической, организационной и правовой сферах, характеризующихся направленностью на обеспечение трудовой занятости граждан (Н.В. Грушко, А.А. Доронина, И.В. Жданова, Л.Б. Можейкина, Е.Г. Панькова, Л.Г. Рыбалкина, С.В. Чернобровкина).

Содействие трудоустройству выпускников, в т.ч. лиц с ОВЗ и инвалидов, – один из целевых ориентиров образовательной деятельности [7]. Успешная разработка соответствующего направления представляется возможной при следующих условиях:

– выделение структурных подразделений с определением целей и задач работы каждого из них;
– составление плана соответствующей деятельности;
– назначение ответственных лиц и определение их функционала [6].

В свою очередь, перечисленные выше условия позволяет обеспечить формирующаяся, начиная с 2016 г., сеть базовых профессиональных образовательных организаций (БПОО). Последняя координируется федеральным методическим центром ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» [8]. Термин «базовая профессиональная образовательная организация» означает такую профессиональную образовательную организацию, которая обеспечивает поддержку функционирования региональных систем инклюзивного профессионального образования инвалидов и лиц с ОВЗ (И.В. Жданова, О.М. Краснорядцева, И.Ю. Левченко, Е.Г. Панькова).

Трудоустройство выпускников из числа инвалидов и лиц с ОВЗ – важнейший показатель эффективности функционирования БПОО [8]. Соответственно, силами БПОО реализуются следующие функции:

– разработка и внедрение механизмов эффективного трудоустройства таких выпускников в регионах РФ;
– установление продуктивных взаимоотношений с работодателями;
– формирование банка вакансий для выпускников с ОВЗ и инвалидов [7].

Таким образом, большинство базовых профессиональных образовательных организаций оказывают содействие данным категориям своих выпускников [9]. Ими при этом используется одна или несколько из числа перечисленных ниже форм организации трудоустройства. К таковым относятся:

– встречи работодателей с обучающимися, относящимися к указанным категориям;
– организация учебных практик на специальных рабочих местах (М.Н. Завьялова, В.В. Мануйлова, Н.А. Романович, С.В. Рыжова, Г.У. Солдатова);
– интеграция в образовательные программы специальных дисциплин, ориентированных на профессиональное самоопределение учащихся, в т.ч. характеризующихся наличием ОВЗ и инвалидности;
– проведение мастер-классов и тренингов по проблемам трудоустройства [2];
– индивидуальные консультации лиц, осваивающих образовательные программы, по соответствующим вопросам [11];
– разработка и реализация индивидуальных планов трудоустройства, предназначенных для учащихся, относимых к рассматриваемым категориям;
– создание банков данных вакансий, доступных выпускникам с инвалидностью и ОВЗ;
– содействие в трудоустройстве на такие рабочие места (М.А. Бабухин, Л.П. Качалова, Л.А. Филимонюк).

Как видим, одной из действенных мер содействия трудоустройству выпускников с ОВЗ и инвалидов является включение в учебные планы специальных дисциплин [2]. Эти, последние в большинстве случаев являются частью профессионального или общепрофессионального учебных циклов. Примерами таких дисциплин являются:

– «Технологии трудоустройства» [6];
– «Социальная адаптация и реабилитация молодых инвалидов на рынке труда»;
– «Основы трудового законодательства» [5];
– «Рынок труда и технология поиска работы»;
– «Технология профессионально-личностного развития»;
– «Выпускник в условиях рынка труда» [10];
– «Правовые основы профессиональной деятельности»;
– «Технология карьеры»;
– «Эффективное поведение на рынке труда» (Н.А. Романович, Л.А. Филимонюк, П.И. Чернецов, И.В. Шадчин);
– «Основы предпринимательства» [12];
– «Технология профессионально-личностного развития»;
– «Тренинг общения для студентов с ОВЗ» [1].

В качестве партнёров БПОО по трудоустройству выпускников, относящихся к интересующим нас категориям, могут выступать:

– различные некоммерческие организации;
– государственные центры занятости населения [11];
– государственные или частные предприятия и организации.

В связи с темой настоящего исследования также нелишним будет упомянуть об организации участия студентов с ОВЗ и инвалидов в конкурсах профессионального мастерства [12]. Вне всякого сомнения, связанные с этим меры способствуют привлечению внимания общественности и потенциальных работодателей к будущим специалистам, могущим быть отнесёнными к указанным категориям. Конкурсы профессионального мастерства представляют собой, таким образом, весьма эффективную форму распространения опыта профессиональной подготовки таких учащихся.

Далее, в ходе их подготовки к трудоустройству с необходимостью должна быть предусмотрена адаптация таких выпускников к следующему этапу социализации. Последний связан с полноценным раскрытием и применением ими на практике сформированной системы профессиональных и личностных компетенций [7]. Этому в определённой степени способствует проведение руководством и педагогами БПОО следующих мероприятий:

– содействие трудоустройству выпускников в конкретные организации на квотируемые рабочие места;
– организация при таких ОО деятельности служб по персональному трудоустройству выпускников из числа инвалидов и лиц с ОВЗ, успешная деятельность таких служб подразумевает обязательное участие работодателей;
– подготовка и периодическое обновление базы данных, содержащей информацию о направлениях подготовки таких учащихся, наиболее востребованных рынком труда [1];
– информационное сопровождение по вопросам содействия трудоустройству с использованием официальных сайтов ОО [3];
– организация индивидуального сопровождения выпускников, относящихся к интересующим нас категориям, в ходе их постановки на учёт в Центр занятости населения;
– всестороннее исследование рынка труда и оценка наличия рабочих мест для инвалидов и лиц с ОВЗ на основании региональной базы вакансий, кадровых агентств, сайтов различных предприятий [4];
– разработка и распространение методических материалов, предназначенных для содействия в трудоустройстве людям с ограниченными возможностями здоровья и инвалидам;
– организация и проведение комплекса мероприятий профессиональной и карьерной социализации, предусматривающего интеграцию таких выпускников в карьерные и маркетинговые мероприятия профессиональных образовательных организаций [3];
– расширение взаимодействия с социальными партнёрами, в т.ч. путём информирования потенциальных работодателей о личностных и профессиональных выпускников с ОВЗ и инвалидов [5];
– привлечение представителей работодателей к участию в студенческих конференциях в качестве экспертов;
– организация работы системы, обеспечивающей трёхстороннее взаимодействие, участниками которого выступают работодатель, ОО и её выпускники; основная цель деятельности в рамках данной системы – адресное сопровождение построения выпускником, относящимся к одной из интересных нам в данный момент категорий, карьеры на протяжении трёх лет [4].

Теперь следует подвести итоги работы.

Выводы. На основе вышеизложенного в первую очередь отметим, что вопросы трудоустройства молодых специалистов, характеризующихся наличием инвалидности или ограниченных возможностей здоровья, являются одними из наиболее значимых с точки зрения дальнейшего прогрессивного развития экономики нашей страны.

Успешная деятельность в соответствующем направлении представляется возможной при следующих условиях: выделение структурных подразделений с определением целей и задач работы каждого из них; составление плана соответствующей деятельности; назначение ответственных лиц и определение их функционала.

Эти условия позволяет обеспечить формирующаяся, начиная с 2016 г., сеть базовых профессиональных образовательных организаций. Последняя координируется федеральным методическим центром Московского городского педагогического университета.

Силами таких ОО реализуются функции: разработка и внедрение механизмов эффективного трудоустройства таких выпускников в регионах РФ; установление продуктивных взаимоотношений с работодателями; формирование банка вакансий для выпускников с ОВЗ и инвалидов.

Ими при этом используется одна или несколько из числа следующих форм организации трудоустройства: встречи работодателей с обучающимися, относящимися к указанным категориям; организация учебных практик на специальных рабочих местах; интеграция в образовательные программы специальных дисциплин, ориентированных на профессиональное самоопределение учащихся, в т.ч. характеризующихся наличием ОВЗ и инвалидности; проведение мастер-классов и тренингов по проблемам трудоустройства; индивидуальные консультации лиц, осваивающих образовательные программы, по соответствующим вопросам; разработка и реализация индивидуальных планов трудоустройства, предназначенных для учащихся, относимых к рассматриваемым категориям; создание банков данных вакансий, доступных выпускникам с инвалидностью и ОВЗ; содействие в трудоустройстве на такие рабочие места.

Литература:

1. Батчаева, З.С. Организация профориентационной работы с абитуриентами с инвалидностью, имеющими потенциальную возможность обучаться по программам вуза / З.С. Батчаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-3. – С. 54-57
2. Гаврилюк, Н.П. Актуальность реализации в вузе образовательных программ и практик, направленных на профилактику межэтнических и межконфессиональных конфликтов / Н.П. Гаврилюк, Я.В. Гуреев // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1(96). – С. 275-278
3. Герасимов, А.В. Социально-экономическая эффективность системы профессиональной ориентации обучающихся с ОВЗ и инвалидов / А.В. Герасимов, И.Л. Литвиненко // Человек. Общество. Инклюзия. – 2017. – № 1(29). – С. 101-116
4. Герасимов, А.В. Управленческое сопровождение (дорожная карта) профориентации и трудоустройства обучающихся с ОВЗ и инвалидов / А.В. Герасимов, И.Л. Литвиненко // Человек. Общество. Инклюзия. – 2017. – № 2(20). – С. 77-91
5. Гришаева, С.А. Профессиональная диагностика и трудоустройство студентов с ограниченными возможностями здоровья / С.А. Гришаева, А.Е. Митрофанова, Е.А. Митрофанова // Вестник ГУУ. 2018. – № 12 – С. 155-162
6. Караулов, М.А. Модель формирования готовности к трудоустройству будущих педагогов / М.А. Караулов // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 2(93). – С. 214-216
7. Колчина, О.С. Цифровизация в содействии трудоустройству выпускников с ограниченными возможностями здоровья Курского государственного медицинского университета / О.С. Колчина, А.А. Сергеев // Содействие профессиональному развитию и трудоустройству студентов и выпускников с ограниченными возможностями здоровья: сборник материалов 2-й Всероссийской научно-практической конференции. – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2019. – С. 67-73
8. Михайлова, Т.А. Формирование готовности к трудоустройству у студентов вузов / Т.А. Михайлова, Я.С. Габриелян // Педагогика и просвещение. – 2020. – № 4. – С. 86-95
9. Муллер, О.Ю. Актуальные проблемы трудоустройства выпускников с ограничениями здоровья / О.Ю. Муллер // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – № 2(23). – С. 173-176
10. Утяганова, Д.М. Какие качества необходимы студентам для успешного трудоустройства: позиция работодателей в 2021 г. / Д.М. Утяганова, Е.Г. Абрамов // Экономика труда. – 2021. – Т. 8. – № 12. – С. 1485-1500
11. Хилько, А.А. Педагогическое сопровождение образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ и инвалидов в учреждениях среднего профессионального образования / А.А. Хилько // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4(95). – С. 143-146
12. Vlachou, A. Experiences and Perspectives of Greek Higher Education Students with Disabilities / A. Vlachou, I. Papananou // Education Resources. – 2018. – No 60. – Pp. 206-221

Педагогика

УДК 371.31

заместитель директора по учебно-методической работе Хисматуллина Елена Александровна
Военно-патриотический центр «Вымпел» (г. Москва)

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются результаты исследования формирования гражданско-патриотических ценностей у подростков в системе дополнительного образования. Представлен содержательный анализ формирования с разных позиций, дано авторское определение, исследуются особенности формирования гражданско-патриотических ценностей у подростков в военно-патриотических центрах. Представлено описание этапов и полученных результатов эксперимента. В ходе исследования было выявлено, что гражданско-патриотические ценности являются сложным системным динамическим образованием, включающим явления гражданско-патриотического общественного сознания, патриотические чувства и гражданские качества личности, формирование которых приобретает особую значимость в контексте ситуации развития современного образования. В структуре гражданско-патриотических ценностей выделяют когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Гражданско-патриотические ценности тесно связаны с духовно-нравственными основами человека, представляют собой совокупность знаний и сведений об историческом, культурном развитии народов своей Родины, о памятниках культуры и природы родного края, о героических подвигах российского народа в годы Великой отечественной войны, а также сформированные личностные качества гармонично развитого человека. Процесс формирования гражданско-патриотических ценностей подростков в военно-патриотических центрах должен моделироваться как система субъект-субъектного взаимодействия педагога (наставника) и подростков, осуществляться поэтапно на основании специально разработанной технологии, с учетом психофизиологических, возрастных и индивидуальных особенностей развития подростков.

Ключевые слова: гражданско-патриотические ценности, подростки, система дополнительного образования.

Annotation. The article discusses the results of a study of the formation of civic-patriotic values in adolescents in the system of additional education. A substantial analysis of the formation from different perspectives is presented, the author's definition is given, the features of the formation of civil-patriotic values among adolescents in military-patriotic centers are investigated. A description of the stages and the results of the experiment is presented. The study revealed that civic-patriotic values are a complex systemic dynamic formation, including the phenomena of civic-patriotic public consciousness, patriotic feelings and civic personality traits, the formation of which is of particular importance in the context of the situation of the development of modern education. In the structure of civic-patriotic values distinguish cognitive, emotional and behavioral components. Civil-patriotic values are closely related to the spiritual and moral foundations of man, they are a combination of knowledge and information about the historical, cultural development of the peoples of their homeland, about the monuments of culture and nature of their native land, about the heroic deeds of the Russian people during the Great Patriotic War, and also formed personal qualities of a harmoniously developed person. The process of formation of civic-patriotic values of adolescents in military-patriotic centers should be modeled as a system of subject-subject interaction between a teacher (mentor) and adolescents, carried out in stages based on specially developed technology, taking into account the psychophysiological, age and individual characteristics of adolescent development.

Key words: civil-patriotic values, adolescents, system of additional education.

Введение. Трансформация современного общества подвергает постоянным изменениям и преобразованиям все сферы жизнедеятельности современного человека, что непосредственно находит свое отражение в мировоззрении и системе ценностей подрастающего поколения. В связи с этим проблема духовно-нравственного развития и патриотического воспитания подростков приобретает особую актуальность, а вопросы исследования гражданско-патриотических ценностей привлекают внимание многочисленных отечественных и зарубежных авторов.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы выявил неоднозначность трактовки понятия «гражданско-патриотические ценности», так как оно изучалось разными авторами в разных проблемных контекстах.

По мнению О.С. Гозмана ценностью является сознание человека, которое творит деятельность и формирует самого человека. Е.В. Квятковский, опираясь на законы красоты и эстетическую направленность ценностей, воспринимает и оценивает с этих позиций прекрасное в жизни, природе и искусстве. В.А. Караковский акцентирует внимание на ценностях общечеловеческого характера (Земля, Родина, семья, культура, мир, труд, человек). К ценностям гражданско-патриотического характера Е.В. Бондаревская относит качества, которые способствуют развитию свободной и независимой личности, в качестве таковых автор выделяет: самоуважение, честность, терпимость, эмпатия, милосердие, доброжелательность [5, С. 35].

В.А. Сухомлинский объединил в группу гражданско-патриотических ценностей патриотизм, гражданственность, долг перед родными и близкими, добросовестное служение Родине [6, С. 7].

В.П. Тугаринов в системе ценностных ориентаций личности выделяет гражданско-патриотические ценности, которые предполагают свободу, равенство, братство, справедливость [7, С. 77].

А.В. Кравец и А.А. Утюганов представляют гражданско-патриотические ценности в качестве единого блока ценностей в системе ценностей личности, при этом авторы подчеркивают согласованность и равнозначность, как гражданских, так и патриотических ценностей для субъекта [4, С. 239].

Таким образом, гражданско-патриотические ценности тесно связаны с духовно-нравственными основами человека, представляют собой совокупность знаний и сведений об историческом, культурном развитии народов своей Родины, о памятниках культуры и природы родного края, а также сформированные личностные качества гармонично развитого человека. В структуре гражданско-патриотических ценностей выделяют когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. В современном изменяющемся мире с открытым информационным пространством гражданско-патриотические ценности позволяют личности сохранять устойчивость, поэтому в контексте ситуации развития современного образования их формирование приобретает особую значимость.

Так М.Л. Афанасьева, К.С. Болдина формирование гражданско-патриотических ценностей рассматривают как компонент гражданско-патриотического воспитания [1, 2]. А.Н. Вырщиков, М.Б. Кусмарцев, В.И. Лутовинов выделяют формирование гражданско-патриотических ценностей как часть военно-патриотического воспитания [3, С. 119]. В.Е. Мусина, ограничивая поле патриотического воспитания, говорит о формировании гражданско-патриотических ценностей, как о составляющей духовно-нравственного воспитания [5, С. 96].

Мы формирование гражданско-патриотических ценностей рассматриваем как процесс взаимодействия педагога(наставника) и подростков, направленный на развитие гражданско-патриотических чувств, формирование гражданско-патриотических убеждений и устойчивых норм гражданско-патриотического поведения.

Цель исследования:

1. Изучить процесс формирования гражданско-патриотических ценностей подростков.

2. Оценить эффективность разработанной технологии формирования гражданско-патриотических ценностей подростков в военно-патриотических центрах, как системы субъект-субъектного взаимодействия педагога (наставника) и подростков, с учетом психофизиологических, возрастных и индивидуальных особенностей развития подростков.

Для достижения поставленной цели нами был проведен эксперимент. Эксперимент включал в себя три логически взаимосвязанных этапа и осуществлялся на базе военно-патриотического центра (ВПЦ) «Вымпел» г. Москвы. Исследованием было охвачено в общей сложности 100 подростков центра в возрасте от 13 до 16 лет.

На первом этапе эксперимента нами был подобран диагностический инструментарий и проведена диагностика исходного уровня развития гражданско-патриотических ценностей у подростков. Второй этап эксперимента был направлен на разработку и апробирование технологии формирования гражданско-патриотических ценностей подростков в военно-патриотических центрах с целью выявления педагогических условий эффективного формирования гражданско-патриотических ценностей в системе дополнительного образования. Третий этап эксперимента включал проведение повторной диагностики, с целью оценки эффективности разработанной технологии формирования гражданско-патриотических ценностей подростков в военно-патриотических центрах.

Для любого эксперимента диагностика является важным элементом исследования, так как во многом определяет его эффективность, поэтому очень важно, чтобы выбранный диагностический инструментарий соответствовал показателям деятельности и критериям развития личности. В рамках нашего исследования, для выбора диагностики гражданско-патриотических ценностей подростков, главной задачей является поиск надежных критериев гражданско-патриотических ценностей, которые позволили бы судить об эффективности разработанной технологии.

Исходя из определения сущности формирования гражданско-патриотических ценностей как сложного системного динамического личностного образования подростков, уровень гражданско-патриотических ценностей должен отражать не только наличие знаний о правах, обязанностях и нормах поведения гражданина РФ, истории и культуры страны (малой Родины) (когнитивный критерий), которые выступают как основа для развития гражданско-патриотических чувств (эмоциональный критерий). А также должен быть тесно связан с нравственными основами человека, которые будут мотивировать его поступки и поведение (поведенческий критерий).

Каждый из названных показателей не является достаточным для того, чтобы выявить уровень сформированности гражданско-патриотических ценностей у подростков, поэтому в нашем исследовании, кроме анкеты «Оценка гражданско-патриотических ценностей», методики «Оценка гражданско-патриотического развития» и методики «Структура гражданско-патриотической идентичности» были дополнительно использованы индивидуальные и групповые беседы, а также педагогическое наблюдение.

Авторская анкета «Оценка гражданско-патриотических ценностей», разработанная на основании методики Д.В. Григорьева и Т.М. Масловой, позволяет выявить уровень сформированности гражданско-патриотических ценностей, градацию личностных качеств, входящих в понятие «гражданина-патриота», по когнитивному, эмоциональному и поведенческому критерию.

«Оценка гражданско-патриотического развития» (Автор Г.З. Файзуллина) способствует выявлению уровня гражданско-патриотического развития и позволяет определить актуальность гражданско-патриотических ценностей в системе ценностных ориентаций подростка.

«Структура гражданско-патриотической идентичности» (Автор Т.Д. Марцинковская) направлена на выявление особенностей структуры гражданско-патриотических ценностей и сформированности ценностных предпочтений у подростка. Данная методика является дополнительной для уточнения полученной информации в области исследования сформированности гражданско-патриотических ценностей.

Изложение основного материала статьи. В ходе реализации эксперимента и проведения диагностики, после реализации разработанной нами технологии формирования гражданско-патриотических ценностей у подростков в военно-патриотических центрах, были получены результаты, представленные нами в таблице 1.

Таблица 1

Соотношение уровней формирования гражданско-патриотических ценностей у подростков (в %)

Показатели / Уровень	До экспериментальной работы				После экспериментальной работы			
	ОГПЦ			ОГПР	ОГПЦ			ОГПР
	ЭК	КК	ПК		ЭК	КК	ПК	
Высокий	20	18	20	22	34	24	32	32
Средний	38	46	42	40	52	52	56	50
Низкий	42	36	38	38	16	24	12	18

Примечание: ОГПЦ – оценка гражданско-патриотических ценностей; ОГПР – оценка гражданско-патриотического развития; ЭК – эмоциональный критерий; КК – когнитивный критерий; ПК – поведенческий критерий

Методика «Оценка гражданско-патриотического развития» позволила определить уровень сформированности гражданско-патриотических ценностей в системе ценностных ориентаций. Преимущество методики заключается в том, что кроме общего уровня гражданско-патриотического развития, одновременно исследовались уровни развития основных показателей гражданско-патриотических ценностей, таких как: патриотизм; гражданственность; самовоспитание; нравственность; социальная активность и толерантность; автономность; отношение к искусству, природе и здоровью.

Проанализировав индивидуальные результаты подростков, были выявлены изменения в группах с показателями высокого уровня с 22% до 32% и среднего уровня с 40% до 50% уровня развития гражданско-патриотических ценностей. Также были отмечены значительные изменения в группе низкого уровня развития с 38% до 18%. В рамках данной методики отдельного внимания заслуживают такие показатели как самовоспитание и автономность, являющиеся структурными элементами поведенческого компонента гражданско-патриотических ценностей. Данные показатели в процессе опроса набрали максимальное количество баллов, что свидетельствует о положительной динамике формирования гражданско-патриотических ценностей у подростков. По показателям отношения к искусству и к здоровью были выявлены низкие показатели, что свидетельствует о низкой значимости данных показателей для подростков.

Анкета «Оценка гражданско-патриотических ценностей» позволяет выявить уровень сформированности гражданско-патриотических ценностей, градацию личностных качеств, входящих в понятие «гражданина-патриота», по когнитивному, эмоциональному и поведенческому критерию.

Из результатов, представленных в таблице 1 видно что, по когнитивному критерию выявлены изменения по всем трем уровням. Показатели данного критерия отражают уровень развития знаний подростков о правах, обязанностях и нормах поведения гражданина РФ, истории и культуры страны (малой Родины), как базовой основы развития гражданско-патриотических ценностей. Выросли показатели в группе подростков с высоким уровнем развития гражданско-патриотических ценностей с 22% до 32%, за счет снижения показателей низкого уровня с 38% до 18%. Значительные изменения произошли в составе группы среднего уровня развития гражданско-патриотических ценностей подростков с 38% до 50%.

По эмоциональному критерию, отражающему сформированность гражданско-патриотических чувств и эмоций подростков по отношению к культуре и истории своей страны (малой Родины), отмечены значительные изменения в показателях среднего с 38% до 52% и высокого уровня с 20% до 34%. Снизились показатели низкого уровня развития гражданско-патриотических ценностей у подростков с 42% до 16%.

По поведенческому критерию, отражающему сформированность умений и навыков по применению приобретенных знаний, а также сформированность качеств и поведенческих характеристик подростков, после реализованной технологии были выявлены значительные изменения. Увеличилась группа подростков с высоким уровнем развития гражданско-патриотических ценностей с 20% до 32%, снизилось показатели в группе с низким уровнем с 38% до 12%, и значительно увеличилась группа с показателями среднего уровня развития гражданско-патриотических ценностей по поведенческому критерию с 42% до 56% у подростков. Данные результаты подтверждены результатами предыдущей диагностики оценки гражданско-патриотического развития.

Для получения дополнительных данных по уровню сформированности гражданско-патриотических ценностей у подростков нами была использована дополнительная методика «Структура гражданско-патриотической идентичности», которая позволяет определить сформированность ценностных предпочтений у подростка. Рамки нашего исследования предполагают проверку заинтересованности и ценностных предпочтений подростков в следующих компонентах структуры гражданско-патриотических ценностей: страна, семья, город, национальность, религия, человечество, представитель поколения. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Динамика формирования гражданско-патриотических ценностей и ценностных предпочтений у подростков (в %)

№ п/п	Ответы	До эксперимента	После эксперимента
1.	Я как гражданин своей страны, как часть семьи, как житель своего города, как представитель своей религии, как представитель своей национальности.	26	46
2.	Я как часть карьеры, как гражданин своей страны, как житель своего города, как часть семьи, как представитель человечества.	42	20
3.	Я как гражданин своей страны, как часть семьи, как представитель своего поколения, как житель своего города, как представитель своего пола.	20	16
4.	Я как житель своего города, как часть семьи, как представитель своей религии, как представитель своей группы, как представитель группы своих увлечений и хобби.	8	14

Из результатов, представленных в таблице 2 видно, что увеличилось количество подростков с 26% до 46% определяющих для себя наиболее значимыми в структуре гражданско-патриотических ценностей в первую очередь страну, а далее семью, национальность, город и религию. Снизились показатели с 42% до 20% в группе тех, для кого карьера занимает первое место, а далее по убыванию страна, семья, город, человечество. Также произошли снижения показателей в группе подростков с 20% до 16%, для которых в выборе ценностных предпочтений, кроме страны, семьи и города, важным для своей гражданской идентификации, является принадлежность к поколению и определенному полу. Следует отметить, что изменения в сторону увеличения произошли в группе подростков, для которых наиболее значимыми были выделены страна, семья и религия с 8% до 14%.

Таким образом, на основании проведенной диагностики и анализа полученных результатов до и после эксперимента, были выявлены значительные уровневые изменения по гражданско-патриотическому развитию в целом, а также значительные уровневые изменения по эмоциональному, когнитивному и поведенческому критерию гражданско-патриотических ценностей у подростков.

Выводы. Учитывая полученные результаты диагностики, мы можем сделать вывод об эффективности разработанной технологии формирования гражданско-патриотических ценностей у подростков в военно-патриотических центрах. В результате проведения повторной диагностики, была выявлена позитивная динамика в формировании гражданско-патриотических ценностей у подростков, что подтверждает справедливость выдвинутой в начале исследования гипотезы. Формирование гражданско-патриотических ценностей у подростков в военно-патриотических центрах будет успешным, если процесс формирования будет моделироваться как система субъект-субъектного взаимодействия педагога (наставника) и подростков, если будет осуществляться поэтапно на основании специально разработанной технологии, с учетом психофизиологических, возрастных и индивидуальных особенностей развития подростков.

Литература:

1. Афанасьева, М.Л. Патриотическое воспитание младших подростков как направление деятельности классного руководителя. автореф. дис. кан. пед. наук / М.Л. Афанасьева. – Москва, 2009. – 23 с.

2. Болдина, К.С. Как воспитывать патриотизм у школьников? / К.С. Болдина // Воспитание школьников. – 2000. – № 3. – С. 23-25

3. Вырщиков, А.Н. Военно-патриотическое воспитание молодежи / А.Н. Вырщиков, М.Б. Кусмарцев, В.И. Лутовинов. – Волгоград: ПринТерра, 2009. – 162 с.

4. Кравец, А.В. Гражданско-патриотические ценности в системе ценностных ориентаций военнослужащих / А.В. Кравец, А.А. Утюганов // Вестник университета. – 2016. – № 2. – С. 239-246

5. Мусина, В.Е. Патриотическое воспитание школьников: учебно-методическое пособие / В.Е. Мусина. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013. – 156 с.

6. Сухомлинский, В.А. Воспитание гражданина / В.А. Сухомлинский // Воспитание школьников: теоретический и научно-методический журнал. – 2011. – № 7. – С. 3-9

7. Тугаринов, В.П. О ценностях жизни и культуры / В.П. Тугаринов. – Л.: Изд-во Ленинг. уни-та, 1960. – 152 с.

Педагогика

УДК 373.66

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования Хитрова Анна Викторовна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ПРОФИЛЬНЫЕ КЛАССЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В статье рассматриваются нормативно-правовые и содержательные аспекты организации образовательного процесса в профильных классах психолого-педагогической направленности. Автором анализируются проблемы, возникающие в ходе организации работы в психолого-педагогических классах, а также возможные способы их разрешения. Кроме этого, отдельный интерес для научного сообщества представляют выводы о перспективных направлениях деятельности профильных классов данного типа.

Ключевые слова: профильное обучение, психолого-педагогические классы, непрерывное образование, педагогические кадры.

Annotation. The article discusses the regulatory and legal aspects of the organization of the educational process in specialized classes of psychological and pedagogical orientation. The author analyzes the problems that arise during the organization of work in

psychological and pedagogical classes, as well as possible ways to resolve them. In addition, conclusions about promising areas of activity of specialized classes of this type are of particular interest to the scientific community.
Key words: specialized training, psychological and pedagogical classes, continuing education, teaching staff.

Введение. Современная ситуация развития мирового сообщества в общем, и российского в частности, предъявляет конкретные требования к будущим специалистам, профессионалам, готовым трудится на благо государства и социума, способным овладеть ключевыми компетенциями, и как результат, войти в новый для них мир, получивший название VUCA. Этот мир характеризуется нестабильностью, изменчивостью, неопределенностью, сложностью и однозначностью – свойства, определяющие основные законы и закономерности функционирования развития цифровой эпохи.

В частности, А.В. Хитровой раскрыты и описаны компетенции будущего в условиях цифровизации образования [8]. Так, молодые люди остро нуждается в человеке, который может помочь интегрироваться в цифровой мир с сохранением личностных, индивидуальных особенностей. Таким человеком для подрастающего поколения становится педагог – это проводник, помощник, единомышленник. Причем к современному педагогу выдвигаются актуальные требования, соответствующие явлениям цифровизации, информатизации и технологизации. По мнению П. Сенге, педагог будущего – это «организатор самообучающегося сообщества» [2]. Здесь, в качестве подтверждения слов исследователя, вспомним слова итальянского педагога М. Монтессори: «Помоги мне это сделать самому» [1].

Отсюда, становится вполне очевидным, подготовить инновационного специалиста, идущего в ногу со временем, возможно, если начинать эту работу как можно раньше, или другими словами, уже в период обучения в школе. Допрофессиональная подготовка позволяет выявить одаренных обучающихся, способных к будущей педагогической деятельности, формировать положительную мотивацию к работе педагога.

Сегодня вопросу профильного обучения подрастающего поколения уделяется особое внимание со стороны государства и государственных органов власти, заинтересованных в подготовке педагогических кадров, учитывая тот факт, что сейчас наблюдается дефицит таких специалистов. Данные аспекты нашли практическое отражение в разработанной нормативно-правовой базе. В частности, речь идет о «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования» (2002 г.) [5], «Методических рекомендациях для общеобразовательных организаций по открытию классов «Психолого-педагогической направленности» в рамках различных профилей при реализации образовательных программ среднего общего образования» (2021 г.) [4].

Проблема профильных классов в современных условиях не нова, предпосылки были заложены еще в советский период и к настоящему времени накоплен достаточный опыт, который позволил выработать механизм организации работы таких классов. В нашем исследовании особый интерес представляет аспект организации деятельности профильных классов психолого-педагогической направленности в контексте проблем, возникающих в ходе осуществления образовательного процесса, а также определения перспективных задач, требующих решения.

Изложение основного материала статьи. Понятие «профильный класс психолого-педагогической направленности» или «профильный психолого-педагогический класс» достаточно распространенное для отечественной педагогической теории и практики, причем на протяжении своего исторического оформления имело различное толкование исходя из конъюнктуры. Сейчас перед нами не стоит задача восстановления хронологии содержательных аспектов понимания данной дефиниции, куда принципиальным является изучение современной трактовки. Кроме этого, обратим внимание на то, что оба варианта употребления «профильный класс психолого-педагогической направленности» и «профильный психолого-педагогический класс» правомочные, именно ими мы будем оперировать в своих научных изысканиях ниже.

Одно из определений понятия «профильный психолого-педагогический класс» дается коллективом авторов учебно-методического пособия «Организация деятельности психолого-педагогических классов» [2], изданное под эгидой Академии Министерства просвещения России, которое мы приводим в качестве основного. В частности, авторы под профильным психолого-педагогическим классом понимают «объединение обучающихся образовательной организации …» [2], признаками которого выступают следующие показатели: избирательность состава класса; профинизация за счет «… включения в учебный план предметов психолого-педагогической и гуманитарной направленности…» [2]; технологизация образовательного процесса; взаимодействие с другими образовательными организациями и социальными партнерами.

Таким образом, анализ данного определения позволяет сфокусировать внимание на таких важных моментах: обучение в профильном классе психолого-педагогической направленности ориентировано не на всех обучающихся и предполагает проведение предварительного отбора, комплексной диагностической работы в соответствии со способностями и интересами молодых людей; внесение изменений в учебный план; выбор способов осуществления взаимодействия с другими участниками образовательных отношений, вовлеченных в процесс профинизации.

Как видно, уже здесь образовательные организации могут столкнуться с рядом трудностей и проблем, связанных, как с выбором модели организации профильного обучения, так и с комплектованием класса, определением места психолого-педагогических дисциплин в учебном плане. Далее более детально остановимся на каждой из групп проблем.

Первая группа проблем, возникающая в аспекте организации работы профильных психолого-педагогических классов – это выбор модели профильного обучения. Данную группу можно еще назвать организационной группой проблем. В практике допрофессиональной подготовки сложилось три модели организации работы профильных классов психолого-педагогической направленности:

1) первая модель – «внутришкольная профилизация», предполагающая создание профильного класса образовательной организацией, его функционирование, кадровое обеспечение без привлечения специалистов со стороны. Так, предметы обязательной части, а также дисциплины и модули, входящие в часть, формируемую участниками образовательных отношений, читаются педагогами-предметниками данной организации, материально-техническое оснащение класса лежит на администрации школы. В таком подходе имеются определенные плюсы, но есть недостатки, которые способствуют возникновению ряда сложностей, связанных с готовностью учителей-предметников преподавать профильные психолого-педагогические дисциплины, например, «Основы педагогики», «Педагогический практикум», «Методика воспитательной работы», «Индивидуальный проект», выходящие за рамки их профессиональных интересов. В любом случае, школа остается открытой для социального взаимодействия в рамках реализации профориентационного направления работы;

2) вторая модель – это сетевое взаимодействие образовательных организаций, как на уровне школ, учебных центров, так и на уровне высшего образования с целью совместной организации психолого-педагогического класса. Специфика этой модели заключается в том, что дисциплины, входящие в обязательную часть учебного плана, реализуются самостоятельно школой, а вот в преподавании профильных и элективных курсов задействованы другие организации, например, высшего образования.

В частности, можно привести наглядный пример работы данной модели на практике. Начиная с 2022-2023 учебного года в отдельных образовательных организациях города Евпатории функционируют профильные психолого-педагогические классы (МБОУ «Средняя школа № 16 имени Героя Советского Союза Степана Иванова города Евпатории Республики

Крым», МБОУ «Средняя школа № 2 имени Героев Евпаторийского десанта города Евпатории Республики Крым»), к работе в которых привлекаются преподаватели Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО КФУ имени В. И. Вернадского. Подобный подход является наиболее распространенным, а также практически целесообразным, позволяет максимально использовать кадровые и материальные ресурсы, повышать эффективность образовательного процесса. Кроме этого, данный способ взаимодействия способствуют решению и других проблем, с которыми сталкиваются педагогические работники, преимущественно это повышение квалификации, освоение инновационных технологий и методов, активное привлечение обучающихся к проведению педагогических проб, реализации индивидуальных и групповых проектов;

3) третья модель – создание единого ресурсного центра на базе ведущей образовательной организации, в котором будет функционировать психолого-педагогический класс. Данная модель имеет право на свое существование, но менее распространена в сравнении с названными ранее. Это обстоятельство обусловлено, прежде всего, сложностью в определении того, насколько выбранная образовательная организация (школа) будет обладать необходимыми ресурсами, кадровыми, материально-техническими.

Дополняя информацию, изложенную выше, обратимся к анализу организационных условий эффективности психолого-педагогического класса, обозначенных коллективом автором [2, С. 23]:

«… сетевое взаимодействие, как с педагогическими, так с организациями культурного, просветительского, исследовательского направлений, а также, что сегодня немаловажно, с бизнесом;

включение обучающегося в разнообразные виды предпрофессиональной педагогической деятельности;

создание возможностей для получения опыта профессионально-педагогических проб в современных видах образовательных практик, таких как вожатство, наставничество, модераторство, подготовка и реализация собственных педагогических проектов;

проведение профильных образовательных смен психолого-педагогической направленности;

организация педагогических и психологических конкурсов, соревнований, олимпиад педагогической направленности;

организация онлайн-событий, формирующих сообщества школьников, имеющих интерес к педагогической деятельности» [2, С. 23].

Итак, описанные модели организации профильных психолого-педагогических классов позволяют решить первую группу проблем, связанных с тем, в каком формате будет работать класс, а также сформулировать ключевые условия, влияющие на эффективность педагогического процесса в них. Причем результативность таких классов определяется не только формой организации, но еще и содержательным аспектом, а также тем, как осуществляется комплектация класса.

Обратимся теперь к изучению группы проблем, связанных с комплектацией психолого-педагогического класса. Данная группа трудностей сопряжена еще с тем, что несмотря на достаточно разработанную нормативно-правовую базу, представленную Концепцией профильного обучения, приказами и письмами, методическими рекомендациями, подготовленными Министерством просвещения Российской Федерации, в отдельных регионах отсутствуют Положения об организации психолого-педагогических классов, что значительно «тормозит» процесс их открытия. В следствии чего, возникают вопросы, связанные с порядком и условиями зачисления в такие классы. Вариант, что обучающийся идет в профильный психолого-педагогический класс только по причине того, что в него пошли его одноклассники или им руководит классный руководитель, работает, но является малоэффективным и не целесообразным, т.к. не решает ключевых целей и задач создания профильных классов психолого-педагогической направленности. У обучающихся отсутствует мотивация, желание в дальнейшем продолжит профессиональное обучение в педагогических вузах, в целом, нивелируется сама идея создания таких классов.

В качестве решения этой группы проблем мы предлагаем, в первую очередь, принять Положения об организации психолого-педагогических классов на уровне региона, а также конкретной образовательной организацией, во-вторых проводить качественную и комплексную диагностическую работу по выявлению ребят, способных и заинтересованных в педагогической деятельности.

Третья группа сложностей, с которыми сталкиваются образовательные организации, занимающиеся вопросом организации профильных классов психолого-педагогической направленности, по-нашему мнению, связаны с содержательным характером данной деятельности. Прежде всего, у разработчиков основных образовательных программ среднего общего образования возникают трудности на этапе проектирования ООП в части включенности профильных классов психолого-педагогической направленности в целевой и содержательный разделы программы, что впоследствии находит отражение в учебном плане.

Так, согласно федеральному государственному образовательному стандарту среднего общего образования [6], соотношение обязательной части и части, формируемой, участниками образовательных отношений равно 60% на 40% соответственно. Причем некоторые школы включают психолого-педагогические дисциплины в обязательную часть учебного плана, например, в МБОУ «Средняя школа № 2 имени Героев Евпаторийского десанта города Евпатории Республики Крым» предметы «Педагогика» и «Педагогический практикум» входят в обязательную часть. В свою очередь, в средней школе № 16 города Евпатории, о которой ранее уже упоминалось, напротив, относят предметы «Основы педагогики» и «Методика воспитательной работы» к части, формируемой участниками образовательных отношений, что реализуется через внеурочную деятельность. Названные обстоятельства в общем не влияют на эффективность образовательного процесса в профильных классах, а демонстрируют разнообразие подходов к содержательному аспекту организации работы.

Кроме этого, на сегодня остается еще не разрешенной проблема увеличения практической составляющей в рамках допрофессиональной подготовки молодого поколения, отмечается ее теоретический характер, но и эта трудность является преодолеваемой для педагогического сообщества при условии разработки и принятия Концепции профильных психолого-педагогических классов, а также примерных учебных планов. Стоит отметить, что отчасти это уже решено Министерством просвещения РФ и нашло отражено в подготовленных методических рекомендациях [4].

Последнее, что необходимо обозначить, так это то, что работа профильных классов психолого-педагогической направленности ни в коем случае не должна сводится только к профориентационной деятельности конкретной образовательной организации, а напротив, функционирование таких классов значительно шире обозначенного направления, и решает куда более глобальные проблемы, стоящие перед профессиональным сообществом по подготовке педагогических кадров.

Выводы. Итак, под профильными классами психолого-педагогической направленности мы понимаем объединение обучающихся образовательной организации, которое характеризуется избирательностью состава класса, профинизацией за счет включения в учебный план дисциплин и модулей психолого-педагогической направленности, технологизацией образовательного процесса, осуществляемое в ходе взаимодействия с другими организациями и социальными партнерами. Среди проблем, возникающих в процессе организации психолого-педагогических классов нами обозначено три группы, к

ним относятся: организационные, содержательные, а также трудности, связанные с комплектацией класса. В качестве перспективных направлений, позволяющих преодолеть и решить существующие проблемы профильных классов, следует назвать: усовершенствование нормативно-правовой базы, в том числе примерных типовых положений, как на федеральном, так и на уровне школы; организация сетевой формы взаимодействия с использованием цифровых образовательных платформ и технологий; развитие инновационных форм допрофессиональной психолого-педагогической подготовки школьников.

Литература:

1. Монтессори, М. Помоги мне сделать это самому / Сост., вступ. статья М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. – Москва: Издат. Дом «Карапуз», 2000. – 272 с
2. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учебно-методическое пособие. – Москва: Академия Минпросвещения России, 2021. – 392 с.
3. Письмо Минобрнауки РФ от 04 марта 2010 № 03-413 «О методических рекомендациях по вопросам организации профильного обучения» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://uo-prohladny.kbr.eduru.ru/media/2018/07/19/1239560748/pismo_03-412.pdf
4. Письмо Минпросвещения России от 30.03.2021 № ВБ-511/08 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями для общеобразовательных организаций по открытию классов «Психолого-педагогической направленности» в рамках различных профилей при реализации образовательных программ среднего общего образования») [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://rcoko18.ru/upload/medialibrary/ad8/03whu09ffo468q2jhjl3b2wigjpk47zx/2.1.8.1.pdf
5. Приказ Минобразования РФ от 18 июля 2002 № 2783 «Об утверждении концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://docs.cntd.ru/document/901837067
6. Приказ Министерства просвещения РФ от 12 августа 2022 № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.tabakovschool.ru/upload/files/2022/documents/ФГОС%20СОО%20изм%202022.pdf
7. Федеральный закон Российской Федерации № 273 от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации»: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
8. Хитрова, А.В. Компетенции будущего в условиях цифровизации образования / А.В. Хитрова // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: Сборник трудов I Международной научно-практической конференции, Евпатория, 10-11 декабря 2021 года / Редколлегия: Н.Н. Колосова, А.В. Хитрова. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2022. – С. 478-484

Педагогика

УДК 372.881.161.1

кандидат педагогических наук, доцент Хоменко Елена Викторовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ

Аннотация. Статья посвящена проблеме воспитания «человека культуры». Обоснована важность формирования у младших школьников культуроведческой компетенции. Предпринята попытка решить обозначенную проблему посредством уроков русского языка, а именно через тексты культурооориентированной направленности, благодаря которым ребёнок познаёт историю, культуру и традиции русского народа. Уточнена сущность понятий «текст», «культуроведческий текст». Проанализирована общая содержательная направленность культуроведческих текстов. Выявлены и охарактеризованы критерии отбора материала для разработки текстовых упражнений. Представлен алгоритм разработки подобных упражнений. Описаны этапы работы над текстом. Приведены примеры предтекстовых, притекстовых и послетекстовых упражнений.

Ключевые слова: текст, культуроведческий текст, культуроведческая компетенция, текстовые упражнения, младшие школьники.

Annotation. The article is devoted to the problem of educating a "man of culture". The importance of the formation of cultural competence in younger schoolchildren is substantiated. Russian Russian is an attempt to solve this problem through lessons of the Russian language, namely through culturally oriented texts, through which the child learns the history, culture and traditions of the Russian people. The essence of the concepts "text", "cultural text" is clarified. The general content orientation of cultural texts is analyzed. The criteria for the selection of material for the development of text exercises are identified and characterized. An algorithm for developing such exercises is presented. The stages of work on the text are described. Examples of pre-text, pre-text and post-text exercises are given.

Key words: text, cultural studies text, cultural competence, text exercises, junior schoolchildren.

Введение. Актуальность исследования определяется основными положениями Фундаментального ядра содержания общего образования, Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, согласно которым глобальной задачей, стоящей перед школой третьего тысячелетия, является воспитание «человека культуры», сочетающего в себе интеллектуальные способности и нравственные ценности, а также осознающего свою этническую и национальную идентичность. Решение указанной задачи, на наш взгляд, становится возможным путём внедрения в процесс обучения культуроведческого подхода, в логике которого родной (в нашем случае русский) язык рассматривается не только как средство получения системы знаний, умений и навыков, но и как средство приобщения к национальным духовным богатствам. Именно язык соединяет прошлое с настоящим и намечает контуры будущего, именно в языке отражается вся духовная жизнь народа. Проблема воспитания нравственного и подлинно культурного гражданина России особенно актуальна на начальной ступени образования, поскольку младшие школьники в большинстве своём имеют нечёткие представления о традиционных ценностях отечественной культуры, что порождает бездуховность и размытость нравственных ориентиров.

Цель статьи – показать возможности использования текстовых упражнений в работе по формированию у младших школьников культуроведческой компетенции.

Изложение основного материала статьи. Проблема формирования культуроведческой компетенции с опорой на текст в теории и практике обучения русскому языку не нова. Уже в трудах первых учёных-методистов (Ф.И. Буслаев [2], К.Д. Ушинский [18]) акцентируется внимание на том, что именно через язык, тексты ребёнок познаёт историю, культуру и традиции своего народа. «В сокровищницу родного слова, – пишет К.Д. Ушинский в книге «Родное слово», – складывает одно поколение за другим плоды исторических событий, верования, воззрения, – словом, весь след своей духовной жизни народ бережно сохраняет в народном слове. Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое историческое живое целое» [18, С. 67].

Мысль о том, что одним из эффективных средств формирования культуроведческой компетенции являются тексты, обосновывается и в работах методистов конца XX и начала XXI вв. (А.Д. Дейкина [5], А.В. Супрунова [20], Л.А. Ходякова [20]). По мнению учёных, именно целенаправленный отбор текстов и продуманная работа с ними создают обширный культурный фон и развивающую среду.

Для организации успешной экспериментальной работы следует уточнить сущность неоднозначно трактуемого понятия «текст». Исследователи выделяют широкое и узкое понимание указанной дефиниции. В первом случае текст – это «осмысленная последовательность любых знаков, любая форма коммуникации» [10, С. 507]. Исходя из этого, текстом можно назвать и обряд, и танец, и ритуал, и произведения музыки, живописи, архитектуры и т.д. В узком смысле текст определяется как группа предложений, связанных между собой по смыслу и грамматически. Эта же точка зрения принята и в школьных учебниках: «Текст – это высказывание, в котором два или несколько предложений связаны по смыслу и объединены общей темой. Текст имеет тему и главную мысль» [6, С. 8].

Для нашего исследования особый интерес представляют определения *текста*, которые даны с позиций коммуникативного и культурологического подходов. Текст – это «речевое произведение, концептуально обусловленное и коммуникативно ориентированное в рамках определённой сферы общения, имеющее информативно-смысловую и прагматическую сущность» (Н.С. Болотнова [1, С. 104]); «истинный стык лингвистики и культурологии, так как он принадлежит языку и является его высшим ярусом, в то же время текст есть форма существования культуры» (В.А. Маслова [8, С. 52]). Опираясь на данные определения, можно выделить следующие сущностные характеристики *текста*: а) он всегда имеет идею, отражающую авторский замысел; б) он всегда ориентирован на адресата; в) он содержит определённую информацию; г) он обладает эффектом воздействия [1, С. 105].

Поскольку в основе экспериментальной методики лежит работа с текстами культуроориентированной направленности, важным считаем уточнить и сущность понятия «культуроведческий текст». Впервые оно было сформулировано Л.А. Ходяковой: культуроведческий текст – это «текст художественного, научно-популярного, публицистического стиля, отражающий историко-культурные ценности народа, эстетичный по содержанию, структуре и лексическому наполнению» [21, С. 11]. Из определения следует, что культуроведческий текст может быть различным по стилю и жанрам, но единым по содержанию в том смысле, что он должен обязательно включать сведения «об истории, этнографии, национальной психологии и национальном поведении, то есть обо всём, что составляет содержание культуры» [16, С. 48]. Как отмечает Л.И. Новикова, это не должны быть точные, научные знания о культуре, это должны быть знания, которые научили бы школьников «понимать культуру, говорить и думать о культуре» [11, С. 131].

В качестве культурно-исторических сведений могут выступать: 1) устойчивые сочетания и выражения, отражающие материальную и духовную культуру русского народа, его историю; 2) рассказ об особенностях русского речевого этикета; 3) рассказ об обычаях, старинных обрядах и традициях русского народа; 4) рассказ об исторических событиях в России; 5) рассказ об известных людях России; 6) рассказ о достопримечательностях России и т.д.

В научно-методической литературе нет единой точки зрения относительно того, какой текст лучше всего использовать в культуроведческом аспекте на уроке русского языка. Так, по мнению Т.Н. Волковой, прекрасным дидактическим материалом для формирования культуроведческой компетенции учащихся являются тексты народных песен, поскольку, как считает автор, в их содержании «раскрываются различные стороны народной жизни: работа, красота мира, игра, чувство любви» [4, С. 195-196].

И.В. Хаирова считает, что формирование культуроведческих знаний в младшем школьном возрасте происходит наиболее успешно «через обращение к тексту загадок как малому фольклорному жанру высокой лингвокультурологической значимости» [19, С. 231]. Мы разделяем точку зрения автора и тоже считаем, что загадки в образной форме дают представление о жизни и быте русского народа. Из них мы узнаём, как раньше выглядела деревня, крестьянская изба, как люди трудились, ухаживали за животными. Кроме загадок, огромным образовательно-воспитательным потенциалом, на наш взгляд, обладают и другие жанры устного народного творчества: пословицы, поговорки, притчи.

Н.В. Васильева указывает на то, что «в сохранении и передаче последующим поколениям культурной памяти русского народа» огромную роль играют фразеологизмы [3, С. 4]. Г.Н. Старченко предлагает использовать в качестве дидактического материала фрагменты из художественных произведений, в которых содержится этнографическая лексика (слова, характеризующие материальную и духовную культуру какой-либо народности) и топонимы (географические наименования) [16, С. 49].

Ряд исследователей (Е.И. Пашкова [14], С.В. Плотникова [15], С.Е. Терехова [17], И.А. Чиликова [15]) считают, что большие возможности для выявления значимой культурно-исторической информации, хранящейся в языковых формах, предоставляют тексты, содержащие слова с национально-культурным компонентом значения и устаревшую культурно-маркированную лексику.

С точки зрения Л.А. Ходяковой и А.В. Супруновой глубинный культурный смысл заложен в публицистических текстах. Интерпретируя их, учащиеся «вступают в диалог с автором, познают его индивидуальную языковую картину мира, осваивают его эстетический взгляд на окружающий мир» [20, С. 27]. Авторы показывают различные приёмы работы с публицистическим текстом в культуроведческом аспекте на примере «Писем о добром и прекрасном» Д.С. Лихачёва [7]. Как видим, для работы по формированию культуроведческой компетенции учащихся на начальной ступени обучения могут быть использованы тексты разнообразной жанровой принадлежности, но все они должны содержать культурно-значимую информацию, т.е. «отражать нравственные ценности русского народа, его духовность, историю и культуру» (Л.А. Ходякова и А.В. Супрунова [20, С. 27]).

Уточнив общую содержательную направленность культуроведческих текстов, рассмотрим критерии отбора материала для разработки текстовых упражнений. Учёные-методисты (Н.С. Болотнова [1], А.Д. Дейкина [5], Т.Ф. Новикова [12], Т.М. Пахнова [13], Г.Н. Старченко [16]) выделяют следующие требования к культуроведческому тексту, используемому в качестве дидактического материала для текстовых упражнений. Этот текст должен: 1) быть информативным (т.е. содержать новую смысловую информацию); 2) иметь культурологическую ценность (т.е. содержать новую смысловую информацию об истории, культуре, обычаях, традициях, речевом этикете русского народа); 3) воспитывать учащихся (т.е. содержать новую смысловую информацию морально-этического и эстетического характера); 4) быть мотивирующим (т.е. пробуждать у

школьников интерес к изучению культуры русского народа); 5) быть эмоционально насыщенным (т.е. воздействовать на ум и сердце учащихся); 6) быть образцовым (т.е. соответствовать нормам современного русского литературного языка).

После того как текст отобран по вышеназванным критериям, следует процедура его адаптации (сокращение, изменение), цель которой – облегчить восприятие и усвоение учащимися историко-культурной информации. Чтобы культуроведческий текст стал доступным для понимания и элементарного анализа младшими школьниками, следует второстепенную и избыточную информацию удалить; сложные предложения трансформировать в простые и короткие; книжную лексику заменить общеупотребительными и стилистически нейтральными словами; национально-маркированные языковые единицы объяснить уже известными школьникам словами.

Далее учитель должен продумать систему вопросов и заданий, благодаря которым школьники смогут освоить и присвоить культуроведческое содержание текста, осознать «глубинный культурный смысл», заложенный в нём [20, С. 26]. Для этого целесообразно использовать следующие приёмы: медленное и внимательное (изучающее) чтение текста; привлечение фоновых знаний (знания, помогающие понять смысл текста); прогнозирование содержание текста по его названию; ведение диалога автора с читателем; выявление ключевых слов (и их анализ), грамматических категорий, функций текста; многоаспектный анализ слова на основе словарных статей; составление схемы связи ключевого слова с близкими по смысловому наполнению словами; извлечение трёх видов смысла: а) глубинного культурного; б) скрытого; в) личного; выражение личной позиции [20, С. 27]. Следует продумать и языковые задания в соответствии с той или иной темой урока.

В практике школьного обучения работа с (над) текстом традиционно состоит из трёх этапов: пред-, при- и послетекстового. Первый этап – предтекстовый. Его цель – подготовить обучающихся к восприятию речевого произведения, к «вхождению» в культуроведческий текст, стимулировать интерес к чтению. Для успешной реализации поставленной цели необходимо снять лексические трудности. Это можно сделать, дав представление об авторе (если есть) и времени создания произведения или дав некоторые пояснения безэквивалентным словам (лексика, не имеющая соответствий в других языках) и тем словам и словосочетаниям, которые отражают культурно-исторические особенности времени и места, описываемых в тексте. Также можно проиллюстрировать (если есть возможность) то или иное культуроведческое понятие.

Следующий этап работы – притекстовый. Его цель – сформировать у обучающихся умение ориентироваться в тексте, выделять главную информацию. Для организации притекстовой работы целесообразно разделить текст на отдельные смысловые фрагменты. И, наконец, заключительный этап работы над текстом – послетекстовый. Его цель – выявить степень понимания обучающимися основного содержания текста, подготовить их к воспроизведению текста и к последующему порождению самостоятельных высказываний. На каждом из названных этапов соответственно используются предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания. Покажем, как может быть организована работа по формированию культуроведческой компетенции посредством этих заданий.

Тема «Спряжение глагола».

Предтекстовые задания. 1. Прочитайте слова и их значения.

Искупи́ть – заслужить прощение за что-либо.

Кули́ч – сладкий сдобный хлеб цилиндрической формы, выпекаемый ко дню Пасхи.

Разгове́ться – по окончании поста в первый раз разрешить себе мясную и молочную пищу.

Ико́на – живописное изображение Бога или святого (святых).

Па́хота – время, когда люди пашут землю, чтобы посеять семена.

2. Посмотрите на заголовок текста и слова из первого задания. Можно ли по ним определить, о чём будет текст, какова его тема? Если да, определите тему текста.

Притекстовые задания. 3. Прочитайте фрагмент текста.

Пасха

Пасха – главный христианский праздник в честь чудесного воскресения Иисуса Христа. Христос был предан одним из своих учеников – Иудой – и обречён на мучительную смерть на кресте. Своей смертью Христос искупил грехи людей и подарил им бессмертие души, вечную жизнь. Это день, когда мы празднуем спасение мира и человека от смерти.

Ответьте на вопросы:

1) В честь какого события празднуется Пасха?
2) Что своей смертью искупил Христос и что он подарил людям?

4. Прочитайте фрагмент текста.

На Пасху принято печь кулич́и и красить яйца. В кулич обязательно добавляли много яиц, масла, молока, изюма, сахара, чтобы сделать его сдобным и «разговеться» после строгого поста. Крестьяне обычно загадывали: если кулич выходит красивый, высокий, хорошо пропечённый, то весь год в семье будет всё хорошо, а если кулич трескался и не пропекался, то жди несчастья или беды. Кулич делили на столько кусков, сколько было человек в семье. Почётное место на пасхальном столе также занимали и крашеные яйца. Красили чаще всего шелухой от лука (получался красноватый цвет), сушёными листьями берёзы или травы (получался зелёный или жёлтый цвет). Люди верили, что освящённые пасхальные яйца обладают особыми, магическими свойствами: защитят от зла, бед, болезней, помогут вырастить хороший урожай (для этого перед пахотой их закапывали в землю). На Пасху в деревнях были игры и забавы с крашеными яйцами. Молодые люди держали в руках по нескольку яиц и бились ими. Побеждал тот, у кого больше яиц оставались целыми. Игра называлась «Битки́».

Ответьте на вопросы:

1) Что было принято делать на Пасху?
2) Из чего готовили тесто для куличей?
3) Что обычно загадывали крестьяне, выпекая куличи?
4) Чем наши предки красили яйца?
5) Для чего крестьяне крашеные освящённые яйца закапывали в землю перед пахотой?
6) В какую игру любили играть молодые люди во время Пасхи?

5. Прочитайте фрагмент текста.

Пасхальные торжества начинались с Крестного хода – торжественного шествия из одного храма в другой или вокруг храма с иконами и святынями церкви. Когда возвращались к церковному порогу, священник торжественно объявлял: «Христос воскресе!» После этого все входили в храм, и церковная служба продолжалась почти до самого утра. Когда наступало пасхальное утро, весь мир преображался, солнышко радовалось, улыбалось, всегда была ясная, хорошая погода. Люди, встречаясь на улице, говорили друг другу: «Христос воскресе!» – «Воистину воскресе!», поздравляли с праздником, трижды целовались в знак любви и мира, обнимались и дарили крашеные яйца [9, С. 41-45].

Ответьте на вопросы:

1) С чего начинались пасхальные торжества?

2) Что делали люди, встречаясь на улице, в день Пасхи?

Послетекстовые задания.

6. Найдите в тексте глаголы 1 и 2 спряжения. Обоснуйте свой ответ.

7. Составьте план текста и, опираясь на него, перескажите текст.

8. Выберите предложение, в котором отражена основная мысль текста:

а) Пасха – это праздник в честь чудесного воскресения Иисуса Христа и победы добра и света над злом и тьмой.

б) Пасха – главный христианский праздник.

в) Пасха – один из народных праздников, когда принято печь куличú и красить яйца.

9. Празднуют ли в вашей семье Пасху? Если да, то как. Расскажите об этом.

Систематически выполняя на уроках русского языка подобные упражнения, школьники получают дополнительные сведения о русских народных праздниках, о различных видах декоративно-прикладного творчества русского народа, знакомятся с фразеологизмами, отражающими традиции, обычаи и особенности быта русских людей; учатся находить в тексте культурно-значимую информацию, определять основную мысль культуроведческого текста, применять культуроведческие знания при создании собственных высказываний.

Выводы. Таким образом, одним из эффективных путей совершенствования процесса формирования культуроведческой компетенции младших школьников является чтение текстов культуроориентированной направленности, через которые ребёнок познаёт историю, культуру и традиции русского народа. Именно целенаправленный отбор текстов и продуманная работа с ними создают обширный культурный фон и развивающую среду для воспитания личности растущего человека – хранителя, носителя и творца русской культуры.

Литература:

1. Болотнова, Н.С. Филологический анализ текста / Н.С. Болотнова. – 4-е изд. – Москва: Флинта: Наука, 2009. – 520 с.

2. Буслаев, Ф.И. Преподавание отечественного языка / Ф.И. Буслаев. – Москва: Просвещение, 1992. – 512 с.

3. Васильева, Н.В. Формирование у школьников культуроведческой компетенции при изучении фразеологизмов в курсе русского языка: автореферат дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Васильева Наталья Владимировна. – Екатеринбург, 2017. – 23 с.

4. Волкова, Т.Н. Народная песня в воспитании культуры чувств учащихся при изучении русского языка / Т.Н. Волкова // Современные тенденции в развитии методики преподавания русского языка: коллективная монография. – Москва: Издательство «Спутник +», 2017. – С. 194-199

5. Дейкина, А.Д. Формирование культуроведческой компетенции учащихся при обучении русскому языку: монография / А.Д. Дейкина, А.П. Еремеева, Л.А. Ходякова и др. – Москва: Прометей – МПГУ, 2005. – 136 с.

6. Канакина, В.П. Русский язык. 4 класс: Учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. Ч.1. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – Москва: Просвещение, 2013. – 160 с.

7. Лихачёв, Д.С. Письма о добром и прекрасном / Д.С. Лихачёв. – URL: https://www.lihachev.ru/pic/site/files/fulltext/pis_o_dob_i_prek.pdf (дата обращения: 04.04.2022)

8. Маслова, В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. – 2-е изд., стереотип. – Москва: Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.

9. Михеева, Л.Н. Русские народные праздники / Л.Н. Михеева. – Москва: Дрофа-Плюс, 2007. – 80 с.

10. Николаева, Т.М. Текст / Т.М. Николаева // Лингвистический энциклопедический словарь. – Москва: Советская энциклопедия, 1990. – 683 с. – URL: http://tapemark.narod.ru/les/507a.html (дата обращения: 04.04.2021)

11. Новикова, Л.И. Культуроведческий аспект обучения русскому языку в 5-9 классах как средство постижения учащимися национальной культуры: диссертация … д-ра пед. наук: 13.00.02 / Новикова Лариса Ивановна. – Москва, 2005. – 515 с.

12. Новикова, Т.Ф. Культурологический подход к преподаванию русского языка в аспекте регионализации образования: монография / Т.Ф. Новикова. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2007. – 296 с.

13. Пахнова, Т.М. Текст как основа создания на уроках русского языка развивающей речевой среды / Т.М. Пахнова // Русский язык в школе. – 2000. – № 4. – С. 3-12

14. Пашкова, Е.И. Формирование культуроведческой компетенции при изучении раздела «Лексика»: 5-6 классы общеобразовательной школы: автореферат дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Пашкова Елена Ивановна. – Москва, 2009. – 27 с.

15. Плотникова, С.В. Формирование культуроведческой компетенции младших школьников в процессе обучения русскому языку / С.В. Плотникова, И.А. Чиликова // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 5. – С. 170-176

16. Старченко, Г.Н. Формирование культуроведческой компетенции на уроках русского языка / Г.Н. Старченко // Научные итоги года: достижения, проекты, гипотезы. – 2012. – № 2. – С. 47-52

17. Терехова, С.Е. Формирование культуроведческой компетенции учащихся 5-6 классов в процессе системной работы с устаревшей культурно-маркированной лексикой: автореферат дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Терехова Светлана Егоровна. – Белгород, 2014. – 25 с.

18. Ушинский, К.Д. Родное слово / К.Д. Ушинский // Хрестоматия по методике русского языка. Методы обучения русскому языку в общеобразовательных учреждениях. – Москва: Просвещение, 1996. – С. 67-68

19. Хаирова, И.В. Работа с загадками в лингвокультурологическом аспекте в начальной школе / И.В. Хаирова // Современные тенденции в развитии методики преподавания русского языка. – Москва: Издательство «Спутник +», 2017. – С. 231-236

20. Ходякова, Л.А. Интерпретация текста в процессе чтения как метод формирования общекультурной компетенции / Л.А. Ходякова, А.В. Супрунова // Русский язык в школе. – 2015. – № 12. – С. 26-29

21. Ходякова, Л.А. Приобщение школьников к национальной культуре средствами изобразительного искусства / Л.А. Ходякова // Русский язык в школе. – № 6. – 2004. – С. 8-15

УДК 377.8-057:37.091.313

кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Шевченко Алла Николаевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ В СРЕДНЕМ СПЕЦИАЛЬНОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Аннотация. В данной статье определены и проанализированы особенности использования мультимедийных презентаций в среднем специальном учебном заведении. Раскрывается основное содержание использования мультимедийных презентаций. В результате проведенного анализа отмечены информационные технологии как приоритетное направление развития образования в реализации профессиональной направленности учебного процесса среднего специального учебного заведения. Определено, что именно мультимедийные презентации являются современным удобным и эффективным способом предоставления студентам информации. В результате проведенного исследования выявлены преимущества использования мультимедийных средств обучения, представлены типовые правила подготовки мультимедийных презентаций к различным этапам занятия.

Ключевые слова: инновационные технологии, информационные технологии, информационно-коммуникационные технологии, мультимедиа, мультимедийные технологии, мультимедийная презентация, образовательный процесс, профессиональная подготовка.

Annotation. This article identifies and analyzes specific features of employing multimedia presentations in secondary specialized educational institutions. The main content of employing multimedia presentations is revealed. As a result of the analysis, information technologies are identified as a priority direction of education in the professional orientation of the educational process of a secondary special educational institution. It is determined that multimedia presentations are a modern convenient and effective way to provide students with information. As a result of the conducted research, the advantages of using multimedia teaching tools are revealed, standard rules for preparing multimedia presentations for various stages of the lesson are presented.

Key words: innovative technologies, information technologies, information-communicative technologies, multimedia, multimedia technologies, educational process, professional training, multimedia presentation.

Введение. В наше время актуальным является создание новых инновационных технологий, которые должны способствовать общему развитию личности, формированию её мировоззренческой культуры, индивидуального опыта, творчества. Среди приоритетных направлений развития образования одно из первых мест занимает внедрение информационных технологий в учебный процесс, наиболее перспективной из которых считают мультимедийные образовательные технологии. Анализ современных исследований по проблемам эффективного использования информационных технологий в преподавании дисциплин в среднем специальном учебном заведении свидетельствует о недостаточном раскрытии вопросов, связанных со спецификой использования таких технологий. Именно они являются наиболее эффективными в реализации профессиональной направленности учебного процесса среднего специального учебного заведения, поскольку являются оптимальным средством ориентирования студента на следующие ценности: лучшее усвоение будущей специальности, овладение профессиональным мастерством, формирование новых алгоритмов деятельности, релевантных перспективной профессиональной деятельности.

Проблемам эффективного использования информационных технологий, в частности, мультимедийных презентаций, посвящены научные разработки таких учёных как О.В. Бодня, О.А. Вагаева, В.М. Вымятнин, Т.А. Галагузова, Б.М. Мусилимов, А.В. Соловьев, Е.А. Старинец, Н.В. Турковская и др.

Цель данной работы – проанализировать целесообразность использования мультимедийных презентаций в системе среднего специального учебного заведения.

Изложение основного материала статьи. Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий требует от среднего специального учебного заведения новых подходов к организации процесса обучения, которые будут обеспечивать развитие творческих способностей обучающихся, стремление приобретать профессиональные навыки, а также будут удовлетворять потребность в самообразовании. На сегодняшний день существует различные информационные ресурсы и программные средства, которые значительно повышают качество образовательной и научной деятельности студентов. Одним из таких средств представления учебного материала с помощью информационно-коммуникационных технологий и является мультимедийная презентация, которая способствует более глубокому пониманию и усвоению учебного материала благодаря визуальному структурированию информации, выделению ее ключевых фрагментов, акцентированию причинно-следственных связей, возможности сопоставления и контрастирования информации, а также использованию различных каналов презентации информации в вербальном, аудитивном и образном режимах.

Содержание профессиональной подготовки – это заданная категория. Она должна соответствовать системе профессиональных знаний и умений, требованиям образовательно-квалификационной характеристики специалиста. Определение системы профессиональных умений и навыков, анализ и моделирование будущей профессиональной деятельности специалиста является основной предпосылкой формирования содержания его профессиональной подготовки. Учитывая то, что учебная информация реализуется в процессе преподавания и путём самостоятельной работы студента, чрезвычайно важно правильно установить состав, содержание и объём этой информации, в которой нужно обеспечить комплекс заданий студенту для того, чтобы он овладел соответствующими умениями и навыками [1]. Именно правильное использование мультимедийных презентаций и позволит реализовать требования образовательно-квалификационной характеристики будущего специалиста.

В ходе исследования мы выделили ряд преимуществ использования мультимедийных средств обучения в среднем специальном учебном заведении, а именно:

– возможность использования новейших разработок и программных комплексов;

– лучшее восприятие и усвоение учебного материала вследствие использования высококачественной графики и анимации;

– использование мультимедийной презентации не только для представления новых знаний, но и для контроля, закрепления, обобщения и повторения изученного. Поэтому с помощью таких технологий успешно реализовываются дидактические функции обучения;

– более полная реализация общедидактического принципа наглядности (как известно, «лучше один раз увидеть, чем несколько раз услышать»).

Таким образом, занятия с использованием мультимедийных технологий в среднем специальном учебном заведении эффективно содействуют реализации дидактических целей учебного процесса.

Мультимедиа – это метод предоставления информации с использованием компьютера и вовлечением нескольких средств передачи информации, таких как текст, графика и звук. Особый акцент делается на возможностях диалогового режима. Поскольку информация предоставляется в различных формах, то это увеличивает пользовательский опыт и позволяет быстрее усваивать информацию. Термин «презентация» имеет два значения. Во-первых – это выступление, доклад, защита законченного или перспективного проекта и т.п., и второе значение – электронный документ. Презентация даёт возможность преподавателю среднего специального учебного заведения проявить творчество, индивидуальность, избежать формального подхода к проведению занятий.

Чтобы успешно развивать познавательные процессы в учебной деятельности, необходимо искать более современные средства и методы обучения. Поэтому С.В. Литвинская считает, что именно мультимедийные презентации являются наиболее эффективным способом предоставления информации студентам. Использование компьютерных программ с комплексным сочетанием речевого текста, динамикой движения, звуком и графическим изображением или рисунком активно влияет на органы человеческого восприятия – слух и зрение. Сочетание визуальной и аудиальной информации активизирует мышление и память студентов, позволяет дольше удерживать их внимание, представлять значительно большие объемы информации. Такие лекционные занятия являются весьма интересными и эффективными, их с удовольствием посещают студенты [6].

Преподаватели среднего специального учебного заведения могут использовать мультимедийные презентации как иллюстративный материал к занятиям. Презентации, сопровождаемые изображениями или анимацией, визуально привлекательнее, чем простой текст, они могут поддерживать нужный эмоциональный настрой, облегчающий восприятие и запоминание материала. Такие презентации имеют целью проиллюстрировать рассказ преподавателя и позволяют максимально эффективно использовать особенности восприятия каждого студента. Возможности анимации позволяют акцентировать внимание обучающихся на важнейших моментах занятия, способствуют пониманию логики построения определенных выводов, схем, таблиц и т.д.

Мультимедийные презентации можно использовать при проведении как лекционных, так и практических занятий. Уровень подготовки студентов предполагает, что лекции не нужно перегружать сложным лексическим материалом, следует избегать слишком сложных грамматических и синтаксических конструкций. Для привлечения внимания нужно стараться использовать различные интонационные рисунки, говорить четко и достаточно громко. Необходимо задействовать все каналы восприятия студентов: уши (голос преподавателя), глаза (презентация), руки (раздаточный материал), внимание (интерактивность), воображение (вопросы). Наиболее активно и эффективно используют презентации во время проведения занятий усвоения новых знаний, практических и самостоятельных работ. В ходе занятия преподаватель поэтапно выводит материал на экран и рассматривает основные вопросы темы. Преподаватель может создать слайд-задание, тем самым организовать обсуждение вопроса или подведение итогов изученного за занятие.

Презентация имеет два равнозначных назначения: облегчение процесса усвоения материала студентом, создание у него целостного образа того предмета или явления, которое изучается, и облегчение подачи материала для преподавателя [2].

Во время работы с мультимедийной лекцией пользователь запомнит 65% полученной информации, в то же время из просто прослушанной лекции можно запомнить лишь около 15% [3]. Это достигается разнообразием способа подачи материала, комбинированием текстовой и графической информации (фотографий, карт, рисунков, схем, диаграмм), использованием эффектов анимации, наложением на текст аудио материалов и т.д. Готовой презентацией можно пользоваться в параллельных группах, что облегчает процесс подготовки преподавателя к занятию.

Так, например, в подавляющем большинстве опубликованных исследований эффективности мультимедиа презентаций, в частности, в обучении иностранному языку, отмечается, что среди других преимуществ, новые технологии открывают возможности для выполнения нескольких учебных задач (например, интегрированные языковые навыки, критическое мышление и навыки сотрудничества). Они также могут адаптироваться к различным типам обучения (например, слуховые, зрительные, тактильные). Практика привлечения мультимедийных и компьютерных технологий в обучение языку открывает новый горизонт для преподавателей иностранных языков для повышения общего качества уровня преподавания.

Таким образом, важным средством обучения, которое широко используется в средних специальных учебных заведениях наряду с традиционными формами преподавания, являются мультимедийные презентации. Они оказывают существенную помощь преподавателю в донесении лекционного и практического материала до большой аудитории.

О.Н. Ващук предлагает типовые правила подготовки мультимедийных презентаций к различным этапам занятия [4]:

1. Организационный момент. Презентация используется для объявления темы занятия, теме посвящен отдельный слайд, она выделяется крупным шрифтом, рекомендуется привести иллюстрацию, которая бы характеризовала тему занятия.

2. Проверка домашнего задания. Как правило, это несколько слайдов с вопросами, на которые студенты должны дать ответ. Так, для проверки изученного лексического материала можно предоставить список лексических единиц без перевода, студентам предлагается перевести и использовать эти слова в собственных предложениях. Затем можно показать слайд с переводом для самопроверки.

3. Актуализация опорных знаний и умений. Приводятся соответствующие схемы, таблицы, которые студенты должны заполнить устно, или же вопросы из уже усвоенного материала.

4. Мотивация учебной деятельности. На этом этапе приводятся новые иллюстрации и факты по теме, которая изучается, привлекающие внимание и повышающие заинтересованность студентов, побуждающие их к дальнейшей учебной познавательной деятельности.

5. Усвоение нового материала. На слайды выносятся основные понятия и термины, тезисы, факты, иллюстрации и карты, относящиеся к изучаемой теме. Это самая важная часть презентации, поэтому подбирать материал для слайдов следует очень тщательно, не перегружая презентацию лишним текстом.

6. Закрепление нового материала. На слайды выносятся вопросы и упражнения.

7. Подведение итогов. Обычно это один слайд с основными выводами из изложенного материала.

8. Домашнее задание. На отдельном слайде приводится задание, которое студенты должны записать.

Цели презентации должны совпадать с целями занятия, а именно:

– сообщить информацию (дать полное представление о материале изучения);

– научить (совместить полученные знания с опытом и поведением, чтобы перевести знания в практические действия);

– создать мотивацию (создать условия, чтобы обучающийся захотел перейти к практическим действиям).

Следует отметить, что мультимедийная презентация должна иметь следующие качества: удобная система навигации, позволяющая легко перемещаться по презентации; использование мультимедийных возможностей современных компьютеров и интернета (графических вставок, анимации, звука, если необходимо, и т.п.); деление занятия на небольшие логически замкнутые блоки (слайды); каждый слайд презентации должен иметь заголовок; ссылки на литературные источники, электронные библиотеки и на источники информации в Сети интернета; доступность и быстрая загрузка, без усложнения эффектами. Благодаря использованию презентаций у студентов наблюдается: концентрация внимания; включение всех видов памяти: зрительной, слуховой, моторной, ассоциативной; более быстрое и глубокое восприятие материала; повышение интереса к изучению предмета; рост мотивации к обучению.

Учёные выделяют следующие положительные стороны применения мультимедийных презентаций:

– полисенсорное восприятие материала;

– использование мультимедийного проектора и проекционного экрана делает возможной демонстрацию любых объектов в значительно большем виде;

– объединение аудио-, видео- и анимационных в единую презентацию способствует эффективному усвоению информации;

– содействие активизации зрительных функций, развитие глазомерных возможностей студентов;

– презентации удобны для вывода информации в распечаточном виде с крупным шрифтом как раздаточный материал для занятий со студентами [5, С. 87].

Исходя из вышеперечисленного, можно сделать вывод, что использование на уроках подобных интерактивных средств поможет преподавателю подготовить интересный материал, который будет заинтересовывать обучающихся и алгоритмизировать их познавательную активность. Тем не менее, не нужно спекулировать использованием интерактивных средств обучения. Эта форма деятельности не должна стать однообразной и единственной, используемой в учебном процессе. Использование мультимедийных интерактивных технологий активизирует интерес студентов к обучению и предмету, позволяет лучше усваивать материал, развивает интерес обучающихся к информационно-коммуникационным технологиям. Нужно чередовать методы обучения и подбирать разные задания для студентов для организации эффективного учебного процесса.

Выводы. Рациональное использование мультимедийных презентаций в среднем специальном учебном заведении на современном этапе является неотъемлемой составляющей поддержки современного учебно-познавательного процесса учреждения. Она направлена на оптимизацию учебно-познавательной деятельности студентов и является одним из эффективных средств повышения мотивации к обучению и развитию творческих способностей.

Основательная подготовка обучающихся средствами мультимедийных презентаций помогает преодолевать ряд противоречий, возникших между имеющимся традиционным уровнем профессиональной подготовки в среднем специальном учебном заведении и потребностями современного информационного общества.

Литература:

1. Батышев, С.Я. Профессиональная педагогика: Уч. для студентов, обучающихся по пед. специальностям и направлениям. – 2-е изд., перераб. и доп.; Под ред. С.Я. Батышева. – Москва: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – 904 с.

2. Бодня, О.В. Мультимедийная презентация к уроку / О.В. Бодня. – Харьков: Основа, 2011. – 128 с.

3. Бодня, О.В. Мультимедийная презентация к уроку: правила создания и типичные ошибки / О.В. Бодня, С. А. Величко // Основа: [сайт]. – URL: http://e-kniga.in.ua/art/presentation/

4. Ващук, О.Н. Подготовка лекций-презентаций: Учеб. пособ. / О.Н. Ващук // Закарпатский государственный университет. Институт информационных технологий. – Ужгород, 2005. – 66 с.

5. Корчевский, Б.Б. Мультимедийные технологии в обучении. Создание обучающих видеофильмов / Б.Б. Корчевский, В.В. Дякова // Вестник Винницкого политехнического института. – 2010. – № 3. – С. 118-123

6. Литвинская, С.В. Информационные технологии в процессе подготовки специалистов в области информационного, библиотечного и архивного дела / С.В. Литвинская // Историко-культурное наследие: сохранение, доступ, использование: сборник наук. трудов. Тернополь: Бескиди, 2017. – С. 131-134

Педагогика

УДК 378.146

преподаватель Шевченко Мария Сергеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь);
доктор педагогических наук, доцент Самойленко Наталия Борисовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь);
кандидат филологических наук, доцент Моря Лилия Анатольевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

ФОНД ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВО 3++: ОПЫТ РАЗРАБОТКИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос разработки фондов оценочных средств, определение оценки и уровня сформированности компетенции обучающихся в условиях реализации ФГОС ВО 3++. Современные реалии требуют от будущих учителей определенного уровня развития универсальной компетенции, обеспечивающей способность выстраивать деловую коммуникацию. Анализируются результаты эмпирического исследования, проведенного авторами среди выпускников педагогических направлений и работодателей. В связи с этим актуальным становится вопрос оценки результативности освоения знаний обучающимися по дисциплине «Русский язык делового общения». В статье описывается опыт разработки фондов оценочных средств, позволяющих оценить сформированность универсальной компетенции в рамках учебной дисциплины. Приведены примеры некоторых видов оценочных средств по отдельным вопросам и темам дисциплины. Подробно описаны показатели и критерии оценивания заданий. Авторами предложены шкалы оценивания заданий. Основное внимание уделено вопросу разработки фондов оценочных средств для проведения промежуточной аттестации. Авторами представлен итоговый кейс-тестинг, направленный на комплексную оценку уровня сформированности компетенции обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогические образование (с двумя

профилями подготовки). Делается вывод о том, что правильно разработанные ФОС позволяют оценить сформированность компетенций обучающихся в рамках любой учебной дисциплины.

Ключевые слова: фонды оценочных средств, универсальная компетенция, педагогическое направление, учебная дисциплина, входной и текущий контроль, промежуточная аттестация, оценочные средства, кейс-тестинг.

Annotation. The article highlights the problem of evaluation funds development, definition of assessment and level of students' competence formation in implementation of the Federal State Educational Standard 3++. Modern realities require future teachers to develop universal competence that provides the ability to professional communication. The results of an empirical study conducted by the authors among graduates of pedagogical directions and employers are analyzed. In this regard, the problem of assessing effectiveness of knowledge acquisition by students becomes relevant. The article describes the experience of evaluation funds developing for assessing universal competence formation conducting academic discipline. Examples of evaluation tools types on discipline topics are presented. The indicators and criteria for evaluating tasks are described in detail. The authors have proposed scales for evaluating tasks. The main attention is focused on evaluation funds development for intermediate assessment. The authors present final case-testing for comprehensive assessment of students' competence formation level of professional training program 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles). It is concluded that properly developed evaluation funds allow to assess the formation of students' competencies within any academic discipline.

Key words: evaluation funds, universal competence, pedagogical training program, academic discipline, entrance and current assessment, intermediate assessment, evaluation tools, case testing.

Введение. Обновленные федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования поколения 3++ (ФГОС ВО 3++), сопряженные с профессиональными стандартами, предполагают формирование у обучающих универсальных, а также общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Для аттестации обучающихся по учебным дисциплинам создаются фонды оценочных средств (далее – ФОС), позволяющие осуществлять контроль поэтапного формирования компетенций, в том числе и универсальных.

Основные образовательные программы Севастопольского государственного университета (далее – СевГУ) по направлению подготовки 44.03.05 Педагогические образование (с двумя профилями подготовки) предусматривают формирование универсальных компетенций (далее – УК) в соответствии с ФГОС ВО 3++ в различных формах организации образовательного процесса на протяжении всего периода обучения. В данном исследовании мы остановимся на формировании УК-4 в рамках дисциплины, содержание которой предполагает, что обучающийся должен быть способен выстраивать деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации [9].

По окончании обучения обучающиеся совершают переход из вузовского академического дискурса в коммуникативное пространство профессионального общества с последующей социализацией, трудоустройством и построением карьеры в роли учителя. При этом обучающийся должен обладать способностью свободно, целесообразно и грамотно осуществлять деловую коммуникацию во всех формах прежде всего на государственном, то есть русском языке.

В учебном плане рассматриваемого бакалавриата УК-4 формируется дисциплинами «Иностранный язык», «Язык и межкультурная коммуникация», «Русский язык делового общения», «Современные подходы к теории коммуникации» и др. Данные дисциплины имеют четко выраженную практическую направленность и нацелены на развитие и активизацию навыков эффективного использования средств русского или иностранного языка в последующей профессиональной и социальной деятельности обучающихся. Особое место среди указанных дисциплин занимает «Русский язык делового общения».

Цель статьи – описать опыт разработки ФОС, позволяющих оценить сформированность универсальной компетенции (УК-4) обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогические образование (с двумя профилями подготовки) в рамках учебной дисциплины «Русский язык делового общения».

Изложение основного материала статьи. В современной науке уделяется большое внимание формированию универсальных компетенций. Анализ научно-педагогической литературы выявил интерес ученых к данной проблеме. Универсальные компетенции рассматриваются в качестве разнообразных способностей, помогающих будущему специалисту реализоваться в своей профессии. Исследователи едины во мнении, что профессионализм выпускника зависит во многом от того, насколько он овладел универсальными компетенциями [1; 3]. Это обусловливает необходимость разработки и применения эффективных методов оценки сформированности универсальных компетенций.

В современной дидактике дискуссионным остается вопрос о роли ФОС, позволяющих оценить сформированность УК, в образовательном процессе высшей школы. Исследователи указывают на трудности в разработке инструментария оценивания УК: контрольно-измерительных материалов, мониторинга сформированнности компетенций. Необходимо также создание условий максимального приближения к будущей профессиональной практике и привлечение работодателей в качестве экспертов [2; 3; 7].

Необходимо отметить, что научных исследований по вопросам разработки ФОС, позволяющих оценить сформированность УК в процессе преподавания учебной дисциплины «Русский язык делового общения» в высшей школе, крайне мало, в основном это работы о применении инновационных технологий в ходе преподавания дисциплины для формирования профессионально значимых компетенций обучающихся различных направлений [5].

Обращаясь к практике подготовки педагогических кадров для сферы образования на уровне регионов, укажем, что сегодня она осуществляется в образовательных организациях высшего образования РФ, в частности по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

Согласно Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года именно на уровне регионов культура и образование являются интегрирующими факторами, обеспечивающими гармонизацию общественных отношений, сохранение единого культурного и образовательного пространства страны [8]. В числе наиболее известных российских вузов Республики Крым и г. Севастополя, занятых подготовкой педагогических кадров для образования, ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им В.И. Вернадского».

Несмотря на то, что в СевГУ превалируют естественные и математические науки, особое место занимают гуманитарные науки. Устраняя диспропорцию на рынке труда региона, СевГУ занимает лидерскую позицию в области педагогического образования и ведет подготовку востребованных в регионе педагогических кадров.

Современное школьное образование ориентировано на качественное выполнение своих функций, что обусловливает дополнительные требования к кадровому обеспечению. Будущие учителя, помимо владения глубокими знаниями в своей предметной области и методикой преподавания, должны обладать развитыми социальными и поведенческими навыками, обеспечивающими учителю способность создавать и реализовывать инновации.

Потребность в формировании УК будущего учителя постоянно отмечается работодателями и выпускниками. В период с мая по июль 2022 года среди выпускников педагогических направлений, получивших педагогический опыт при

прохождении педагогических практик, и работодателей школ г. Севастополя, участвующих в государственной итоговой аттестации, на базе СевГУ провели опрос с целью выяснить потребности выпускников педагогических направлений в тех или иных навыках и умениях в начале трудовой деятельности. Анкетирование проводилось на платформе Google.

По мнению самих выпускников (62 участника опроса), у них недостаточно сформированы профессиональные навыки (29%). Так же выпускники испытывают недостаток навыков в организации и планировании работы (23%) и навыков делового общения (22,5%). Кроме того, выпускникам недостаточно навыков самопрезентации (18%) и навыков разрешения конфликтов (7,5%). Результаты опроса показали, что многие выпускники испытывают серьезный дефицит социальных и поведенческих навыков в начале своей трудовой деятельности.

По мнению работодателей (5 участников опроса), в процессе профессиональной адаптации молодые учителя испытывают потребность в следующих навыках: профессиональных (31%), навыках педагогического общения и гибкой коммуникации (25%), навыках в организации групповой и командной работы (13%), навыках проектирования (5%). Очевидно, что у молодых учителей недостаточно развиты универсальные компетенции (коммуникативные, организаторские, навыки планирования, управленческие, командообразование).

Согласно ФГОС ВО 3++ область профессиональной деятельности будущих учителей включает сферу образования, науки и культуры [9]. Конкретные виды деятельности, к которым готовится выпускник данной программы, определяются образовательной организацией самостоятельно с учетом профессионального стандарта педагога. Профессиональный стандарт содержит актуальные требования к выпускнику педагогического направления, на основе которых можно дать объективную оценку его компетенций.

Результаты вышеописанного опроса среди выпускников педагогических направлений и работодателей показали, что коммуникативные навыки выпускников педагогических направлений определяют успех трудовой деятельности ничуть не меньше, чем профессиональные.

Формирование коммуникативных навыков у обучающихся происходит при овладении УК-4, что и является целью дисциплины «Русский язык делового общения».

В соответствии с основными образовательными программами по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) преподавание дисциплины «Русский язык делового общения» осуществляется профессорско-преподавательским составом кафедры «Русская филология, славяноведение и балканистика» СевГУ.

Дисциплина «Русский язык делового общения» относится к обязательной части Блока 1 «Дисциплины (модули)» основной образовательной программы, изучается на 2 курсе. С 2018 года изменения в актуализированном ФГОС ВО 3++ потребовали переименования дисциплины «Русский язык и культура речи» в «Русский язык делового общения», поскольку универсальная компетенция УК-4 актуализированного стандарта предполагает изучение жанров деловой коммуникации.

Целями освоения дисциплины являются формирование коммуникативной компетенции обучающихся в устной и письменной форме на государственном языке в сфере деловых коммуникаций и развитие культуры делового общения.

Согласно Положению о текущем контроле успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся в СевГУ оценка уровня сформированности УК-4 по дисциплине осуществляется на протяжении входной, текущей и промежуточной аттестации [6].

Приведем примеры некоторых видов оценочных средств и показателей и критериев оценивания, используемых на практических занятиях по отдельным вопросам и темам дисциплины «Русский язык делового общения».

В целях определения уровня знаний обучающихся на начальном этапе изучения дисциплины осуществляется оценочная процедура с разработанными измерительными материалами в виде тестов. Опыт работы в СевГУ показывает, что входное тестирование – необходимый этап для формирования УК-4 у обучающихся.

Критерии оценивания правильных работ и уровни достижения образовательных результатов входного контроля по дисциплине: 81-100% (высокий уровень); 61-80% (средний уровень); 41-60% (низкий уровень).

Рассмотрим пример оценочного средства текущей аттестации – деловой игры. Контролируемый раздел: «Особенности письменной деловой коммуникации» (тема «Письменная деловая документация»). Цель: сформировать знания о принципах и правилах речевого этика делового письма.

Задание: *в группе выбирается работодатель (директор школы) и претенденты (соискатели) на должность учителя иностранного языка. Каждый из претендентов должен за минуту убедить работодателя в своем превосходстве с помощью заранее составленного резюме. Побеждает тот, кого выбирает работодатель, который должен обосновать свой выбор.*

Общее количество баллов за деловую игру – 10. Деловая игра оценивается по следующим критериям и показателям: компетентность (владение теоретическим материалом – 2 балла; убедительность, полнота ответа – 1 балл; культура поведения – 1 балл); креативность (решение проблемных ситуаций – 2 балла; оригинальность представления – 1 балл); коммуникативность (ораторское умение – 1 балл; соответствие официально-деловому стилю изложения – 1 балл; аргументированность – 1 балл).

Определены шкала оценки и уровни достижения образовательных результатов деловой игры: 9-10 баллов (оптимальный уровень);7-8 баллов (допустимый уровень); 4-6 баллов (критический уровень); менее 4 баллов (недопустимый уровень).

Формируя ФОС по дисциплине, нами разрабатывались кейсы разного типа и формата для текущего контроля и для диагностики уровня формирующейся УК-4 на этапе промежуточной аттестации.

Для того чтобы получить комплексную оценку уровня сформированности УК-4 бакалавров, используется кейс-тестинг (от англ. case-testing – кейс-тестирование), под которым понимается метод оценки компетенций с помощью различных типов задач (тест, педагогические ситуации, анализ текстов и др.) [4]. Нами разработан кейс-тестинг по дисциплине, включающий задания, комплексно отражающие основные темы курса.

Рассмотрим пример итогового кейс-тестинга в рамках дисциплины для этапа промежуточной аттестации.

Задание 1. Вам прислали приглашение принять участие в семинаре. Для участия вам необходимо: 1) выбрать одну из предложенных секций (развитие цифровой образовательной среды; управление проектами; организация образовательного процесса для лиц с ОВЗ); 2) сделать краткую самопрезентацию на русском; 3) написать заявление руководителю с просьбой предоставить отпуск за свой счет в связи с участием в семинаре с указанием даты, обосновать необходимость участия в данном мероприятии.

Задание 2. Выберите правильный ответ.

Сфера применения официально-делового стиля…

а) экономическая; б) административно-правовая; в) социально-политическая; г) официально-обиходная.

Задание 3. Ознакомьтесь с документами (приложение к билету). Определите и исправьте ошибки в служебных документах, опираясь на знание литературных норм и оформительских особенностей.

Задание № 4. Найдите нарушения лексических, морфологических и синтаксических норм в служебном документе (приложение к билету). Составьте и заполните таблицу, которая состоит из трех разделов: «Фрагмент текста с ошибкой», «Вид ошибки», «Исправленный фрагмент текста».

Задание 5. Ответьте на контрольные вопросы: перечислите коммуникативные качества хорошей речи; сформулируйте определение речевого этикета; перечислите требования, предъявляемые к устной деловой речи; опишите композиционную структуру деловой беседы.

Кейс-тестинг позволяет осуществить комплексную проверку усвоения теоретического и практического материала с помощью разработанного оценочного листа, критерии которого помогают оценить уровень сформированности УК-4 обучающихся.

Выводы. Разработка контрольно-измерительных материалов является одним из обязательных требований к условиям реализации основной образовательной программы бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). При проектировании и составлении ФОС по дисциплине «Русский язык делового общения» необходимо руководствоваться локальными нормативными актами Университета, тщательно разрабатывать критерии оценивания заданий и учитывать: исходный уровень знаний обучающихся; современные научные достижения в филологической науке; мотивацию обучающихся, практико-ориентированную направленность заданий; механизмы формирования УК.

Анализируя опыт работы в СевГУ необходимо отметить, что контроль знаний обучающихся является неотъемлемой частью любого учебного процесса, поэтому правильно разработанные ФОС позволяют оценить сформированность УК обучающихся в рамках любой учебной дисциплины.

Литература:

1. Дроботенко, Ю.Б. Оценка универсальных компетенций студентов неязыковых специальностей / Ю.Б. Дроботенко, Н.А. Назарова // Вестник Самарского Государственного технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». – 2021. – Т. 18. – № 3. – С. 85-102
2. Ефремова, Н.Ф. К вопросу о создании и функционировании фондов оценочных средств в вузе / Н.Ф. Ефремова // Высшее образование в России. – 2015. – № 7. – С. 63-67
3. Карпушина, Ю.А. Особенности измерения и оценки универсальных компетенций у студентов вузов / Ю.А. Карпушина, З.Ю. Кутузова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2022. – № 6. – С. 139-153
4. Колосова, Н.Н. Использование кейс-тестинга в условиях дистанционного обучения педагогов / Н.Н. Колосова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2020. – № 4 (45). – С. 32-38
5. Лазарева, Н.М. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции у студентов вузов посредством применения инновационных технологий на занятиях по дисциплине «Культура речи и деловое общение» / Н.М. Лазарева // Вестник Марийского государственного университета. – 2018. – Т. 12. – № 4 (32). – С. 51-55
6. Положение о текущем контроле успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся в СевГУ, Севастопольский государственный университет, 2022. – URL: https://www.sevsu.ru/sveden/files/030552.pdf (дата обращения: 01.02.2023)
7. Реутова, О.В. Формирование фонда оценочных средств в реализации программы универсального бакалавриата / О.В. Реутова, А.В. Стафеева // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – С. 223-231
8. Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 февраля 2016 г. № 326-р), Правительство России. – URL: http://static.government.ru/media/files/AsA9RAyYVAJnoBuKgH0qEJA9IxP7f2xm.pdf (дата обращения: 12.01.2023)
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) с изменениями и дополнениями от 08.02.2021. – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-125 (дата обращения 31.01.2023)

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры экономики и управления Шемякина Марина Сергеевна
Московский международный университет (Москва)

КОГНИТИВНЫЙ КРИТЕРИЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СФЕРЕ ФИНАНСОВОЙ БЕЗОПАСНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Аннотация. Для эффективной борьбы с легализацией преступных доходов и финансовыми потоками терроризма в современных условиях важны профессионализм, компетентность и высокая квалификация кадров, способных не только обеспечить исполнение требований действующего законодательства, но и работать на опережение, своевременно реагировать на новые глобальные вызовы и угрозы, эффективно управлять возникающими рисками. Следует отметить, что необходимость подготовки высококвалифицированных кадров обусловливается, прежде всего, все более возрастающей сложностью используемых методов и приемов в целях отмывания денег, полученных преступным путем, финансирования терроризма и экстремизма, а также наличием новых вызовов и угроз, на которые должна оперативно и эффективно реагировать система финансовой безопасности. Профессиональная компетентность в сфере финансовой безопасности включает в себя содержательные (общекультурные (универсальные), общепрофессиональные и профессиональные компетенции) и функциональные компоненты (критерии сформированности). К функциональным компонентам профессиональной компетентности в сфере финансовой безопасности относятся когнитивный, мотивационный, деятельностный, технологический, коммуникационный, социальный, оценочный компоненты, которые, в свою очередь, можно также рассматривать как критерии сформированности профессиональной компетентности в сфере финансовой безопасности.

Ключевые слова: финансовая безопасность, высшее образование, федеральные государственные стандарты, когнитивный критерий.

Annotation. In order to effectively combat the legalization of criminal proceeds and financial flows of terrorism in modern conditions, professionalism, competence and high qualification of personnel are important, who are able not only to ensure compliance with the requirements of current legislation, but also to work ahead of the curve, respond in a timely manner to new global challenges and threats, and effectively manage emerging risks. It should be noted that the need to train highly qualified

personnel is primarily due to the increasing complexity of the methods and techniques used to launder money obtained by criminal means, the financing of terrorism and extremism, as well as the presence of new challenges and threats to which the financial security system must respond promptly and effectively. Professional competence in the field of financial security includes substantive (general cultural (universal), general professional and professional competencies) and functional components (criteria of formation). The functional components of professional competence in the field of financial security include cognitive, motivational, activity, technological, communication, social, evaluation components, which, in turn, can also be considered as criteria for the formation of professional competence in the field of financial security.
Key words: financial security, higher education, federal state standards, cognitive criterion.

Введение. В исследованиях, посвященных формированию профессиональной компетентности, очень часто выделяются и рассматриваются мотивационный, деятельностный и когнитивный критерии эффективности ее формирования.

Если рассматривать критерии сформированности профессиональной компетентности в сфере финансовой безопасности, то они имеют свои особенности.

Например, мотивационный критерий включает сформированность понимания, убежденности студента в необходимости получения знаний в финансово-экономической сфере, в важности формирования своей профессиональной компетентности в области финансовой безопасности.

Деятельностный критерий предполагает сформированность умений применять полученные знания в сфере финансовой безопасности в практической деятельности, в учебном процессе – при решении ситуативных задач, проведении ролевых деловых игр.

Когнитивный критерий включает в себя знания о финансовой безопасности, о мерах по ее обеспечению, о правовом регулировании экономической и финансовой деятельности, о проявлениях коррупционного поведения и способов его предотвращения.

Изложение основного материала статьи. Актуальность темы исследования обусловлена совокупностью противоречий между ожидаемым обществом и государством уровнем сформированности профессиональной компетентности в сфере финансовой безопасности (далее – ФБ) у специалистов и реальной готовностью выпускников экономических направлений подготовки высшей школы к деятельности в сфере обеспечения финансовой безопасности, между заложенными в федеральных государственных стандартах требованиями к формированию компетенций в сфере финансовой безопасности и качеством процесса их формирования в вузе. Важной составляющей процесса организации обучения таких специалистов является выработка критериев оценки уровня сформированности профессиональной компетентности в сфере финансовой безопасности обучающихся в вузе.

Целью статьи является анализ уровня сформированности когнитивного критерия профессиональной компетентности в сфере финансовой безопасности у студентов различных вузов.

Основные задачи статьи: охарактеризовать когнитивный критерий профессиональной компетентности в сфере финансовой безопасности, описать уровни сформированности когнитивного критерия профессиональной компетентности в сфере финансовой безопасности у студентов различных вузов.

Методы исследования. Для достижения цели статьи было осуществлено исследование уровня сформированности когнитивного критерия профессиональной компетентности в сфере финансовой безопасности. Исследование осуществлялось с использованием таких общенаучных методов как анализ, синтез, сравнение, обобщение. Также для сбора данных проведено онлайн-анкетирование (CAWI).

Информационная база исследования состояла из источников научной литературы по проблемам финансовой безопасности (в частности, работы авторов О.В. Гордячковой и Т.Ю. Калаврий [1], В.П. Зайкова и Б.Т. Ковеза [2], Н.А. Лукояновой [3], А.В. Хуторского и Л.Н. Хуторской [5]), нормативные акты, регулирующие образовательные процессы в высшей школе.

Научная новизна статьи определяется выявлением особенностей и уточнением критериев сформированности профессиональной компетентности в сфере финансовой безопасности. Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о методах диагностики когнитивного критерия сформированности профессиональной компетентности в сфере финансовой безопасности. Практическая значимость представлена через предложение конкретных вопросов анкеты, выявляющей уровень знаний и навыков студентов по проблеме финансовой безопасности.

В исследовании приняли участие 11 387 студентов из различных стран, входящих ранее в СССР, которым была предложена анкета [3].

При проведении констатирующего эксперимента были определены параметры выборки исследования, осуществлено программирование электронных анкет для каждого из вузов; сбор данных, включая контроль статистики проведения опроса, контроль качества данных, их обработку и статистический анализ.

Студентам были предложены следующие вопросы:

Q1. На Ваш взгляд, Вам достаточно или, напротив, недостаточно знаний, чтобы избегать финансовых рисков в процессе жизнедеятельности?

ОДИН ОТВЕТ!

1) Знаний достаточно.
2) У меня есть определенные знания, но их скорее недостаточно.
3) У меня нет знаний в этой области.

Q2. Насколько Вы согласны или, напротив, не согласны со следующими утверждениями?

ОДИН ОТВЕТ В КАЖДОЙ СТРОКЕ! РОТАЦИЯ СТРОК!

	Полностью согласны	**Скорее согласны**	**Скорее не согласны**	**Совсем не согласны**	**Затрудняюсь ответить**
1. Не пользуюсь финансовыми услугами, если не могу оценить их риски.	4	3	2	1	99
2. Сохраняю анонимность в процессе оплаты услуг в Интернете.	4	3	2	1	99
3. Не считаю, что финансовые инструменты	4	3	2	1	99

с высокой доходностью являются всегда рискованными.					
4. Вложения в криптовалюту являются сегодня одним из наиболее надежных способ уберечь деньги от инфляции.	4	3	2	1	99
5. Сегодня существует масса возможностей для приумножения личного капитала.	4	3	2	1	99
6. Невозврат небольшого кредита никак не скажется ни на работе банка, ни на моей дальнейшей жизни.	4	3	2	1	99
7. Деньги нужны, прежде всего, для того, чтобы их расходовать, а не сберегать.	4	3	2	1	99
8. У меня есть желание существенно повысить свою осведомлённость в вопросах финансовой безопасности.	4	3	2	1	99
9. Я имею конкретные финансовые цели на перспективу.	4	3	2	1	99
10. Откладывать сейчас (в моем возрасте) особо не нужно, этим нужно заниматься позже.	4	3	2	1	99
11. У меня всегда есть неприкосновенный запас средств на случай чрезвычайной ситуации.	4	3	2	1	99

Q3. Ниже представлен список из нескольких тем, связанных с обучением финансовой безопасности. Пожалуйста, отметьте, какие темы из этого списка Вам интересны, а какие, напротив, не интересны?

Отметьте один ответ в каждой строке. PROG: РОТАЦИЯ СТРОК.

	Интересно	**Не интересно**
1. Ведение личного бюджета.	1	2
2. Махинации с банковскими картами.	1	2
3. Мошенничество в сфере email- и sms-рассылок, telegram-ботов и других мессенджеров.	1	2
4. Мошенничество в сфере интернет-продаж.	1	2
5. Фишинг-сайты: как распознать и защитить себя.	1	2
6. Потенциальные угрозы онлайн-казино.	1	2
7. Финансовые пирамиды.	1	2
8. Кредитное мошенничество.	1	2
9. Финансовая торговля на Forex бирже.	1	2
10. Виртуальные валюты, блокчейн и мошенничество с криптовалютой.	1	2

Q4. А теперь посмотрите на список тем ниже. Какие из них Вам интересны, а какие, наоборот, не интересны.

Отметьте один ответ в каждой строке. PROG: РОТАЦИЯ СТРОК.

	Интересно	**Не интересно**
1. Психологические приемы и методы воздействия, которые используют мошенники	1	2
2. Нелегальные способы получения доходов и связанные с ними риски	1	2
3. Личная безопасность в сети Интернет	1	2
4. Информационная безопасность личности в финансовой сфере	1	2
5. Защита биометрических персональных данных	1	2
6. Финансовая безопасность в социальных сетях и онлайн-играх	1	2
7. Защита прав человека в финансовой сфере	1	2
8. Финансовая безопасность организаций	1	2
9. Финансовая безопасность государства	1	2
10. Противодействие отмыванию денег и финансированию терроризма	1	2

PROG: Задать, всем, кроме тех, кто по всем темам Q3 и Q4 выбрал «нет» (ответ 2).

Q5. Улучшать знания и навыки людей в области финансов и финансовой безопасности можно по-разному. Ниже – несколько распространенных способов.

Насколько вероятно, что Вы лично заинтересуетесь информацией о финансовой безопасности в следующих источниках или примите участие в следующих мероприятиях?

Один ответ в каждой строке! PROG: Ротация строк!

	Очень маловероятно	Возможно, да, возможно - нет	Очень вероятно
1. Открытые лекции в вузах, публичных библиотеках, лекториях	1	2	3
2. Информационные плакаты в транспорте	1	2	3
3. Передачи по телевидению	1	2	3
4. Информационные плакаты в транспорте	1	2	3
5. Канал в telegram	1	2	3
6. Социальные сети	1	2	3
7. Подкасты	1	2	3
8. Передачи по радио	1	2	3
9. Аудиокниги	1	2	3
10. Тематическая email-рассылка	1	2	3
11. Обучение в образовательных учреждениях различных ступеней вопросам финансовой грамотности	1	2	3
12. Тематические мероприятия (мастер-классы, выставки, семинары, форумы, онлайн-конференции)	1	2	3
13. Наружная реклама, билборды	1	2	3
14. Тематические сайты со статьями и видео	1	2	3
15. Брошюры, презентации, распространяемые в общественных местах	1	2	3
16. Постеры, плакаты в учебных учреждениях (школах, колледжах, вузах)	1	2	3
17. Учебные пособия	1	2	3
18. Игровые платформы на тему финансовой безопасности	1	2	3
19. Экскурсии и стажировки в профильные организации (банки, правоохранительные органы и др.)	1	2	3

Q6. Вы бы хотели или не хотели знать больше о том, как надо распоряжаться денежными средствами и избегать финансовых рисков? ОДИН ОТВЕТ

1. Я хотел(а) бы знать намного больше
2. Я хотел(а) бы знать больше
3. Мне достаточно имеющихся знаний
4. Затрудняюсь ответить

Исследование позволило выявить следующие особенности формирования когнитивного компонента профессиональной компетентности в сфере финансовой безопасности у студентов различных вузов.

1. Самооценка сформированных знаний в сфере ФБ.

Студенты по-разному оценивают свои знания в сфере финансовой безопасности. Самыми высокими субъективными оценками своих знаний выделяются студенты из Республики Казахстан (62% назвали свои знания достаточными), за ними следуют студенты Республики Беларусь и России (по 57%).

2. Стереотипы поведения в сфере ФБ.

Студенты демонстрируют установки, которые можно назвать характерными для грамотного финансового поведения: подавляющее большинство из них хотят больше знать о вопросах финансовой безопасности (91% тех, кто согласен или скорее согласен с этим высказыванием), стараются иметь финансовую «подушку безопасности» (92%), стараются не пользоваться финансовыми услугами, в которых до конца не разбираются (86%) и имеют долгосрочные финансовые цели (83%).

3. Интерес к отдельным темам финансовой безопасности.

Оценка интереса студентов к различным темам, касающимся финансовой безопасности, выводит на первый план защиту прав человека в финансовой сфере (она интересна 81% студентов), информационную безопасность личности в финансовой сфере (78%), защиту биометрических персональных данных (75%) и финансовую безопасность организаций (74%). Ответы студентов из разных стран достаточно близки. В число самых интересных тем для большинства стран вошли те же, что темы, что составили топ-3 для анкетируемых студентов в целом: защита прав человека в финансовой сфере, информационная безопасность личности в финансовой сфере и защита биометрических персональных данных

4. Привлекательные каналы и формы получения информации о финансовой безопасности.

Наибольший интерес у студентов, независимо от страны, вызывают экскурсии в профильные организации и стажировки в них (47% студентов указали, что такие мероприятия их очень вероятно заинтересуют), также высок интерес к обучению в школах и вузах по тематике финансовой безопасности (44%) и к информации в социальных сетях (41%).

Наименьший интерес вызывают тематические e-mail рассылки (59% указали, что маловероятно, что такие материалы их заинтересуют) и передачи по радио (64% не заинтересуются ими).

5. Установка на повышение личной финансовой грамотности.

Собственный интерес к теме финансовой безопасности студенты во всех странах оценивают высоко. Среди всех опрошенных студентов 46% указали, что хотели бы знать намного больше, 39% – что хотели бы знать больше.

Наибольшая доля тех, кто хотел бы расширить свои знания, отмечена в Кыргызской Республике (92%), для остальных стран показатели достаточно близки. Студентов из Республики Казахстан и Кыргызской Республики отличает максимальная доля тех, кто хотел бы существенно расширить свои знания (55% и 56% соответственно).

Выводы. Исследование показало необходимость организации в вузах специальной работы по формированию и развитию компетентности в сфере финансовой безопасности будущих специалистов. Причем, данная проблема должна решаться не только на уровне руководства вузов, но и на уровне государства.

Например, в Российской Федерации постоянно в центре внимания государства формирование таких составляющих профессиональной компетентности будущих специалистов, как универсальные и общепрофессиональные компетенции, определяемые современными ФГОС, а также профессиональные компетенции (ПК), которые формулирует сама образовательная организация.

Так, согласно Приказу Минобрнауки России № 208 «О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования» [4], в котором дано следующее уточнение формулировок универсальных компетенций УК-10 и УК-11: «Строку

Гражданская позиция	УК-10 (УК-11). Способен формировать нетерпимое отношение к коррупционному поведению

Заменить строкой:

Гражданская позиция	УК-10 (УК-11). Способен формировать нетерпимое отношение к проявлениям экстремизма, терроризма, коррупционному поведению и противодействовать им в профессиональной деятельности

Эти изменения говорят о том, что содержание компетенций постоянно корректируется, усиливается необходимость противодействия различного рода нарушениям, в том числе в сфере финансовой безопасности.

Литература:

1. Гордячкова, О.В. Личные финансы и финансовая безопасность. Учебное пособие/ О. В. Гордячкова, Т. Ю. Калаврий. - М.: Мир науки, 2021. - URL: https://izdmn.com/PDF/48MNNPU21.pdf
2. Зайков, В.П. Понятие финансовой безопасности: классификация, направления развития инвестиционно-налоговый аспект/ В. П. Зайков, Б. Т. Ковеза // Вестник Университета Российской академии образования. – 2017. – № 3. – С. 74-81.
3. Как молодежь стран СНГ оценивает свои знания и навыки в сфере финансовой безопасности [Электронный ресурс]: https://nafi.ru/analytics/kak-molodezh-stran-sng-otsenivaet-svoi-znaniya-i-navyki-v-sfere-finansovoy-bezopasnosti/
4. Приказ Минобрнауки России № 208 от 28.02.2023 «О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования». – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202304030029.
5. Хуторской, А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская, 2004. – URL: http://khutorskoy.ru.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Эльканова Айшат Амыровна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);
старший преподаватель Байчорова Сапият Кадыевна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);
старший преподаватель Лайпанова Мариям Срапиловна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В данной статье анализируются дидактические возможности использования информационно-коммуникационных технологий в развитии образовательного процесса. Тема актуальна. Среди педагогических технологий информационно-коммуникационные технологии имеют существенный потенциал для образовательного процесса. Знания модифицируются в новые идеи, в то время как новые технологии должны стать инструментами, которые могут быть применены для усовершенствования большинства сфер образования. Практическая значимость: информация и коммуникационные технологии имеют исключительное значение для образования. Информационно-коммуникационные технологии связаны с подготовкой молодежи к интеграции и успешной социально-экономической жизни.

Ключевые слова: информация, наука, технология, экономика, развитие, инновации, процесс.

Annotation. This article analyzes the didactic possibilities of using information and communication technologies in the development of the educational process. The topic is relevant. Among pedagogical technologies, information and communication technologies have a significant potential for the educational process. Knowledge is modified into new ideas, while new technologies should become tools that can be applied to improve most areas of education. Practical relevance: Information and communication technologies are of paramount importance for education. Information and communication technologies are associated with preparing young people for integration and a successful socio-economic life.

Key words: information, science, technology, economics, development, innovation, process.

Введение. Технологическое развитие образовательного процесса способствует свободному доступу к современным информационно-коммуникационным технологиям и интерактивным технологиям обучения. В настоящее время педагогические технологии, используемые в школе, должны сочетаться с информационно-коммуникационными технологиями для ориентации на актуальную систему методик и средств организации образовательной деятельности для достижения образовательных целей [1].

Задачи исследования:

– охарактеризовать технологическое развитие образовательного процесса в гимназии в условиях нового этапа развития теории образования и обучения;

– задуматься над развитием образовательной среды с точки зрения дидактического потенциала педагогических технологий и ИКТ;

– проанализировать эмпирические данные опросов учащихся старших классов средней школы и определить, стали ли ИКТ инструментом приобретения знаний.

Цель статьи проиллюстрировать дидактические возможности использования информационно-коммуникационных технологий в развитии образовательной среды.

С целью исследования и описания дидактических возможностей информации и коммуникационных технологий в развитии образовательной среды использован анализ научных публикаций, системный анализ и обобщение, собственные дидактические и методологические разработки, материалы экспериментальных исследований [2].

Изложение основного материала статьи. Понятие «образовательные технологии», невзирая на их значительную распространенность, довольно условно. Те типы технологий, используемые в образовательном процессе, правильнее именовать не образовательными или обучающими, а дидактическими технологиями Информационно-коммуникационные технологии отвечают требованиям современного общества, дают уникальную возможность для системы образования. Традиционное образование призвано помочь аккумулировать и запоминать информацию из определенных областей знаний, однако, сегодня этого мало [3].

Информационные технологии используются для достижения следующих педагогических целей:

1. Осуществления общественного заказа, определенного информатизацией нынешнего социума:

– обучение профессионалов в мире информационных технологий;

– обучение специалистов к независимой работе возможностями дидактических и информационных технологий [4].

2. Усиление всех степеней хода образования:

– увеличение результативности и качества обучения путем использования информационных технологий;

– усиление межпредметных отношений в следствии применения нынешних возможностей работы с информацией при обучении всяким предметам.

Некоторые исследователи ИКТ фокусируется на компьютерных навыках учителей и студентов, которые они определяют, как способность управлять широким спектром компьютерных приложений, служащих различным целям [5].

Тем не менее, большинство учителей выражают нейтральное, если не негативное, отношение к интеграции ИКТ в преподавание и обучение, поскольку им не хватает соответствующих знаний и навыков. Совершенствование играет ключевую роль в успешной интеграции компьютеров в учебные классы [6].

Использование цифровых устройств в школах растет, и учащиеся используют планшеты и ноутбуки в школе для чтения, письма и математики. Многие люди предполагают, что это поколение студентов являются цифровыми аборигенами и как таковые знакомятся и комфортно и эффективно используют технологии. Кроме того, цифровые устройства часто позиционируются как решение для повышения интереса учащихся к материалу, который они изучают в школе [7].

Тем не менее, растущий объем исследований показывает, что, хотя молодые люди чувствуют себя комфортно с технологиями, и многие находят технологии привлекательными, использование цифровых устройств не всегда дает ожидаемые результаты обучения. Хотя есть доказательства того, что использование технологий в обучении математике может привести к определенным улучшениям в результатах обучения, есть доказательства того, что цифровые и нецифровые методы чтения и письма не являются аналоговыми и что нецифровые методы чтения и письма имеют преимущества, которых нет у цифровых методов [8].

Исследование указывает на то, что некоторые читатели могут не понимать материал так же хорошо, когда они просматривают его в цифровом виде, как когда они читают его на бумаге. Хотя компетентные читатели хорошо работают как в нецифровом, так и в цифровом чтении, существуют значительные различия в производительности цифрового чтения на всех уровнях производительности нецифрового чтения [9].

В печатном чтении участвуют различные когнитивные процессы по сравнению с цифровым чтением. Чтение цифровых носителей (особенно онлайн-источников) является более сложным, чем чтение печатных изданий, из-за навигации, необходимой для доступа к материалу, включая нажатие на гиперссылки и прокрутку текста. Исследования показывают, что, хотя компетентные читатели хорошо работают как в нецифровом, так и в цифровом чтении, существуют значительные различия в производительности цифрового чтения на всех уровнях производительности нецифрового чтения [10].

Увеличение воздействия на детей технологий, заставляя их читать на цифровых устройствах, может способствовать более мелкому виду когнитивной обработки, что, в свою очередь, приводит к снижению глубокого понимания цифровых текстов и снижению качества внимания, поэтому важно, чтобы учителя проверяли учеников, чтобы убедиться, что они понимают цифровые тексты, которые они читают [11].

Кроме того, сложно сравнивать бумажные тексты с цифровыми текстами, которые включают такие функции, как гиперссылки и анимация, поскольку влияние на результаты обучения может фактически быть связано с этими носителями, а не с языком текста [12].

Назовем некоторые из распространенных применений технологий в преподавании математики и результаты исследований их использования. Исследование использования дополнительного материала в преподавании математики показывает, что их влияние на обучение контенту неоднозначно, потому что не все приложения разработаны специально для обучения, иногда им не хватает качества и они не имеют четкого соответствия результатам обучения, которые устанавливаются учителями или учебной программой [13].

Приложения, предназначенные для содействия активному, вовлеченному, значимому и социально интерактивному обучению, могут считаться образовательными, если они соответствуют конкретным целям обучения. При выборе приложений для обучения важно искать приложения, которые опираются на фактические данные об эффективной педагогике в целом, то есть приложения, которые используют то, что мы знаем о том, что помогает людям учиться успешнее, и педагогику, которая лучше всего поддерживает это обучение. Также важно убедиться, что приложения связаны с соответствующими проблемами и что они соответствуют результатам обучения и учебной программе [14].

Выводы. Таким образом, применение цифровых технологий в школах растет. Дети используют планшеты и ноутбуки в школе для чтения, письма и математики. Многие думают, что это поколение детей является цифровыми аборигенами и как таковые знакомятся и комфортно и эффективно используют технологии. Кроме того, цифровые технологии часто воспринимаются как решение для повышения интереса учащихся к изучаемому в школе материалу.

Итак, исследования показывают, что чтение цифровых текстов может потребовать больше умственных усилий, что затрудняет запоминание прочитанного. Это связано с тем, что, читая материал онлайн, делается попытка понять содержание текста, одновременно принимая решения о том, что читать и куда ориентироваться дальше. Есть также доказательства того, что люди, как правило, читают цифровые тексты быстрее, что также влияет на понимание и запоминание [15].

Рекомендации. Важно тщательно подумать о том, какие формы технологии будут наиболее подходящими для целей обучения, и проверить доказательства использования конкретных типов технологий в отношении конкретных областей обучения: хотя исследовательская база показывает, что использование технологий может улучшить преподавание математики в определенных обстоятельствах. Цифровое и нецифровое чтение и письмо не являются аналогами и не должны рассматриваться как взаимозаменяемые.

Литература:

1. Божович, М.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / М.И. Божович. – Москва: Политиздат, 2001. – 243 с.

2. Каракотова, С.А. Современные информационные технологии в образовательной деятельности / С.А. Каракотова // В сборнике трудов конференции «Инновационные процессы в системе образования: теория и практика», КЧГУ. – Карачаевск, изд-во КЧГУ, 2018. – С. 133-137
3. Каракотова, С.А. Цели и основные задачи модернизации образования / С.А. Каракотова, А.М. Алиева // В сборнике трудов конференции «Инновационные процессы в системе образования: теория и практика», КЧГУ. – Карачаевск, изд-во КЧГУ, 2017. – С. 106-110
4. Каракотова, С.А. Инновационные технологии в образовательном процессе / С.А. Каракотова // В сборнике трудов конференции «Инновационные процессы в системе образования: теория и практика», КЧГУ. – Карачаевск, изд-во КЧГУ, 2019. – С. 69-74
5. Койчуева, Л.М. Социально-психологические и конфликтное поведение молодежи в обществе / Л.М. Койчуева, Р.С. Акбашева., А.И. Аджиева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта / Научно-теоретический журнал. – СПб.: НГУ имени П. Ф. Лесгафта, 2021. – № 12. – С. 500-503
6. Койчуева, Л.М. Психологические методы в социальной работе / Л.М. Койчуева, Д.Х. Шаугенова // Актуальные проблемы истории, теории и методологии социальной работы: материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Нальчик: Каб.-Балк. ун-т, 2019. – 405 с. – С. 348-353
7. Лепшокова, Е.А. Экономические оценки «человеческого капитала» / Е.А. Лепшокова // Основные тенденции развития экономики и управления в современной России / Материалы IX Всероссийской научной конференции студентов и молодых ученых. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 72-75
8. Лепшокова, Е.А. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций / Е.А Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования: Материалы международного сборника научных статей. Выпуск XIX. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 109-114
9. Лепшокова, Е.А. Методы исследования роли музыки в изучении иностранного языка / Е.А. Лепшокова, С.Я. Карасова. – Ялта: Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-1. – С. 198-200
10. Лепшокова, Е.А. Агентивные суффиксы в словообразовании английского языка / Е.А. Лепшокова // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 5-1. – С. 120-123
11. Лепшокова, Е.А. Специфика грамматического значения английского артикля / Е.А. Лепшокова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Сборник научных статей. – Карачаевск, изд-во КЧГУ, 2020. – С. 132-136
12. Тоторкулова, К.А. Приоритеты современного образования / К.А. Тоторкулова //В сборнике: Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания. XVIII Кирилло-Мефодиевские чтения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Карачаевск: 2022. – С. 217-220
13. Тоторкулова, К.А. Компьютеры в образовании / К.А. Тоторкулова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Международный сборник научных статей. – Карачаевск: 2019. – С. 231-234
14. Тоторкулова, К.А. Подготовка педагогов к гражданскому воспитанию учащихся средствами национальных традиций в системе повышения квалификации / К.А. Тоторкулова // автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова. – Владикавказ, 2012
15. Тоторкулова, К.А. Подготовка педагогов к гражданскому воспитанию учащихся средствами национальных традиций в системе повышения квалификации / К.А. Тоторкулова // диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова. – Владикавказ, 2012

Педагогика

УДК 37.013
кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии и дошкольной дефектологии Яхьяева Амина Хасановна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВУЗ КАК СРЕДА РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается интеллектуальная среда педагогического вуза, методы и технологии формирования исследовательских навыков студентов, подчёркивается, что научно-исследовательская работа, воспитание творческой активности студентов осуществляется на всех курсах обучения педагогического вуза посредством организации интеллектуальной среды. Анализируются понятия интеллектуальные способности, особенности интеллектуального развития в условиях педагогического вуза как возможности формирования исследовательских навыков студентов. Отмечено, что интеллектуальная среда педагогического вуза подразумевает организацию обучения студентов путем применения образовательных средств информационно-коммуникативных технологий. Проведен анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой теме.
Ключевые слова: обучение; научно-исследовательские компетенции; интеллектуальная среда; образование; коммуникативные технологии; личность; развитие; деятельность; педагогический процесс.
Annotation. The article discusses the intellectual environment of a pedagogical university, methods and technologies for the formation of students' research skills, emphasizes that research work, the education of students' creative activity is carried out in all courses of a pedagogical university through the organization of an intellectual environment. The concepts of intellectual abilities, features of intellectual development in the conditions of a pedagogical university as an opportunity for the formation of students' research skills are analyzed. It is noted that the intellectual environment of a pedagogical university implies the organization of student learning with educational means of information and communication technologies. The analysis of psychological and pedagogical literature on the topic under study was carried out.
Key words: training; research competencies; intellectual environment; education; communication technologies; personality; development; activity; pedagogical process.

Введение. В современном педагогическом вузе качественно меняется содержание и методы образования. Т. Фридман считает, что необходимо развивать такие компетенции как аналитические, способность внедрение новых идей, навыки коммуникации, навыки решения комплексных проблем. Интеллектуальная среда педагогического вуза становится наиболее

актуальным в условиях постоянного обновления системы образования [1].

Интеллектуальная среда – понятие, состоящее из двух категорий. В толковом словаре русского языка, категория «среда» интерпретируется как условие, окружение, в котором протекает деятельность индивида. В педагогической литературе проблема влияния среды на развитие личности отражена в работах [2; 3; 4]. В России первоначально идея воспитания средой нашла воплощение в 20 веке в 20 годы. Исследователи [5; 6; 7] рассматривали среду как фактор социализации и считали, что среда влияет на развитие личности. В начале 21 века активизировался интерес ученых к исследованию феномена среды как возможности развития необходимых компетенций у будущих специалистов. Таким образом, в педагогике среда определяется как условие развития личности. В настоящее время требования к развитию исследовательских навыков присутствуют практически во всех учебных заведениях. В научной литературе с тематикой исследовательской деятельности сопряжены образование, творчество, поисковая деятельность и др. При этом считаем необходимым отметить, что тема «исследовательские способности обучающихся» не теряет своей актуальности и в современной цифровой среде образования. Раскрывая суть исследовательских способностей, ученые отмечают, что исследовательские способности являются ресурсом для профессионального развития педагога. Таким образом, исследовательская деятельность студентов педагогического вуза в настоящее время рассматривается как направление и парадигма в образовании.

Социально-экономические перемены в мире оказывают влияние на становление и развитие личности студента. В условиях модернизации системы педагогического вуза особое внимание уделяется созданию интеллектуальной среды для формирования и развития исследовательских компетенций у студентов. Современный педагог должен обладать не только базовыми знаниями, умением работать в команде, эффективно сотрудничать, но и умением решать творческие задачи, постоянно обновлять знания, быстро ориентироваться в изменяющихся условиях, постоянно повышать педагогическую компетентность, исследовательские навыки и способность самостоятельно проводить научные исследования. Учитель должен уметь учиться, уметь решать проблемы, быть метапредметно и надпрофессионально компетентным для успешной деятельности в профессиональной и общественной сферах [8].

Следует отметить, что компетенции и педагогические качества у педагогов формируются в учебной деятельности вуза.

Надпрофессиональные компетенции новая образовательная цель, а потому для нее могут быть сконструированы инновационные педагогические средства. Эти средства могут выбираться из уже существующих и зарекомендовавшим себя методикам, технологиям, системам обучения. Многие технологии, методики, созданные раньше, чем появилось словосочетание «надпрофессиональные (ключевые, общие и др.) компетенции», в той или иной степени способствуют их формированию [9].

Они развиваются за счет активного участия обучающихся в научно-инновационной деятельности, которая на современном уровне приобретает все большее значение в нормативных стандартах нового поколения и является важной частью высшего образования. Проведение научно-исследовательской работы, воспитание творческой активности студентов осуществляется на всех курсах обучения педагогического вуза посредством организации интеллектуальной среды. Основной целью организации интеллектуальной среды в педагогическом вузе является привлечение студентов к научно-исследовательской деятельности по приоритетным направлениям образования. Также интеллектуальная среда педагогического вуза способствует формированию у будущих учителей исследовательского стиля мышления, овладению методами научного познания и творческим подходам организации педагогической деятельности [10].

Как мы знаем, сегодня нужен учитель, личностная готовность которого характеризуется такими качествами как: креативность, потребность в саморазвитии, исследовательская компетентность, устойчивая профессиональная направленность.

Цель исследования состоит в том, чтобы теоретически обосновать наиболее актуальные вопросы организации интеллектуальной среды педагогического вуза для развития исследовательских компетенций у студентов.

Изложение основного материала статьи. Поставленная цель актуализировала решение нескольких задач, а именно: 1) исследовать состояние научно-исследовательской деятельности студентов педагогического вуза; 2) выявить общие и специфические закономерности реализации практики формирования исследовательских способностей у студентов педагогического вуза.

Рекомендации организации исследовательской деятельности студентов педагогического вуза: Первый этап организации научно-исследовательской деятельности студентов – это создание научных кружков и лабораторий, педагогических мастерских. В зависимости от научной привлекательности и интересов, студенты выбирают проблемные вопросы, ставят цель, задачи исследования, формируют гипотезу, выбирают методы исследования, планируют этапы эксперимента. Второй этап организации научно-исследовательской деятельности – это проведение исследования, сбор и систематизация материалов (фактов, результатов) в соответствии с целями работы, подбор иллюстраций, проведение организационно-консультативных занятий со студентами. Третий этап – это оформление и представление результатов проведенной научно-исследовательской работы в виде научной статьи, презентаций, доклада выступления на научно-практической конференции [11].

Полученные результаты исследования позволили обстоятельно подойти к процессу формирования исследовательских и интеллектуальных способностей студентов педагогического вуза и отбирать содержание учебных курсов, опираясь на принципы практикоориентированности. Нами были разработаны рекомендации организации научно-исследовательской деятельности студентов педагогического вуза. Проведенное исследование показало, что исследовательские способности могут быть рассмотрены как компетентный результат освоения основных образовательных программ. Формирование исследовательских способностей актуализировано в ФГОС ВО.

Категория «интеллектуальная» трактуется, как способность личности осознать новые ситуации, способность к обучению и использованию своих знаний в деятельности.

Интеллектуальная среда представляет собой технологическое пространство, обеспечивающее эффективное, динамичное развитие личности и отражающее деятельность участников образовательного процесса. Интеллектуальная среда педагогического вуза представляет собой систему, в которую интегрированы различные средства и методы искусственного интеллекта, позволяющие моделировать учебно-исследовательские задания. Неотъемлемой частью интеллектуальной среды является компьютеризация образования [12].

В нашем понимании интеллектуальная среда педагогического вуза подразумевает организацию обучения студентов путем применения образовательных средств информационно-коммуникативных технологий: электронных учебников, системы контроля знаний, обучающих систем, электронных библиотек, обучающих компьютерных программ, поисковых систем, телеконференций. Формами взаимодействия в интеллектуальной среде педагогического вуза являются: технология режима связи «online», «offline».

В интеллектуальной среде педагогического вуза можно выделить несколько аспектов.

Мотивационный аспект. Интеллектуальная среда способствует формированию у студентов положительной мотивации, раскрытию креативности и освоению студентами современных технологий обучения.

Учебно-методический аспект интеллектуальной среды педагогического вуза заключается в использовании преподавателем компьютерных тестов, информационных, электронных ресурсов в научно-исследовательской деятельности студентов [3].

Основными задачами интеллектуальной среды педагогического вуза является: использование в учебном процессе современных информационных технологий, интеграция учебной и исследовательской деятельности студентов, адаптация цифровых технологий к индивидуальным особенностям студентов.

Проблема изучения интеллектуального развития до сих пор остается не до конца изученной. Интеллектуальный потенциал – базовый ресурс, совокупность духовных и социальных качеств современной личности, реализация которых обеспечивает возможность саморазвития.

Информационное общество ожидает от педагогического вуза учителя с высоким уровнем педагогической культуры и инновационной восприимчивости. Отсюда и новые требования к обучающимся педагогического вуза, в которых должны гармонично сочетаться профессиональная компетентность с ответственностью и нравственными ценностями. Поэтому формирование у студентов интеллектуальных, исследовательских компетенций является важной задачей, стоящей сегодня перед высшим образованием.

Выводы. Интеллектуальные, исследовательские способности личности позволяют быть конкурентоспособным, мобильным, педагогически эффективно работать, свободно ориентироваться в развивающейся действительности.

Интеллектуальные способности являются основой развития личности, так как при этом формируются и развиваются такие психические процессы, как восприятие, внимание, память, мышление и речь, являющиеся предпосылками познавательной деятельности.

В современном высокотехнологическом обществе, интеллектуальная деятельность – главный феномен и показатель эффективности работы специалистов. Необходимо отметить, что мы живем в эпохе цифрового общества, сегодня активно развиваются понятия «цифровая». Цифровизация охватывает все сферы жизни и систему образования. Преобразование традиционных вузов в цифровые университеты обеспечивает реализацию образовательной деятельности на новом уровне, когда освоение каждым человеком персональной образовательной траектории организуется на базе цифровых платформ вузов. Освоение образовательной программы формирует у студентов профессиональные и интеллектуальные способности. Однако для успешной карьеры необходима активизация мыслительной деятельности, включение в процесс личностного самосовершенствование. Образовательное учреждение обеспечивает методическое сопровождение развития студентов в соответствии с возможностями и целевыми ориентирами.

В цифровизации образования выделяют следующие направления: цифровое взаимодействие преподаватель-студент; реализация принципа наглядности применяя цифровые средства и повышения исследовательской работы при освоении образовательных программ; использование виртуального образовательного сообщества; создание условий для включенного обучения лиц с ОВЗ. Для реализации цифрового образования преподаватель должен обладать навыками по использованию информационно-коммуникативных технологий и владеть дидактикой высшего образования и демонстрировать готовность к профессиональному творчеству. Для соответствия требованиям цифровых технологий, преподаватель вуза должен повышать квалификацию не реже одного раза в три года. Цифровизация образования предполагает изменение сознания участников образовательного процесса (студентов и преподавателей), использование в деятельности дистанционных образовательных технологий и электронного обучения. Цифровизация образования обеспечивает соответствие содержания научной деятельности вуза задаче технологического прорыва; отражение в содержании образовательных программ инновационных технологий.

Одним из перспективных направлений цифровизации в образовании является создание на базе педагогического вуза научно-исследовательских кружков, проведение онлайн-семинаров по написанию научных статей и т.д. Посещая данные мероприятия студенты развивают свои компетенции и интеллектуальные способности. Тем самым, цифровизация образования, при методически правильном организации образовательного процесса, способствует интенсивному развитию интеллектуальных способностей, личности студентов в целом, их критическим способностям.

Литература:

1. Muskhanova, I.V. About the features of forming communicative behavior of a personality / I.V. Muskhanova // Psychophysiology News. – 2020. – № 1. – С. 129-132
2. Muskhanova, I.V. EurAsian Journal of BioSciences / I.V. Muskhanova, F.U. Bazaeva, A.K. Yakhyaeva // Inclusive education in universities: practices and problems. – 2020. – Т. 14. – № 1. – С. 2321-2326
3. Морозов, Г.Б. Об одной эффективной форме активизации научно-исследовательской и проектной деятельности студентов неюридической специальности / Г.Б. Морозов, А.А. Лобут // Педагогическое образование в России. –2015. – No 7. – С. 241-249
4. Мусханова, И.В. Образовательное развивающее пространство педагогического вуза: коммуникативно-средовый / И.В. Мусханова // Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2021. – Т. 17. – № 3 (25). – С. 76-81
5. Мусханова, И.В. Информационные технологии как фактор мотивации участников образовательного процесса / И.В. Мусханова // Евразийский союз ученых. – 2018. – № 2-3 (47). – С. 45-47
6. Мусханова, И.В. Интеллектуальное развитие как аспект духовной безопасности личности / И.В. Мусханова, А.Х. Яхьяева // В сборнике: Гуманитарное знание и духовная безопасность. Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 349-353
7. Полупан, К.Л. Интерактивная интеллектуальная среда – цифровая технология непрерывного образования / К.Л. Полупан // Высшее образование в России. – 2018. – № 11. – Том 27. – С. 44-48
8. Полупан, К.Л. Развитие методов цифровой экономики на основе гибридного вычислительного интеллекта / К.Л. Полупан, С.И. Корягин, П.В. Клачек // Экономические науки. – 2018. – No 1. – С. 9-18
9. Ракитов, А.И. Высшее образование и искусственный интеллект: эйфория и алармизм / А.И. Ракитов // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27. – № 6. – С. 41-49
10. Шейнбаум, В.С. Междисциплинарное деятельностное обучение в виртуальной среде инженерной деятельности / В.С. Шейнбаум // Высшее образование в России. – 2017. – No 11 (217). – С. 6168.
11. Яхьяева, А.Х. Младший школьный возраст: психолого-педагогические условия развития интеллектуальных способностей / А.Х. Яхьяева // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2018. – № 4 (100). – С. 306-311
12. Яхьяева, А.Х. Теоретический анализ этнокультурных аспектов интеллектуального развития детей / А.Х. Яхьяева // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – №3 – С. 200-203

УДК 37.015.3:159.923.3:387.661

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры Болотова Марина Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Оренбург);
кандидат психологических наук, доцент Глазева Маргарита Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Оренбург)

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗА ПРОВИЗОРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТА

Аннотация. В статье обосновывается актуальность проблемы развития профессионального самосознания у студентов на начальном этапе обучения в вузе. Представлен теоретический анализ основных подходов к понятию «профессиональное самосознание». Авторы рассматривают профессиональное самосознание как компонент «Я-образа» и раскрывают значение метафоры в его изучении. Представлены данные исследования метафорических представлений о провизоре у студентов 2 курса фармацевтического факультета. На основании проведенного исследования по специфике доминантных метафорических моделей со сферой-мишенью «Современный провизор» выделены базовые модели образа провизора. Обосновывается возможность использования в образовательной практике метафорического моделирования образа будущего специалиста для формирования профессионального самосознания студентов.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, «Я-образ», образ провизора, сказочная метафора, метафорическое моделирование.

Annotation. The article substantiates the relevance of the problem of developing professional self-awareness among students at the initial stage of education at a university. A theoretical analysis of the main approaches to the concept of "professional identity" is presented. The authors consider professional self-consciousness as a component of the "I-image" and reveal the meaning of metaphor in its study. The data of the study of metaphorical ideas about the pharmacist among 2nd year students of the Faculty of Pharmacy are presented. On the basis of the study on the specifics of the dominant metaphorical models with the sphere-target "Modern pharmacist", the basic models of the image of the pharmacist have been identified. The possibility of using metaphorical modeling of the image of a future specialist in educational practice for the formation of students' professional self-awareness is substantiated.

Key words: professional self-consciousness, "I-image", image of a pharmacist, fairy-tale metaphor, metaphorical modeling.

Введение. Актуальность темы статьи определяется значимой ролью современного медицинского вуза в формировании профессионального самосознания у будущих специалистов-медиков, что обеспечивает создание целостного образа профессионала.

Профессиональное самосознание студентов отражает совокупность свойств и качеств личности, которые необходимы для успешного осуществления профессиональной деятельности как компетентного специалиста, а степень их сформированности определяет спектр и сложность профессиональных задач, продуктивность трудовой деятельности [6].

Профессиональная «Я-концепция», формируемая у будущего провизора, включает объективное отношение к себе как личности и представителю помогающих профессий, реализующееся через рефлексию собственной профессиональной активности.

Специфика становления профессионального самосознания будущих провизоров заключается в повышенной степени ответственности за правильность рекомендаций по лекарственному лечению [8]. Как показывает практика, образ профессии провизора сформирован недостаточно в сознании студенческой молодежи, поэтому возникает острая необходимость в его формировании уже впервые годы профессионального обучения [2].

Цель работы: выявление специфики метафорического образа провизора у студентов фармацевтического факультета. Для достижения цели решались следующие задачи: определить актуальность формирования профессионального самосознания студентов-провизоров в образовательном процессе вуза; исследовать метафорические представления о провизоре у студентов 2 курса фармацевтического факультета Оренбургского государственного медицинского университета; выявить базовые метафорические модели образа провизора на основе контент-анализа продуктов творческой деятельности студентов.

Новизна состоит в выделении базовых метафорических моделей провизора («Провизор – знаток», «Провизор – помощник», «Провизор – психолог», «Провизор – исследователь», «Провизор – менеджер»), которые отражают особенности формирующегося профессионального самосознания студентов и могут быть использованы при организации процесса профессионализации первокурсников в период обучения в вузе в соответствии не только с государственным заказом, но и с их личными потребностями.

Изложение основного материала статьи. Результаты многочисленных исследований подтверждают, что в процессе формирования профессионального самосознания у будущего специалиста возрастает стремление к самореализации, повышается ответственность и уверенность в себе, удовлетворенность своей профессией, что в итоге улучшает и качество жизни самого специалиста, и качество оказываемых им услуг [2, 6, 7, 11, 15, 16].

В качестве объекта самосознания как особой формы сознания, В.С. Мерлин определяет личность человека как активного субъекта деятельности, осознающего свои отношения к действительности как «мои отношения». При этом человек может осознавать свойства своей личности с различной степенью полноты, точности, адекватности и ясности. По мере развития человека все больше проявляется детерминирующее значение самосознания, благодаря чему человек может осознавать несоответствие своих возможностей своим стремлениям, или свойств личности социальным требованиям, что актуально и при выборе деятельности. Самосознание также помогает формировать новые свойства личности.

В структуру самосознания (по В.С. Мерлин) входят такие содержательные компоненты, как: «сознание тождественности», осознание самости, характерное для первого года жизни; «сознание Я» как субъекта жизнедеятельности; осмысление индивидуальных свойств психики в ходе самонаблюдения; социально-нравственная самооценка в контексте сформированных в юности ценностей [12].

В социальном субъекте В.В. Столин определяет следующие феномены самосознания: феномен субъективного уподобления культуре, обществу; феномен дифференциации как возможность определять границы своего Я; феномен самопознания Я реального и Я идеального и структурации модели Я концепции; а так же феномены саморегуляции

собственной деятельности, взаимоотношений и саморазвития. Нарушение самосознания ведет к искаженному восприятию собственной личности и является ведущей причиной серьезных психологических кризисов у людей [18].

Анализ работ А.К. Марковой помог определить понятие «профессиональное самосознание» как устойчивое осознание человеком профессиональных предписаний, принципов, концепции профессии как деонтологических норм. Следовательно в профессиональном самосознании концентрируются ценностные и этические основы модели профессионального мировоззрения, субъективно-деятельностная концепция профессионального труда; профессионально важные свойства, необходимые для реализации деятельности на нормативно заданном уровне; сопоставление себя с идеалом или конкретным примером специалиста; репутация в коллективе; самооценка своих характеристик и свойств [11].

Е.Ю. Пряжникова подчеркивает, что сформированное профессиональное самосознание выступает основным фактором развития профессиональной идентичности на основе оценивания себя как носителя профессиональной этики, что повышает ответственность, уверенность в себе и чувство собственного достоинства [14].

Понятие «профессиональное самосознание» в трудах психологов рассматривается как сложный феномен, имеющий определенную структуру. Отечественные ученые А.А. Деркач и О.В. Москаленко выделили функциональные и структурные компоненты профессионального самосознания [1]. Когнитивный компонент представлен познанием себя (стихийное, целенаправленное). Эмоциональный компонент реализуется посредством самооценки, эмоционального переживания по поводу проявления собственных особенностей, достижения результатов, и их соотнесение с определенными эталонами. Мотивационный компонент напрямую зависит от специфики мотивации людей с разным уровнем самоактуализации, от их потребности в саморазвитие и самовыражении. Операциональный компонент реализуется в саморегуляции, что позволяет раскрыть потенциальные (часто скрытые) возможности человека, развить его творческий потенциал.

В целом профессиональное самосознание трактуется как личностное образование, динамично развивающееся и интегрирующее все его компоненты: функциональные (когнитивный, эмоциональный, мотивационный, операциональный), структурные (образы «Я-реальное», «Я-идеальное (профессиональное)», «Я-будущее» (развивающийся профессионал) компоненты, способствующие постепенному осознанию себя активным субъектом трудовой деятельности.

Представления человека о себе как профессионале зависят от ценностно-смысловой и мотивационной сфер личности и определяют уровень сформированности профессионального самосознания [16]. Отметим, что в целенаправленном процессе формирования профессионального самосознания общий образ-картина Я и профессиональный образ-картина Я должны согласовываться, то есть направление, в котором происходит изменения личности при профессионализации и внутреннее движение человека к личностным перспективам, целям, смыслам, моделям поведения должны совпадать. Расщепление сознания на «Я для работы» и «Я для себя» происходит при их рассогласовании.

Интенсивные изменения, как количественные, так и качественные, происходящие в подструктурах профессионального самосознания, таких как когнитивная, аффективная и поведенческая (по В.М. Просековой), наблюдаются на начальном этапе профессиональной подготовки студентов, но характеризуются разной степенью интенсивности [15].

В понимании ученых теоретиков и практиков для формирования профессионального самосознания требуется специальная работа, между тем часто она складывается в образовательном процессе вуза стихийно [11]. В этой связи целенаправленное формирование профессионального самосознания выступает важным этапом в профессиональном становлении личности специалиста.

Ю.В. Назарова и С.Г Заболотная (г. Оренбург), анализируя англоязычную литературу, трактуют образ фармацевта как единство устойчивых представлений человека о специфических особенностях профессиональной деятельности, профессиональных мотивов и ценностного отношения к другим людям, к себе как будущему представителю помогающей профессии на основе формируемых компетенций [13].

По данным исследователей Е.А. Решетниковой, М.С. Силантьевой (г. Пермь) российские студенты описывают типичного провизора как женщину средних лет, приятной внешности, внимательную к посетителям аптеки [17].

М.Е. Волчанский и его коллеги (г. Волгоград) опросили 685 студентов фармацевтического факультета ВолгГМУ на предмет выявления важных качеств специалиста-провизора и получили обобщенный портрет идеального провизора. Анализ субъективной оценки студентов того, насколько они по своим личностным характеристикам и качествам соответствуют требованиям своей профессии, показал, что только 28% студентов-провизоров определили себя как полностью соответствующих требованиям специальности [4].

В исследованиях И.В. Вачкова показана эффективность работы с метафорой для развития профессионального самосознания [3]. Метафора отражает мировосприятие человека. Метафоричность не мешает ясности и точности мышления, а напротив, придает ему творческий характер. Метафору можно рассматривать как универсальный механизм мышления и познания действительности: «вся наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, метафорична по самой своей сути» [10, С. 387].

Именно метафора, суть которой заключается в неоднозначности и образности изложения, позволяет человеку трактовать ее смысл в зависимости от сложившейся системы ценностей, опыта переживаний. Метафора как изобразительный приём, отражающий аффективно-когнитивные образы, мотивирующие представления смысла, основанный на перенесении значения по подобию, сходству, аналогии, может служить ключом к пониманию своего внутреннего мира. Вот почему метафора как прием так важен для психологии: «Все слова психологии суть метафоры, взятые из пространств мира» [5, С. 164].

Метафорическое моделирование и выявление метафорических моделей является «важной частью национальной языковой картины мира, национальной ментальности, она тесно связана с историей соответствующего народа» [19, С. 64]. Трактовка метафоры не только как средства украшения уже готовой мысли, но и как способа мышления, познания повседневной реальности [19], позволяет нам рассматривать метафорическое моделирование как прием, сущность которого состоит в формировании системы метафор, «ясно, просто и образно объяснить значения актуальных явлений действительности» [9]. Как показала практика, метафорическое моделирование можно считать одним из перспективных приёмов выявления образа профессии.

Метод метафорического моделирования, который разработан А.П. Чудиновым в рамках классификации метафорических моделей [20] и который мы использовали в нашей работе, позволил выявить специфику доминантных метафорических моделей со сферой–мишенью «Современный провизор», которая с учетом профессиональной деятельности провизора объединяет социоморфную «Человек и общество» и артефактную «Человек и результаты его труда» метафоры.

Для выявления представлений о своей работе в будущем, об образе провизора, в нашем исследовании использовался метод – сочинение сказки «Сказка про провизора» с последующим анализом сказочной метафоры. При анализе полученных данных также использовался описательный метод, который позволил включить интерпретационную методику.

Участниками эмпирического исследования выступили студенты 2 курса (53 человека) фармацевтического факультета ФГБОУ ВО "Оренбургский государственный медицинский университет" Минздрава РФ. Предмет исследования - изучение представлений студентов-провизоров о специфике деятельности провизора, его личностных и профессиональных качествах.

Участникам предлагалось сочинить сказку про провизора, при этом никаких дополнительных инструкций и разъяснений не было дано, время написания и объем сказки также не регламентировался.

В процессе анализа метафоры сортировались сначала по разрядам (ключевым смысловым единицам), а потом по метафорическим моделям. Метафорические модели можно рассматривать как «существующие и/или складывающиеся в сознании носителей языка схемы связи между понятийными сферами, которую можно представить определенной формулой X – это Y» [19, С. 70].

Контент-анализ сочинений позволил выделить пять базовых метафорических моделей (определенный образ провизора как сказочного героя): «Провизор – знаток», «Провизор – помощник», «Провизор – психолог», «Провизор – исследователь», «Провизор – менеджер».

Так, 60% респондентов в своих сказках (сказки «Омолодительный эликсир, или как Лукерья Ивановна проворонила свое счастье», «Сказка про провизора Васю, который предпочитал обеденный сон фармацевтической химии», «Провизор сквозь пространство и время») описали образ провизора, который следует отнести к метафорической модели «Провизор – знаток». Например, в сказке Ольги П. акцент делается на том, что «человек, если в нем есть креативность, логика и необходимая база знаний, способен подстраиваться под различные ситуации. Так наш провизор-попаданец смог помогать людям и лечить их недуги».

В «Сказке о Золотой Рыбке-провизоре» Анны С. упор делается на профессиональные знания о лекарственном препарате и способе его применения: «Есть у меня средство волшебное, могу я тебе, старик, его дать, но только при одном условии. Применять строго по инструкции, дозировку не превышать, хранить в защищенном от света месте при температуре не ниже 8 градусов».

В сказках 48% респондентов образ провизора может быть отнесен к метафорической модели «Провизор-помощник». Так, для Романа К. в «Истории одной аптеки» важна роль провизора как помощника больным людям: «Простой провизор Иван всегда подскажет, что лучше взять, как правильно принимать, что может помочь при таком-то симптоме». В сказках «Провизор Надежда», «Сказка о провизоре и тёмной башне», «Будущий провизор» главная идея – помогать людям: «Помогать людям и быть врачом – это призвание, которое у тебя никто и никогда не отнимет. Если тебе приносит счастье и радость твоя работа, то ни за что не отказывайся от мечты!» (Марина С.)

В характеристиках провизора, которые относятся к модели «Провизор – психолог» (сказки 40% студентов), отмечается внимание провизора к душевному состоянию посетителей аптеки и стремление к психологической поддержке (сказки «Ночь, улица, фонарь, аптека», «Разговор по душам – лучшее лекарство»). Выделены такие качества, как доброта, внимательность, приветливость, вежливое отношение, умение находить к любому клиенту подход: «Продавая лекарства всем жителям, делал это с улыбкой и любовью в глазах, как его отец когда-то» (Ольга М.); «Тяжело ему было с покупателями, они давили на него, вот, мол, молодой, ничего не знаешь, плохого насоветуешь. Ну, хоть и молодой специалист, но в своем деле ас, все подробно разъяснил, так что даже самая ворчливая бабушка осталась довольной» (Валентина У.).

Ряд студентов описывало образ провизора как изобретателя, ученого, что дало нам основание отнести их к метафорической модели «Провизор-исследователь» (24% сказок). Так, в сказках «Провизор, который изобрел лекарство от страшной болезни», «Чудо-лекарство», «Лекарство из сна» студентами делается акцент на то, что провизор должен быть экспериментатором, участвовать в прорывных разработках в фармации: «Это стало прорывом в медицине. Его лекарство помогло миллионам детей и взрослым» (Екатерина В.). Таким образом, для данных студентов актуальна тема поиска необходимых ингредиентов и изготовления лекарств.

Всего 16% респондентов описали образ провизора, который можно отнести к метафорической модели «Провизор – менеджер», который «успешно продает лекарства» («Находчивый провизор» Алена Т.). В сказке для ряда студентов провизор представлен как руководитель аптечной организации, продакт-менеджер, способный мониторить существующий рынок, анализировать конкурентов и ассортиментную политику.

Результаты исследования позволяют говорить о том, что представленные в сказках образы провизора, отражают формирующиеся смыслы будущей профессиональной деятельности, ожидания от профессии, отношение к ней. («Образ Я», «идентифицированный» с данной специальностью и личностью профессионала). Эти образы многокомпонентные, в них отображены и обобщенный образ типичного провизора, доминирующий в обыденном сознании, и частные представления о ней, образ идеального профессионала; представления возможного профессионального будущего, связанного с прогнозируемым материальным, социальным положением, личностным и карьерным ростом).

В целом, выявлено доминирование в образах провизора гуманистической составляющей – «умный, знающий», «помогающий людям», «провизор-психолог».

В рамках самостоятельной работы со студентами анализировались получившиеся метафорические модели в логике развития профессионального самосознания (от самопознания, самоопределения к самосовершенствованию), что позволило: предоставить студентам суть выявленных в результате контент-анализа моделей; обсудить модели с точки зрения потребностей, мотивов, ценностей студентов; выявить ресурсное и проблемное содержание моделей в контексте будущей профессиональной деятельности, и на этой основе сформулировать задачи саморазвития.

Метафорическое моделирование помогло решить такие образовательные задачи, как: стимулирование рефлексивной активности студентов; достижение ценностно-нормативной определенности, целостности в построении образа будущей профессии и образа себя в ней, осознание правильности выбранного профессионального пути; осознание своих личностных потребностей, мотивов, ценностей, их соотношение с особенностями выбранной профессии, и, как следствие, нахождение профессионально-ориентированных смыслом; проектирование возможных вариантов профессионального будущего.

Выводы:

1. Установлено, что формирование профессионального образа Я происходит в студенческом возрасте, характеризуется пониманием значимости выбранной профессии для себя и социума, отожествлением себя с профессией провизора, формированием себя как субъекта трудовой деятельности, а также рефлексией собственных профессионально-значимых качеств, уровня компетентности на каждом этапе профессионального становления.

2. Метод метафорического моделирования позволил выявить ключевые смысловые единицы, определяющие метафорические модели образа провизора как сказочного героя: «Провизор – знаток», «Провизор – помощник», «Провизор – психолог», «Провизор – исследователь», «Провизор – менеджер».

3. Метафорический образ провизора у студентов связан с их профессиональным становлением и развивается, обогащается по мере овладения ими знаниями, умениями, профессиональным мастерством. Происходит более глубокое осмысление специфики своей профессии, и различных сторон своего профессионального «Я», соотносимых с требованиями профессиональной деятельности. Данный образ неизбежно развивается и изменяется в процессе обучения в вузе, становится более обобщенным и полным.

4. Метафорическое моделирование помогает решать задачи осмысленного формирования образа будущей профессии на начальном этапе профессиональной подготовки в вузе. Работа со сказочным персонажем провизор заключается в прояснении его скрытого содержания, ценностей и потребностей автора, противоречий, проблемного поля и ресурсного потенциала. В процессе дальнейшей работы этот образ может целенаправленно уточняться и обогащаться. Постепенно образ провизора и его профессиональной деятельности лучше осознается обучающимися, что способствует принятию ими не только привлекательных сторон будущей профессии, но и возможных проблем, трудностей, рисков; формированию у них положительного эмоционального отношения к профессии, активизации мотивационного потенциала.

Литература:

1. Акмеологические основы профессионального самосознания личности: Учебное пособие / [А.А. Деркач и др.]. – Астрахань: Изд-во Астраханского гос. пед. унта, 2000. – 330 с.
2. Буянова, Г.В. Профессионализация личности студента в период обучения в вузе: этапы развития профессиональной направленности / Г.В. Буянова, Е.К. Гитман, Т.В. Попова, Н.С. Долматова // Вестник НГПУ. – 2020. – №4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalizatsiya-lichnosti-studenta-v-period-obucheniya-v-vuze-etapy-razvitiya-professionalnoy-napravlennosti
3. Вачков, И.В. Метафора профессионального самоопределения: взаимосвязь индивидуально-личностных характеристик и выбора профессии / И.В. Вачков, Д.В. Молчанова // Психология и право. – 2018. – Том 8. – № 2. – С. 77-88
4. Волчанский, М.Е. Образ идеального специалиста-провизора в представлении студентов фармацевтического факультета / М.Е. Волчанский А.К. Брель, В.В. Болучевская, Е.А. Клочков // Бюллетень Сибирской медицины. – 2011. – №5. – С. 126-130
5. Выготский, Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский. – М., 1982. – Т. 2.
6. Елдышова, О.А. Профессиональное самосознание как психологическая составляющая профессионального становления / О.А. Елдышова // Фундаментальные исследования. – 2006. – № 7. – С. 101-102. – URL: https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=5223
7. Заболотная, С.Г. Образ профессионального будущего студентов медицинского вуза в понятийном поле педагогики / С.Г. Заболотная // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 4 – С. 49-56. – URL: https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1640
8. Корнилова, О.А. Особенности становления профессионального самосознания студентов медицинского вуза / О.А. Корнилова, Е.В. Самыкина, Т.В. Герасимова // Вестник медицинского института «Реавиз», 2019. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-stanovleniya-professionalnogo-samosoznaniya-studentov-meditsinskogo-vuza-1
9. Куприянов, Б.В. Метафорическое моделирование / Б.В. Куприянов // Народное образование. – 2012. – №5. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metaforicheskoe-modelirovanie
10. Лакофф, Д. Метафоры, которыми мы живем / Д. Лакофф, М. Джонсон: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с. – URL: https://codenlp.ru/books/lakoff.pdf
11. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 312 с.
12. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности / В.С. Мерлин. – М., Воронеж, 1996. – С. 272-303.
13. Назарова, Ю.В. Динамика развития образа фармацевта в англоязычной литературе / Ю.В. Назарова, С.Г. Заболотная // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 6. – URL: https://eduherald.ru/ru/article/view?id=16724
14. Организационно-методические основы деятельности профконсультанта службы занятости: Уч.-метод. пособие / [Е.Ю. Пряжникова]. – М.: РГАТЗ, 2001. – 201 с.
15. Просекова, В.М. Динамика профессионального самосознания психологов-практиков (Психосемантический аспект): автореферат дис. …канд. псих. наук: 19.00.01 / Просекова Вера Михайловна. – Казань. – 2001. – 23 с.
16. Репс, А.Г. Психологические условия личностного и профессионального становления специалиста в области фармации: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Репс Артур Григорьевич. – Пятигорск, 2010. – 24 с.
17. Решетникова, Е.А. Профессиональный стереотип «провизор» глазами современных студентов / Е.А. Решетникова, М.С. Силантьева // Вестник Пермской государственной фармацевтической академии: научно-практический журнал. – 2015. – № 15. – С. 359-361
18. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Издательство Московского Университета, 1983. – 284 с.
19. Чудинов, А.П. Политическая лингвистика (общие проблемы, метафора) / А.П. Чудинов. – Екатеринбург, 2003. – 194 с.
20. Чудинов, А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: монография / А.П. Чудинов; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2003. – 248 с.

Психология
УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент
Васина Вероника Викторовна
Казанский (Приволжский) Федеральный университет (г. Казань);
кандидат психологических наук, доцент
Минуллина Аида Фаридовна
Казанский (Приволжский) Федеральный университет (г. Казань)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАС

Аннотация. В целях эмпирического изучения специфики пространства социализации дошкольников с РАС, для выделения значимых для их социализации сфер отношений возникла необходимость исследовать проявления активности, коммуникативных способностей, распознавания эмоций дошкольников с аутоспектром. Наблюдения, качественный анализ, корреляционный анализ Пирсена помогли определиться в организованной и свободной деятельности дошкольников с РАС в ситуациях со взрослыми и сверстниками. Представлено исследование 2022 г. для 27 дошкольников с расстройством аутистического спектра из разных детских садов г. Казани, не владеют речью 88 %.

Эта работа была поддержана Программой стратегического академического лидерства Казанского федерального университета (ПРИОРИТЕТ-2030) и выполнена в рамках федеральной инновационной площадки "Прогностическая способность дошкольников с расстройством аутистического спектра как ресурс социализации: модель детекции".

Ключевые слова: социализация, активность, коммуникация, распознавание эмоций, дошкольники с РАС.

Введение. Пространство социализации детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра достаточно специфично. Изучение процесса социализации как психологического феномена является важным звеном в современной коррекционной и педагогической психологии. Социализация имеет сложную многообразную структуру: компоненты (Добрович, 1987) [1], агенты (Игумнов, 2006) [2], факторы (Реан, 2008) [6], уровни (Кон, 1978) [4], этапы (Ковалева, 2003) [3], механизмы (Мудрик, 2011) [5], функции (Сластенина, 2002) [10]. У каждого представленного компонента имеется определенная роль в процессе интеграции человека в общество и его личностного развития. Структурные компоненты социализации являются взаимодополняющими, обеспечивающими целостность процесса. Факторы процесса социализации у каждого человека индивидуальны. Социализация может протекать в различных условиях и иметь различные последствия.

В последнее время все больше внимание исследователей направлено на изучение социализации в условиях нарушенного психического развития (Xie et al., 2014; Schie van et al., 2013; Akhmetzyanova et al., 2022) [17, 12], в частности искаженного варианта дизонтогенеза (на примере детей с расстройством аутистического спектра – РАС).

Кроме того ряд исследователей акцентируют внимание на трудностях работы с детьми, имеющими расстроства аутистического спектра. Исследователи с точки зрения педагогической психологии предложили рекомендации по изменению программ подготовки педагогов с учетом увеличивающегося количества детей с расстройствами аутистического спектра [17]. Воспитатели (n=139) оценили собственные навыки работы с детьми с особыми образовательными потребностями в меняющихся условиях. Наиболее уязвимыми они чувствовали себя при работе с детьми при расстройствах аутистического спектра и их родителями или опекунами [16].

Исследования процесса социализации у детей с РАС демонстрируют у них недостаток «социально-эмоциональной взаимности», невербального коммуникативного поведения» при общении, отсутствие, уменьшение или нетипичное использование зрительного контакта, жестов, мимики, положений тела и интонации; дефицит развития, поддержания и понимания отношений, сниженную скорость формирования реакции на лица (Alakhzami et al., 2022) [13], повышенную распространенность психосоциальных расстройств (Lassen et al., 2022) [14].

На современном этапе возникла необходимость выделения значимых для социализации детей с РАС сфер отношений. Абрамова Н.А., Щетинина А.М. предлагают исследовать проявления активности [11], Никифорова М.А. добавляет наблюдения за проявлением коммуникативных способностей у нормотипичных дошкольников, значит с некоторым снижением стандартизированных норм это возможно и для детей с ОВЗ (в том числе и для дошкольников с РАС) [7]. Семаго Н.Я. и Семаго М.М. указывают на обязательный учет уровня развития эмоциональной сферы проблемных детей, а дошкольники с аутоспектром особенно плохо распознают и проявляют эмоции в контактах [8, 9]. При анализе позитивной и негативной социализация детей в ДОУ опираются на организованную и свободную деятельность дошкольников, что важно и для детей с РАС в ситуациях со взрослыми и сверстниками [12].

Доказано, что словарь эмоций у дошкольников сравнительно меньше разработан, чем описания физиологических действий и состояний. Слова для выражения витальных потребностей появляются первыми, в том числе и у дошкольников с РАС.

Многие авторы отмечают тенденцию к росту количества слов про эмоции по мере общего развития. Делается вывод об увеличении способности к описанию эмоциональных переживаний с развитие интеллекта и вербальной речи, это связано с изменением продуктивности речевых способностей, а для аутистов с альтернативной коммуникацией. Большинство работ, которые посвящены исследованию детского словаря эмоций, утверждают, что дети подражают взрослым в лексических терминах, что часто недоступно дошкольникам с РАС [15]. Необходимо эмпирическое изучение специфики пространства социализации дошкольников с РАС для выделения значимых для их социализации сфер отношений.

Цель: Изучить психологические аспекты социализации дошкольников с РАС.

Изложение основного материала статьи.

Методы и материалы исследования.

Среди эмпирических методов - Карта проявления активности Щетининой А.М., Абрамовой Н.А., Карта проявления коммуникативных способностей Щетининой А.М., Никифоровой М.А., Методика по распознаванию эмоций на лицах детей Семаго Н.Я. [13-16], наблюдения, качественный анализ, корреляционный анализ Пирсона. Представлено исследование 2022 г. для 27 дошкольников с расстройством аутистического спектра из разных детских садов г. Казани.

Карта проявления активности Щетининой А.М., Абрамовой Н.А. заполнялась после специальных многократных наблюдений за особенностями поведения детей с РАС в различных ситуациях в группах детских садов.

Карта проявления коммуникативных способностей у дошкольников Щетининой А.М., Никифоровой М.А. показала особенности социализации в организованной и свободной деятельности дошкольников с РАС в ситуациях со взрослыми и сверстниками.

Методика по распознаванию эмоций на лицах детей «Эмоциональные лица», разработанная Семаго Н.Я. в 1993 г., позволяет оценивать адекватное опознание различных эмоциональных состояний, точность и качество этого опознавания. В нашем исследовании оказалось важно, что возможны соотнесения личных переживаний и межличностных взаимоотношений детей с РАС, т.е. могут быть выявлены контрастные эмоциональные «зоны» в общении со сверстниками или взрослыми людьми. Стимульным материалом явились карточки с изображением лицевой эмоциональной экспрессии мальчиков и девочек, а также схематичные безличные изображения.

Известно, что полная невозможность опознания эмоциональных изображений, даже в самых ярких реалистических изображениях может возникать у детей с выраженными аффективными расстройствами при искаженном развитии. Такие дети фиксируют внимание на частностях, отдельных деталях, зубах. Если в улыбке видны зубы, лицо может оцениваться как злое, «знак» эмоции не воспринимается адекватно.

Результаты исследования

Представим результаты по «Карте проявления активности Щетининой А.М., Абрамовой Н.А.». Карта проявления активности Щетининой А.М., Абрамовой Н.А. предполагает максимально 2,5 балла для нормотипичных детей 6 лет.

Наибольшее количество баллов дети с РАС 4-7 лет в среднем получили по шкале «Пребывает в хорошем настроении» (1,67б.), «Проявляет упрямство» (1,56б.) и «Проявляет большую подвижность» (1,56б.). Это самые высокие значения для детей с РАС данной выборки, но средние значения для нормотипичных детей.

Остальные значения являются низкими с точки зрения основной нормы, но значения выше 1 балла считаются средними для детей с РАС. Таковы результаты по шкалам про охотное включение в деятельность, если она интересная (1,52б.), шумное поведение (1,41б.), проявление живого интереса ко всему новому (1,33), про легкую заинтересованность (1,22б.), активность во взаимодействии со взрослыми (1,19), активное участие в игре (1,07б.).

Низкие значения получены по шкалам: «Экспресивен» (0,85б.), «Не пытается уединиться» (0,78б.), «Проявляет агрессивность» (0,74б.), «Включается во взаимодействие со ровесниками» (0,67б.) и «Говорит быстро, громко» (0,67б.).

Такие дети не любят занимать второстепенные роли (0,59б.). И самое низкое значение по шкале о предложении своей помощи (0,22б.).

Представим результаты по «Карте проявления коммуникативных способностей Щетининой А.М., Никифоровой М.А».

Выяснено, что среди проявлений способностей к коммуникации у дошкольников с РАС наиболее развиты такие параметры, как искренность в проявлении своих чувств (2,07б.), хотя нельзя сказать, что дети с РАС это высказывают. Оказалось, что они умеют, по-своему, выражать симпатию, улыбаться, даже обнимать, иногда сверхнавязчиво (2,0б.). На среднем уровне развиты такие параметры, как открытое намерение (1,96б.), «не "подхалимничает" (1,89б.), «ребенок действует напрямую, демонстрирует открыто свое отношение к окружающим (1,94б.), ребенок в общении экспрессивен, с широкими жестами, странными позами (1,7б.), уходит от сложностей и конфликтных ситуаций (1,52б.), ребенок с РАС настойчив, упрям, стереотипен (1,52б.), но иногда готов к общению (1,44б.), может слушать (1,41б.), старается понять, но часто не может ответить на вопросы собеседника» (1,37б.).

Следующие параметры имеют одинаковые значения 1,33б.: иногда «проявляет интерес к словам собеседник», на уровне альтернативной коммуникации «хочет взаимодействовать со знакомыми, привычными людьми», «может сам проявить инициативу в контакте» или «в игре».

Еще меньше баллов дошкольники с РАС набрали по параметрам понимания потребностей, желаний партнера (1,26б.) и умению поддерживать контакты (1,22б.).

По 1,19 баллов дети с РАС набрали по следующим параметрам: «заражается чувствами партнер»; «поддерживает с пониманием инициативу партнера», «пробует лидировать». Близкими к одному баллу оказались параметры: «свободного владения вербальными средствами общения (языка)»; «проявления эмоционального отклика»; «умения получить желаемую реакцию», «выражения сочувствия, сопереживания», «умения настаивать» и «увлекать партнера». Т.е. дошкольники с РАС почти не продемонстрировали эти умения.

Но наиболее низкие (по 0,96) баллы у таких коммуникативных способностей: «обладает организаторскими навыками», «стремится понять мысли, чувства собеседника»; «наблюдателен с опознаванием особенностей других людей».

Далее по методике распознавания эмоциональных лиц Н.Я. Семаго проводились 3 серии исследований: 1-я серия (3 изображения) состоит из контурных (схематичных) изображений лиц. В схематичном виде проводятся следующие эмоциональные выражения: Злость (гнев); Печаль (грусть); Радость. 2-я серия предъявление 3 реальных изображения детей своего пола, 3-я серия предъявление 3 реальных изображения детей противоположного пола.

Данную методику часто проводят в ситуации проблемного эмоционального развития детей в аффективной сфере. Стимульный материал давался на разных этапах диагностики, часто это удобнее было сделать во время отдыха или смены деятельности. Дети замечали положение бровей и уголков рта. Почти все респонденты не владеют речью (88 %), поэтому диагност называл эмоцию, а ребенок с РАС показывал рисунок или фотографию.

Представим результаты по методике «Эмоциональные лица Семаго Н.Я.».

По методике «Эмоциональные лица» (Семаго Н.Я.), по сути по «Карте распознавание эмоций» получены низкие результаты дошкольников с РАС.

«Радость» является наиболее распознаваемой эмоцией у девочек и у мальчиков (1,11б.) из 3 максимальных баллов. Оценка детьми фотографии радости обычно не вызывала каких-либо трудностей.

«Злость» распознается хуже, только после предъявления синонимического ряда «агрессия, угроза» (0,93б.).

«Печаль» распознается хуже всего (0,78б.), даже если диагност называет ее «грусть, тоска, уныние». Суммарно по фотографиям эмоции узнаются лучше (0,94б.), чем по их схемам (0,38б.). Рисунки эмоций детей своего пола узнаются лучше (0,35б.), чем рисунки эмоций противоположного пола (0,21б.).

Оценка детьми с РАС фотографии грусти, гнева, злости давалось сложнее. И грусть, и гнев (злость) чувствуется при аутоспектре как «плохое настроение». Однако при сохранном интеллекте дети более адекватно распознают изображенные эмоции, правильно их дифференцируют, реагируют на: «мальчик плачет», «он грустный», — реже: «обидели» и, соответственно, «злой», «сердится». Сам словарь эмоций существенно расширяется во время диагностического занятия, возникают прилагательные типа «расстроенный», «рассерженный», «разгневанный».

Выяснено, что распознавание эмоций не зависит от возраста дошкольников с РАС, зависит больше от сложности дефекта. И в 4 и в 7 лет возможность понимания (условием этого является по возрасту несформированность речи) эмоционального состояния возникает в виде глаголов действия, имеющих отношение к данному эмоциональному состоянию: «он смеется», «он плачет» и т. п.». Некоторым (37%) становится доступна определенная дифференциация обозначения эмоциональных состояний синонимическим рядом, который предлагает взрослый: вместо «злой» — «сердитый», «недовольный», «рассерженный» и т. п. Им в импрессивной речи знакомы такие слова, как «радостный», «веселый», «расстроенный», «грустный» и т. п.

Процентное соотношение уровней социализации по трем тестам показало, что большинство детей выборки находятся на низкой ступени развития.

На низком уровне развития проявления активности, коммуникации, распознавания эмоций находятся 16 детей (59%), средние показатели у 10 человек (37%), на высоком уровне всего 1 девочка с РАС (4%).

В ходе корреляционного анализа Пирсона (на уровне 0,01) выяснено, что

Эмпатийность детей с РАС не коррелирует с их активностью.

Доброжелательность детей с РАС коррелирует

- с активностью со взрослыми людьми (0,51);
- с активностью в играх (0,59);
- с нежеланием занимать второстепенные роли (0,72).

Доброжелательность – это суммарный показатель. Поэтому шкала «расположенности слушать партнера» коррелирует с активностью в играх (0,66) и «не желанием второстепенных ролей» (0,7).

Шкала «старается понять собеседника» коррелирует с активностью со сверстниками (0,63) и с «активностью в играх» (0,7), «нежеланием второстепенных ролей» (0,66) и «экспрессивностью» (0,55).

Шкала «проявления интереса к словам собеседника» коррелирует с «предлагает помощь» (0,51), «когда он в хорошем настроении» (0,53), «нежеланием второстепенных ролей» (0,53).

Шкала «уходит от конфликта» имеет отрицательную корреляцию со шкалой «шумит».

Шкала «непосредственности, искренности» коррелирует с «активностью со взрослыми людьми» (0,6), с «предлагаемой помощью» (0,61), с «хорошим настроением» (0,73), с «не пытается уединиться» (0,63), с «упрямством» (0,55).

Шкала «открытых действий» коррелирует с «активностью в играх» (0,52), с «хорошим настроением» (0,63), «не пытается уединиться» (0,5), «нежеланием второстепенных ролей» (0,51), с «упрямством» (0,5).

Шкала «искренности в высказываниях, в проявлении чувств» взаимосвязана с в хорошем настроении (0,61) и с упрямство (0,6).

Шкала «открытости в намерениях» оказалась взаимосвязана с хорошим настроении (0,51), с тем, что ребенок не пытается уединиться (0,53), не "подхалимничает" со взрослым (0,65).

Шкала «предлагает помощь» (0,64) коррелирует с хорошим настроении (0,64), не пытается уединиться (0,52).

Выводы. В данной статье изучены такие психологические аспекты социализации дошкольников с РАС как проявления активности, коммуникации, распознавания эмоций. Педагогам важно учитывать, что специфика пространства социализации дошкольников с РАС заключается в низком уровне развития речевой и коммуникативной составляющей. Значимые для социализации сферы отношений дошкольников с РАС проявляются в организованной и свободной деятельности в ситуациях со взрослыми и сверстниками.

Проявление активности детей с РАС 4-7лет затруднено в различных ситуациях в группах детских садов, эти дошкольники редко обращаются за помощью к кому бы то ни было, но при хорошем настроении ребенок хотя бы не пытается уединиться.

Проявление коммуникативных способностей в большинстве случаев у неговорящих дошкольников с РАС (88%) приводит к особенностям социализации в организованной и свободной деятельности в ситуациях со взрослыми и сверстниками.

Подмечено, что распознавание ярких и конкретных изображений эмоций лица не вызывает затруднений у нормотипичных детей с 2,5-х лет, но вызвало затруднения у всех дошкольников с РАС 4-5 лет и у 50 % детей с РАС 6-7 лет. Не было ответной эмоциональной мимической реакции и тем более рассказов о ситуации возникновения эмоции со стороны детей с РАС. Не наблюдалась эмоциональная адекватность, скорее это можно назвать нейтральность в условиях предъявления фотографий и контурных изображений, хотя понимание увиденных эмоций до возраста 6-7 лет можно считать нормой.

Выяснено, что на низком уровне развития проявления активности, коммуникации, распознавания эмоций находятся 16 детей (59%), средние показатели у 10 человек (37%), на высоком уровне всего 1 девочка с РАС (4%).

Литература:

1. Добрович, А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А.Б. Добрович. – Москва: Просвещение, 1987. – 79 с.
2. Игумнов, С.А. Основы психотерапии детей и подростков: справ. Пособие / С.А. Игумнов. – Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2006. – 276 с.
3. Ковалева, А.И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория / А.И. Ковалева // Социология молодежи. – 2003. – №1. – С. 109-114.
4. Кон, И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – Москва: Политиздат, 1978. – 287 с.
5. Мудрик, А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – Москва –Воронеж: РАО-МПСИ, 2011. – 624 с.
6. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 416 с.
7. Сборник диагностик, направленных на выявление уровня сформированности социально-коммуникативного развития / Сост. М.В. Суровицкая. – Камышлов: ГБПОУ СО «Камышловский педагогический колледж», 2017. – 69 с.
8. Семаго, Н.Я. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – Москва: Айрис-пресс, 2007. – 46 с.
9. Семаго, Н.Я. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – Москва: АРКТИ, 2000. – 208 с.
10. Сластенина, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенина. – Москва: Академия, 2002. – 576 с.
11. Щетинина, А.М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие / А.М. Щетинина. – Великий Новгород: Изд-во НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.
12. Akhmetzyanova, A.I. The Study of Communication Skills In Children With Speech Pathology / A.I. Akhmetzyanova, T.V. Artemyeva // Res Militaris. –2022. – №12 (2). – P.p. 2533-2540.
13. Alakhzami, M. Using Functional Communication Training to Reduce Self-Injurious Behavior for Individuals with Autism Spectrum Disorder / M. Alakhzami, M.Chitiyo // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2022. – №52 (8). – P.p. 3586-3597.
14. Lassen, J. Psychopathological symptoms associated with psychosocial functioning in children and adolescents with autism spectrum disorders and their typically developing peers / J. Lassen, B. Aggernæs, M. Foldager, J. Pedersen, B. Oranje, T. Kjær, S. Arnfred, M. Vestergaard // Research in Autism Spectrum Disorders. – 2022. – №98. – P.p.1020-1040.
15. Nigmatullina, I.A. Evaluation of Speech Skills and Social Interaction in Preschool Age Children With ASD in the Conditions of Psychological and Pedagogical Support of Kindergarten / I.A. Nigmatullina, V.V. Vasina, Y.O. Mukhamedshina // ARPHA Proceedings. – 2022. – № 5. – P.p.1239-1253.
16. Schie van, P.E. Development of social functioning and communication in school-aged (5–9 years) children with cerebral palsy / P.E. Schie van, R.C. Siebes, A.J. Dallmeijer, C. Schuengel, D.W. Smits, J. Gorter, J.G. WBecher // Research in Developmental Disabilities. – 2013. – № 34. – P.p. 4485-4494.
17. Xie, Y. Children who are deaf or hard of hearing in inclusive educational settings: A literature review on interactions with peers / Y. Xie, M. Potměšil, B. Peters // The Journal of Deaf Studies and Deaf Education. – 2014. – №19 (4). – P.p. 423-437.

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Васина Вероника Викторовна
Казанский (Приволжский) Федеральный университет (г. Казань);
кандидат психологических наук, доцент Минуллина Аида Фаридовна
Казанский (Приволжский) Федеральный университет (г. Казань)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАС

Аннотация. В целях эмпирического изучения специфики пространства социализации дошкольников с РАС, для выделения значимых для их социализации сфер отношений возникла необходимость исследовать проявления активности, коммуникативных способностей, распознавания эмоций дошкольников с аутоспектром. Наблюдения, качественный анализ, корреляционный анализ Пирсена помогли определиться в организованной и свободной деятельности дошкольников с РАС в ситуациях со взрослыми и сверстниками. Представлено исследование 2022 г. для 27 дошкольников с расстройством аутистического спектра из разных детских садов г. Казани, не владеют речью 88%.

Ключевые слова: социализация, активность, коммуникация, распознавание эмоций, дошкольники с РАС.

Annotation. In order to empirically study the specifics of the socialization space of preschoolers with ASD, in order to identify areas of relationships that are significant for their socialization, it became necessary to investigate the manifestations of activity, communicative abilities, and emotion recognition of preschoolers with an autospectrum. Observations, qualitative analysis, and Pearson's correlation analysis helped determine the organized and free activity of preschoolers with ASD in situations with adults and peers. The study of 2022 for 27 preschoolers with autism spectrum disorder from different kindergartens of the city is presented. Kazan, 88% do not speak.

Key words: socialization, activity, communication, emotion recognition, preschoolers with ASD.

Работа поддержана Программой стратегического академического лидерства Казанского федерального университета (ПРИОРИТЕТ-2030) и выполнена в рамках федеральной инновационной площадки «Прогностическая способность дошкольников с расстройством аутистического спектра как ресурс социализации: модель детекции»

Введение. Пространство социализации детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра достаточно специфично. Изучение процесса социализации как психологического феномена является важным звеном в современной коррекционной и педагогической психологии. Социализация имеет сложную многообразную структуру: компоненты (Добрович, 1987) [1], агенты (Игумнов, 2006) [2], факторы (Реан, 2008) [6], уровни (Кон, 1978) [4], этапы (Ковалева, 2003) [3], механизмы (Мудрик, 2011) [5], функции (Сластенина, 2002) [10]. У каждого представленного компонента имеется определенная роль в процессе интеграции человека в общество и его личностного развития. Структурные компоненты социализации являются взаимодополняющими, обеспечивающими целостность процесса. Факторы процесса социализации у каждого человека индивидуальны. Социализация может протекать в различных условиях и иметь различные последствия.

В последнее время все больше внимание исследователей направлено на изучение социализации в условиях нарушенного психического развития (Xie et al., 2014; Schie van et al., 2013; Akhmetzyanova et al., 2022) [17, 12], в частности искаженного варианта дизонтогенеза (на примере детей с расстройством аутистического спектра – РАС).

Кроме того ряд исследователей акцентируют внимание на трудностях работы с детьми, имеющими расстроства аутистического спектра. Исследователи с точки зрения педагогической психологии предложили рекомендации по изменению программ подготовки педагогов с учетом увеличивающегося количества детей с расстройствами аутистического спектра [17]. Воспитатели (n=139) оценили собственные навыки работы с детьми с особыми образовательными потребностями в меняющихся условиях. Наиболее уязвимыми они чувствовали себя при работе с детьми при расстройствах аутистического спектра и их родителями или опекунами [16].

Исследования процесса социализации у детей с РАС демонстрируют у них недостаток «социально-эмоциональной взаимности», невербального коммуникативного поведения» при общении, отсутствие, уменьшение или нетипичное использование зрительного контакта, жестов, мимики, положений тела и интонации; дефицит развития, поддержания и понимания отношений, сниженную скорость формирования реакции на лица (Alakhzami et al., 2022) [13], повышенную распространенность психосоциальных расстройств (Lassen et al., 2022) [14].

На современном этапе возникла необходимость выделения значимых для социализации детей с РАС сфер отношений. Абрамова Н.А., Щетинина А.М. предлагают исследовать проявления активности [11], Никифорова М.А. добавляет наблюдения за проявлением коммуникативных способностей у нормотипичных дошкольников, значит с некоторым снижением стандартизированных норм это возможно и для детей с ОВЗ (в том числе и для дошкольников с РАС) [7]. Семаго Н.Я. и Семаго М.М. указывают на обязательный учет уровня развития эмоциональной сферы проблемных детей, а дошкольники с аутоспектром особенно плохо распознают и проявляют эмоции в контактах [8, 9]. При анализе позитивной и негативной социализация детей в ДОУ опираются на организованную и свободную деятельность дошкольников, что важно и для детей с РАС в ситуациях со взрослыми и сверстниками [12].

Доказано, что словарь эмоций у дошкольников сравнительно меньше разработан, чем описания физиологических действий и состояний. Слова для выражения витальных потребностей появляются первыми, в том числе и у дошкольников с РАС.

Многие авторы отмечают тенденцию к росту количества слов про эмоции по мере общего развития. Делается вывод об увеличении способности к описанию эмоциональных переживаний с развитие интеллекта и вербальной речи, это связано с изменением продуктивности речевых способностей, а для аутистов с альтернативной коммуникацией. Большинство работ, которые посвящены исследованию детского словаря эмоций, утверждают, что дети подражают взрослым в лексических терминах, что часто недоступно дошкольникам с РАС [15]. Необходимо эмпирическое изучение специфики пространства социализации дошкольников с РАС для выделения значимых для их социализации сфер отношений.

Цель: изучить психологические аспекты социализации дошкольников с РАС.

Изложение основного материала статьи. Среди эмпирических методов – Карта проявления активности Щетининой А.М., Абрамовой Н.А., Карта проявления коммуникативных способностей Щетининой А.М., Никифоровой М.А., Методика по распознаванию эмоций на лицах детей Семаго Н.Я. [13-16], наблюдения, качественный анализ, корреляционный анализ Пирсона. Представлено исследование 2022 г. для 27 дошкольников с расстройством аутистического спектра из разных детских садов г. Казани.

Карта проявления активности Щетининой А.М., Абрамовой Н.А. заполнялась после специальных многократных наблюдений за особенностями поведения детей с РАС в различных ситуациях в группах детских садов.

Карта проявления коммуникативных способностей у дошкольников Щетининой А.М., Никифоровой М.А. показала особенности социализации в организованной и свободной деятельности дошкольников с РАС в ситуациях со взрослыми и сверстниками.

Методика по распознаванию эмоций на лицах детей «Эмоциональные лица», разработанная Семаго Н.Я. в 1993 г., позволяет оценивать адекватное опознание различных эмоциональных состояний, точность и качество этого опознавания. В нашем исследовании оказалось важно, что возможны соотнесения личных переживаний и межличностных взаимоотношений детей с РАС, т.е. могут быть выявлены контрастные эмоциональные «зоны» в общении со сверстниками или взрослыми людьми. Стимульным материалом явились карточки с изображением лицевой эмоциональной экспрессии мальчиков и девочек, а также схематичные безличные изображения.

Известно, что полная невозможность опознания эмоциональных изображений, даже в самых ярких реалистических изображениях может возникать у детей с выраженными аффективными расстройствами при искаженном развитии. Такие дети фиксируют внимание на частностях, отдельных деталях, зубах. Если в улыбке видны зубы, лицо может оцениваться как злое, «знак» эмоции не воспринимается адекватно.

Представим результаты по «Карте проявления активности Щетининой А.М., Абрамовой Н.А.». Карта проявления активности Щетининой А.М., Абрамовой Н.А. предполагает максимально 2,5 балла для нормотипичных детей 6 лет.

Наибольшее количество баллов дети с РАС 4-7 лет в среднем получили по шкале «Пребывает в хорошем настроении» (1,67б.), «Проявляет упрямство» (1,56б.) и «Проявляет большую подвижность» (1,56б.). Это самые высокие значения для детей с РАС данной выборки, но средние значения для нормотипичных детей.

Остальные значения являются низкими с точки зрения основной нормы, но значения выше 1 балла считаются средними для детей с РАС. Таковы результаты по шкалам про охотное включение в деятельность, если она интересная (1,52б.), шумное поведение (1,41б.), проявление живого интереса ко всему новому (1,33), про легкую заинтересованность (1,22б.), активность во взаимодействии со взрослыми (1,19), активное участие в игре (1,07б.).

Низкие значения получены по шкалам: «Экспресивен» (0,85б.), «Не пытается уединиться» (0,78б.), «Проявляет агрессивность» (0,74б.), «Включается во взаимодействие со ровесниками» (0,67б.) и «Говорит быстро, громко» (0,67б.). Такие дети не любят занимать второстепенные роли (0,59б.). И самое низкое значение по шкале о предложении своей помощи (0,22б.).

Представим результаты по «Карте проявления коммуникативных способностей Щетининой А.М., Никифоровой М.А».

Выяснено, что среди проявлений способностей к коммуникации у дошкольников с РАС наиболее развиты такие параметры, как искренность в проявлении своих чувств (2,07б.), хотя нельзя сказать, что дети с РАС это высказывают. Оказалось, что они умеют, по-своему, выражать симпатию, улыбаться, даже обнимать, иногда сверхнавязчиво (2,0б.). На среднем уровне развиты такие параметры, как открытое намерение (1,96б.), «не "подхалимничает" (1,89б.), «ребенок действует напрямую, демонстрирует открыто свое отношение к окружающим (1,94б.), ребенок в общении экспрессивен, с широкими жестами, странными позами (1,7б.), уходит от сложностей и конфликтных ситуаций (1,52б.), ребенок с РАС настойчив, упрям, стереотипен (1,52б.), но иногда готов к общению (1,44б.), может слушать (1,41б.), старается понять, но часто не может ответить на вопросы собеседника» (1,37б.).

Следующие параметры имеют одинаковые значения 1,33б.: иногда «проявляет интерес к словам собеседник», на уровне альтернативной коммуникации «хочет взаимодействовать со знакомыми, привычными людьми», «может сам проявить инициативу в контакте» или «в игре».

Еще меньше баллов дошкольники с РАС набрали по параметрам понимания потребностей, желаний партнера (1,26б.) и умению поддерживать контакты (1,22б.).

По 1,19 баллов дети с РАС набрали по следующим параметрам: «заражается чувствами партнер»; «поддерживает с пониманием инициативу партнера», «пробует лидировать». Близкими к одному баллу оказались параметры: «свободного владения вербальными средствами общения (языка)»; «проявления эмоционального отклика»; «умения получить желаемую реакцию», «выражения сочувствия, сопереживания», «умения настаивать» и «увлекать партнера». Т.е. дошкольники с РАС почти не продемонстрировали эти умения.

Но наиболее низкие (по 0,96) баллы у таких коммуникативных способностей: «обладает организаторскими навыками», «стремится понять мысли, чувства собеседника»; «наблюдателен с опознаванием особенностей других людей».

Далее по методике распознавания эмоциональных лиц Н.Я. Семаго проводились 3 серии исследований: 1-я серия (3 изображения) состоит из контурных (схематичных) изображений лиц. В схематичном виде проводятся следующие эмоциональные выражения: Злость (гнев); Печаль (грусть); Радость. 2-я серия предъявление 3 реальных изображения детей своего пола, 3-я серия предъявление 3 реальных изображения детей противоположного пола.

Данную методику часто проводят в ситуации проблемного эмоционального развития детей в аффективной сфере. Стимульный материал давался на разных этапах диагностики, часто это удобнее было сделать во время отдыха или смены деятельности. Дети замечали положение бровей и уголков рта. Почти все респонденты не владеют речью (88%), поэтому диагност называл эмоцию, а ребенок с РАС показывал рисунок или фотографию.

Представим результаты по методике «Эмоциональные лица Семаго Н.Я.».

По методике «Эмоциональные лица» (Семаго Н.Я.), по сути по «Карте распознавание эмоций» получены низкие результаты дошкольников с РАС.

«Радость» является наиболее распознаваемой эмоцией у девочек и у мальчиков (1,11б.) из 3 максимальных баллов. Оценка детьми фотографии радости обычно не вызывала каких-либо трудностей.

«Злость» распознается хуже, только после предъявления синонимического ряда «агрессия, угроза» (0,93б.).

«Печаль» распознается хуже всего (0,78б.), даже если диагност называет ее «грусть, тоска, уныние». Суммарно по фотографиям эмоции узнаются лучше (0,94б.), чем по их схемам (0,38б.). Рисунки эмоций детей своего пола узнаются лучше (0,35б.), чем рисунки эмоций противоположного пола (0,21б.).

Оценка детьми с РАС фотографии грусти, гнева, злости давалось сложнее. И грусть, и гнев (злость) чувствуется при аутоспектре как «плохое настроение». Однако при сохранном интеллекте дети более адекватно распознают изображенные эмоции, правильно их дифференцируют, реагируют на: «мальчик плачет», «он грустный», – реже: «обидели» и, соответственно, «злой», «сердится». Сам словарь эмоций существенно расширяется во время диагностического занятия, возникают прилагательные типа «расстроенный», «рассерженный», «разгневанный».

Выяснено, что распознавание эмоций не зависит от возраста дошкольников с РАС, зависит больше от сложности дефекта. И в 4 и в 7 лет возможность понимания (условием этого является по возрасту несформированность речи) эмоционального состояния возникает в виде глаголов действия, имеющих отношение к данному эмоциональному состоянию: «он смеется», «он плачет» и т.п.». Некоторым (37%) становится доступна определенная дифференциация

обозначения эмоциональных состояний синонимическим рядом, который предлагает взрослый: вместо «злой» – «сердитый», «недовольный», «рассерженный» и т.п. Им в импрессивной речи знакомы такие слова, как «радостный», «веселый», «расстроенный», «грустный» и т.п.

Процентное соотношение уровней социализации по трем тестам показало, что большинство детей выборки находятся на низкой ступени развития.

На низком уровне развития проявления активности, коммуникации, распознавания эмоций находятся 16 детей (59%), средние показатели у 10 человек (37%), на высоком уровне всего 1 девочка с РАС (4%).

В ходе корреляционного анализа Пирсона (на уровне 0,01) выяснено, что эмпатийность детей с РАС не коррелирует с их активностью.

Доброжелательность детей с РАС коррелирует:

– с активностью со взрослыми людьми (0,51);

– с активностью в играх (0,59);

– с нежеланием занимать второстепенные роли (0,72).

Доброжелательность – это суммарный показатель. Поэтому шкала «расположенности слушать партнера» коррелирует с активностью в играх (0,66) и «не желанием второстепенных ролей» (0,7).

Шкала «старается понять собеседника» коррелирует с активностью со сверстниками (0,63) и с «активностью в играх» (0,7), «нежеланием второстепенных ролей» (0,66) и «экспрессивностью» (0,55).

Шкала «проявления интереса к словам собеседника» коррелирует с «предлагает помощь» (0,51), «когда он в хорошем настроении» (0,53), «нежеланием второстепенных ролей» (0,53).

Шкала «уходит от конфликта» имеет отрицательную корреляцию со шкалой «шумит».

Шкала «непосредственности, искренности» коррелирует с «активностью со взрослыми людьми» (0,6), с «предлагаемой помощью» (0,61), с «хорошим настроением» (0,73), с «не пытается уединиться» (0,63), с «упрямством» (0,55).

Шкала «открытых действий» коррелирует с «активностью в играх» (0,52), с «хорошим настроением» (0,63), «не пытается уединиться» (0,5), «нежеланием второстепенных ролей» (0,51), с «упрямством» (0,5).

Шкала «искренности в высказываниях, в проявлении чувств» взаимосвязана с в хорошем настроении (0,61) и с упрямство (0,6).

Шкала «открытости в намерениях» оказалась взаимосвязана с хорошим настроении (0,51), с тем, что ребенок не пытается уединиться (0,53), не "подхалимничает" со взрослым (0,65).

Шкала «предлагает помощь» (0,64) коррелирует с хорошим настроении (0,64), не пытается уединиться (0,52).

Выводы. В данной статье изучены такие психологические аспекты социализации дошкольников с РАС как проявления активности, коммуникации, распознавания эмоций. Педагогам важно учитывать, что специфика пространства социализации дошкольников с РАС заключается в низком уровне развития речевой и коммуникативной составляющей. Значимые для социализации сферы отношений дошкольников с РАС проявляются в организованной и свободной деятельности в ситуациях со взрослыми и сверстниками.

Проявление активности детей с РАС 4-7лет затруднено в различных ситуациях в группах детских садов, эти дошкольники редко обращаются за помощью к кому бы то ни было, но при хорошем настроении ребенок хотя бы не пытается уединиться.

Проявление коммуникативных способностей в большинстве случаев у неговорящих дошкольников с РАС (88%) приводит к особенностям социализации в организованной и свободной деятельности в ситуациях со взрослыми и сверстниками.

Подмечено, что распознавание ярких и конкретных изображений эмоций лица не вызывает затруднений у нормотипичных детей с 2,5-х лет, но вызвало затруднения у всех дошкольников с РАС 4-5 лет и у 50 % детей с РАС 6-7 лет. Не было ответной эмоциональной мимической реакции и тем более рассказов о ситуации возникновения эмоции со стороны детей с РАС. Не наблюдалась эмоциональная адекватность, скорее это можно назвать нейтральность в условиях предъявления фотографий и контурных изображений, хотя понимание увиденных эмоций до возраста 6-7 лет можно считать нормой.

Выяснено, что на низком уровне развития проявления активности, коммуникации, распознавания эмоций находятся 16 детей (59%), средние показатели у 10 человек (37%), на высоком уровне всего 1 девочка с РАС (4%).

Литература:

1. Добрович, А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А.Б. Добрович. – Москва: Просвещение, 1987. – 79 с.

2. Игумнов, С.А. Основы психотерапии детей и подростков: справ. Пособие / С.А. Игумнов. – Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2006. – 276 с.

3. Ковалева, А.И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория / А.И. Ковалева // Социология молодежи. – 2003. – №1. – С. 109-114

4. Кон, И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – Москва: Политиздат, 1978. – 287 с.

5. Мудрик, А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – Москва-Воронеж: РАО-МПСИ, 2011. – 624 с.

6. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 416 с.

7. Сборник диагностик, направленных на выявление уровня сформированности социально-коммуникативного развития / Сост. М.В. Суровицкая. – Камышлов: ГБПОУ СО «Камышловский педагогический колледж», 2017. – 69 с.

8. Семаго, Н.Я. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – Москва: Айрис-пресс, 2007. – 46 с.

9. Семаго, Н.Я. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – Москва: АРКТИ, 2000. – 208 с.

10. Сластенина, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенина. – Москва: Академия, 2002. – 576 с.

11. Щетинина, А.М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие / А.М. Щетинина. – Великий Новгород: Изд-во НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.

12. Akhmetzyanova, A.I. The Study of Communication Skills In Children With Speech Pathology / A.I. Akhmetzyanova, T.V. Artemyeva // Res Militaris. – 2022. – №12 (2). – Pp. 2533-2540

13. Alakhzami, M. Using Functional Communication Training to Reduce Self-Injurious Behavior for Individuals with Autism Spectrum Disorder / M. Alakhzami, M.Chitiyo // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2022. – №52 (8). – Pp. 3586-3597

14. Lassen, J. Psychopathological symptoms associated with psychosocial functioning in children and adolescents with autism spectrum disorders and their typically developing peers / J. Lassen, B. Aggernæs, M. Foldager, J. Pedersen, B. Oranje, T. Kjær, S. Arnfred, M. Vestergaard // Research in Autism Spectrum Disorders. – 2022. – №98. – Pp.1020-1040

15. Nigmatullina, I.A. Evaluation of Speech Skills and Social Interaction in Preschool Age Children With ASD in the Conditions of Psychological and Pedagogical Support of Kindergarten / I.A. Nigmatullina, V.V. Vasina, Y.O. Mukhamedshina // ARPHA Proceedings. – 2022. – № 5. – Pp. 1239-1253

16. Schievan, P.E. Development of social functioning and communication in school-aged (5-9 years) children with cerebral palsy / P.E. Schie van, R.C. Siebes, A.J. Dallmeijer, C. Schuengel, D.W. Smits, J. Gorter, J.G. WBecher // Research in Developmental Disabilities. – 2013. – № 34. – Pp. 4485-4494

17. Xie, Y. Children who are deaf or hard of hearing in inclusive educational settings: A literature review on interactions with peers / Y. Xie, M. Potměšil, B. Peters // The Journal of Deaf Studies and Deaf Education. – 2014. – №19 (4). – Pp. 423-437

Психология

УДК 378.2

кандидат психологических наук Казберов Павел Николаевич
Федеральное казенное учреждение Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний (г. Москва)

К ВОПРОСУ ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТОВ В СРЕДЕ ОСУЖДЕННЫХ К ЛИШЕНИЮ СВОБОДЫ

Аннотация. Цель статьи выявление характеристик осужденных, склонных к конфликтам. В статье представлена структура конфликтогенной личности осужденного в местах лишения свободы. К таким показателям автор относит агрессивность, слабую интегрированность в обществе, эмоциональную неустойчивость, импульсивность, озлобленность и др. Понимание механизмов социального развития данных лиц, объединённых автором в группы позволяет грамотно осуществлять эффективное воздействие на конфликтующих. Социально-психологический портрет конфликтных субъектов описанный на основе эмпирических данных полученных на выборке осужденных позволяет определять механизмы возникновения конфликтов в их среде. Определено, что создание системной работы по профилактике конфликтов предполагает необходимость выделения взаимосвязанных направлений: диагностического, коррекционно-диалектического и развивающего. Ключевые положения статьи могут быть использованы сотрудниками при определении содержательных и методических аспектов программы ресоциализации осужденного.

Ключевые слова: конфликты, осужденные, программы профилактики, ресоциализация.

Annotation. The purpose of the article is to identify the characteristics of convicts prone to conflicts. The article presents the structure of the conflictogenic personality of a convict in places of deprivation of liberty. The author refers to such indicators as aggressiveness, poor integration in society, emotional instability, impulsiveness, anger, etc. Understanding the mechanisms of social development of these individuals, united in two subgroups, allows you to competently proceed to the implementation of both the prevention of conflict situations and effective influence on conflicting. The socio-psychological portrait of conflict subjects, described on the basis of empirical data obtained from a sample of convicts, makes it possible to determine the mechanisms for the emergence of conflicts in their environment. It has been determined that the creation of a systematic work on conflict prevention implies the need to identify interrelated areas: diagnostic, correctional-dialectical and developmental. The key provisions of the article can be used by employees in determining the content and methodological aspects of the convict's resocialization program.

Key words: conflicts, convicts, prevention programs, resocialization.

Введение. Работа с конфликтами в местах лишения свободы остается одним из актуальных направлений исправительного воздействия на осужденных. Противодействие конфликтному взаимодействию предполагает своевременное выявление типичных ситуаций, а также распознавание факторов, обусловливающих их возникновение и развитие.

Изучение научной литературы по исследуемой тематике [3, 4, 10, 14, 16, 17], результаты анализа конфликтов в пенитенциарных учреждениях, включающий психодиагностическое исследование осужденных участников конфликтов методиками Стандартизированный многофакторный метод исследования личности (российская адаптация Л.Н. Собчик Миннесотского многоаспектного личностного опросника MMPI) – (далее – СМИЛ) [15], тест Макса Люшера [1], опрос сотрудников исправительных учреждений и ретроспективный анализ протоколов зафиксированных инцидентов позволили дифференцировать ключевые причины, способствующие возникновению конфликтов в условиях социальной изоляции [5, 18].

Так, в зависимости от частоты их возникновения, наиболее часто в исправительных учреждениях фиксируются межличностные конфликты (от 80,5 до 90,3% от количества зафиксированных инцидентов).

Проведенный анализ показал, что конфликты чаще всего происходят в бытовой, производственной, общественно-полезной, культурно-досуговой и иных сферах деятельности осужденных (см. рисунок 1).

Рисунок 1. Сферы деятельности в которых происходят межличностные конфликты осужденных

Первая группа причин относится к недостаткам в повседневной деятельности администрации по организации исполнения наказания. К ним относятся: нарушение оперативно-режимных требований, превышение сотрудниками должностных полномочий, недостатки в области коммунально-бытового оснащения и др. [5, 11, 18].

Вторая группа причин обусловливается некачественным комплектованием формально-организованных общностей осужденных (например, членов самодеятельных формирований, производственных бригад, отрядов и др.). Наиболее частые из них это несоответствие бытовых, этнических, религиозных, санитарно-гигиенических и т.д. установок и ценностей, борьба за лидерство и властные полномочия [9, 18].

К третьей группе причин относиться проблематика в области негативных социально-психологических явлений и процессов, происходящих в стенах пенитенциарных учреждений. К ним следует отнести криминогенное общение, стратификацию, влияние лидеров отрицательной направленности, субкультурные и иные проявления и др.) [1, 19].

Четвертая группа причин напрямую вытекает из условий отбывания наказания в виде лишения свободы. Наиболее типичными являются: ограниченность контактов с внешним миром, эмоциональная истощаемость, дефицит материальных и психологических потребностей, концентрация маргинальных лиц, лиц с психическими, физическими расстройствами и личностными отклонениями (аддикциями, девиациями и т.д.), а также отдельные индивидуально-личностные особенности осужденных [2, 4, 5, 7, 9, 20]. Если в пенитенциарной системе достаточно широко представлены материалы исследования проблематики отбывания наказаний у вышеуказанных лиц, то конфликтогенные компоненты личности и специфика взаимодействия сотрудников в условиях конфликта исследованы не в полной мере.

Противодействие конфликтному взаимодействию предполагает своевременное распознавание личностных особенностей, обусловливающих высокий риск конфликтного взаимодействия и организацию мер его профилактики.

Изложение основного материала статьи. Проведенное исследование осужденных, участников конфликтов, а также опрос и анкетирование пенитенциарных сотрудников, выступивших в качестве экспертов при разрешении конфликтов в исправительных учреждениях позволили условно подразделить наиболее конфликтных осужденных на отдельные группы.

Наиболее часто это агрессивные или конфликтные субъекты, инициирующие или провоцирующие напряженные ситуации, они относятся к наиболее проблематичным лицам. Отмечено, что большинство из конфликтных осужденных слабо интегрированы в общественные и семейные институты, неоднократно судимы, причем, за насильственные преступления, не имеют семьи и поддержки близких. Их средний возраст варьирует в диапазоне от 22 до 29 лет. Поведение зачастую определяется личностными предпочтениями и ожиданиями со стороны значимых (референтных) групп отрицательной направленности, ситуационной обусловленностью, игнорированием прошлого опыта [4, 7, 12].

Конфликтных осужденных можно условно дифференцировать на группы.

В первой группе осужденные эмоционально неустойчивые, склонные к непредсказуемым реакциям. В конфигурации их социально-психологических профилей, по данным методики СМИЛ, повышены показатели ригидности и импульсивности (2-ая и 6-ая шкалы методики СМИЛ) и лидирующими позициями основных цветов (3 и 2) методики цветового выбора (агрессивность, оборонительные тенденции). Отметим, что при работе по превенции конфликтов у данной группы сотрудникам необходимо учитывать, что резкое ущемление их законных интересов или проявление несправедливости со стороны администрации исправительного учреждения может, во-первых, вызвать мощные агрессивные действия, во-вторых, стимулировать конфронтационные настроения в среде осужденных. Коррекционная работа не должна исключать директивные способы обращения, так как осужденные данной группы признают законные полномочия принципиальных сотрудников [3, 7, 18].

В конфигурации социально-психологических профилей второй группы конфликтных осужденных, по результатам методики СМИЛ, преобладают импульсивность, индивидуалистичность (4-ая и 8-ая шкалы методики СМИЛ), что говорит о властно-доминирующем поведении, озлобленности, недостаточном самоконтроле, различных дефектах, агрессии и аутоагрессии. При выборе стратегии поведения в предконфликтных ситуациях, осужденные второй группы неадекватно оценивают собственные личностные ресурсы и поверхностно прогнозируют возможные исходы конфликтов. Их агрессивные реакции всегда избыточны по отношению к источникам конфликта и участникам. Большинство из них предпочитает ориентироваться на субкультурные принципы и внутригрупповые шаблоны поведения. Административно-правовые меры воздействия не оказывают существенного влияния на дальнейшее поведение осужденных данной группы. Поскольку представители этой группы представляет серьезный источник конфликтной опасности, сотрудникам рекомендуется тщательно контролировать систему их взаимоотношений, а также осуществлять профилактические мероприятия специального характера. В качестве превентивных средств воздействия можно использовать угрозы неотвратимости наказания за незначительные правонарушения, а также ограничивать контакты с активными членами асоциальных группировок [3, 19, 21].

К следующей, достаточно многочисленной группе относятся конфликтозависимые, слабовольные личности, обычно выступающие в роли косвенных или вовлеченных участников конфликтного взаимодействия. Это неуверенные в своих возможностях осужденные, отличающиеся низким уровнем притязаний, слабо выраженными потребностями. Личностный профиль данной группы конфликтных осужденных характеризуется преобладанием значений 3-й и 7-й шкал методики СМИЛ (эмотивность, тревожность), а также значимыми позициями 4-го, 5-го и 6-го цветовых эталонов (гетерономность, эмотивность, впечатлительность, тревожность) теста М. Люшера. В период адаптации к условиям отбывания наказания лица данной группы легко попадают под влияние окружающих и зависят от ситуативных воздействий. Они склонны фиксироваться на удовлетворении своих актуализированных потребностей, пренебрегают интересами других осужденных, что делает их эмоционально интенсивные отношения с окружающими в целом поверхностными и нестабильными [4]. Стержневой поведенческой чертой этих индивидов является привлечение внимания к собственной персоне. Лица данной группы достаточно легко принимают на себя исполнение неадекватных функций, чтобы упрочить свою позицию в глазах окружающих.

Выводы. Можно утверждать, что спецификой конфликтного взаимодействия в местах лишения свободы остается межгрупповая дифференциация и стратификация пенитенциарной среды, которые препятствуют легитимному разрешению конфликтных ситуаций, поскольку исключается одинаковое отношение окружающих к участникам конфликта, а также сдерживается нахождение справедливых решений, которые бы не зависели от их групповой принадлежности. Напротив, некоторые неформальные категории осужденных превращаются в наиболее доступные объекты деструктивных действий. Они служат своего рода психологическим громоотводом для генерируемой условиями жизни в местах лишения свободы агрессивности.

Определение основных причин конфликтов в среде осужденных, типов личности и отдельных индивидуально-личностных характеристик остается основой диагностики и определения риска конфликтного взаимодействия. Проведенное исследование показывает, что создание системной работы по профилактике конфликтов предполагает необходимость выделения взаимосвязанных направлений: диагностического (индивидуально-личностных особенностей, способов социального взаимодействия, положения в группе и т.д.), коррекционно-диалектического (воспитательного, обучающего,

методического и др.) и развивающего (включающего обучение сотрудников бесконфликтному взаимодействию, методам управления конфликтов, медиации и др.).

Таким образом, профилактика конфликтов в среде осужденных пенитенциарных учреждений должна строиться с учетом их индивидуальных особенностей, комплексности и системности процесса исправления с учетом представленных методологических аспектов.

Литература:

1. Бурлачук, Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук. – Москва-СПб: Питер, 2007. – С. 226-227
2. Вилкова, А.В. Профилактика асоциального поведения несовершеннолетних: о влиянии воспитательной системы на характер и динамику правонарушений / А.В. Вилкова, С.А. Фадеева // Уголовно-исполнительная система: право, экономика, управление. – 2020. – № 2. – С. 21-23. – DOI 10.18572/2072-4438-2020-2-21-23
3. Детков, А.П. Теоретические обоснования причинности возникновения пенитенциарных конфликтов / А.П. Детков // Прикладная юридическая психология. – № 1. – 2012. – С. 152-163
4. Зауторова, Э.В. Особенности воспитательной работы с неоднократно судимыми осужденными конфликтного поведения / Э.В. Зауторова // Пенитенциарная наука. – 2019. – №4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vospitatelnoy-raboty-s-neodnokratno-sudimymi-osuzhdennymi-konfliktnogo-povedeniya (дата обращения: 01.04.2023)
5. Казберов, П.Н. Специфика протекания конфликтов в среде осужденных к лишению свободы / П.Н. Казберов // Закон и право. – 2023. – № 3. – С. 184-186. – DOI 10.56539/20733313_2023_3_184
6. Каретников, И.В. Некоторые вопросы криминологической характеристики групповых эксцессов осужденных / И.В. Каретников // Актуальные проблемы укрепления режима в ИТУ. – Рязань, 1979. – 84 с.
7. Керимов, М.М. Специфика пенитенциарного конфликта / М.М. Керимов // Евразийский научный журнал, – № 5. – 2016. – С. 424-426
8. Конфликтология: Учебник / Под ред. А.Я. Кибанова. – М.: Норма, 2006. – С. 41.
9. Кулакова, С.В. Историко-психологический анализ феномена криминальной субкультуры несовершеннолетних осужденных, отбывающих наказание в воспитательных / С.В. Кулакова // Научные труды ФКУ НИИ ФСИН России: Научно-практическое ежеквартальное издание / ФКУ НИИ ФСИН России. – М.: ФКУ НИИ ФСИН России, 2021. – С. 158-162
10. Мокрецов, А.И. Микросреда осужденных в ИТУ / А.И. Мокрецов, И.В. Шмаров. – ВНИИ МВД СССР. – М. – 1979. – 67 с.
11. Музычук, Т.Л. Предупреждение противоправных действий сотрудников пенитенциарной системы, работающих с осужденными, содержащимися в запираемых помещениях / Т.Л. Музычук, С.В. Кулакова, Б.А. Спасенников // Всероссийский криминологический журнал. – 2019. – Т. 13, № 4. – С. 585-594. – DOI 10.17150/2500-4255.2019.13(4).585-594
12. Недюк, М. Рецидивисты стали совершать больше преступлений / М. Недюк, К. Дагаева // Известия. – 2017.
13. Пиюкова, С.С. Профилактика конфликтов в пенитенциарном социуме / С.С. Пиюкова // Вестник Самарского юридического института. – 2019. – №4 (35). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-konfliktov-vpenitentsiarnom-sotsiume (дата обращения: 26.03.2023)
14. Смирнов, А.М. Профилактика конфликтных ситуаций в среде осужденных к лишению свободы / А.М. Смирнов // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2015. – № 4. – С. 34-37
15. Собчик, Л.Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМИЛ (MMPI) Практическое руководство / Л.Н. Собчик. – М.: Речь, 2007. – 224 с.
16. Сухов, А.Н. Криминогенное общение в среде осужденных: учебное пособие для учебных заведений МВД России / А.Н. Сухов. – Рязань: РВШ МВД России, 1993. – 133 с.
17. Хохряков, Г.Ф. Парадоксы тюрьмы / Г.Ф. Хохряков. – М., 1991. – 82 с.
18. Экспертная психокоррекция в пенитенциарной сфере. Том 2. Психолого-педагогические аспекты проведения экспертами коррекционной работы в уголовно-исполнительной системе, с несовершеннолетними осужденными: учебник / Казберов П.Н., Новиков А.В., Слабкая Д.Н., под общ. редакцией д.п.н., к.ю.н., доцента А.В. Новикова; ФКУ НИИ ФСИН России. – Москва: РУСАЙНС, 2019. – 164 с.
19. Ярычев, Н.У. Теоретико-методологические подходы к изучению сущности и природы конфликта: особенности современной интерпретации / Н.У. Ярычев // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. – 2009. – № 5. – С. 17-22
20. Caplan, H. Deviant Behavior in Defense of Self / H. Caplan. – N.Y.: 1980. – 46 p.
21. Milojević, S. Bad past, gloomy future: The trait emotional intelligence profile of juvenile offenders / S. Milojević, A.A. Dimitrijević, Z.J. Marjanović, A. Dimitrijević // Personality and Individual Differences. – 2016. – Vol. 94. – P. 295-298

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Калинкина Евгения Михайловна
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда);
кандидат психологических наук, доцент Камракова Наталья Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда);
магистрант 2-го курса Ерыкалова Елена Юрьевна
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда)

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ КАК ПРЕДИКТОРЫ ВОВЛЕЧЕНИЯ В БУЛЛИНГ

Аннотация. В статье рассматривается феномен «буллинга» в подростовой среде. Дается понятие этого явления и описаны его характеристики. Авторы статьи излагают результаты исследования, целью которого являлось изучение личностных особенностей подростков, которые могут быть связаны с риском возникновения буллинга. Выявлена связь между уровнем тревожности и риском возникновения буллинга в коллективе. Чем выше тревожность ребенка, тем больше у него шансов быть вовлеченным в ситуацию буллинга. Также выявлена положительная связь между шкалой безопасности и уровнем общей агрессивности. Авторы приходят к выводу, что буллингу чаще подвержены подростки с высокими

показателями по различным видам тревожности и низким уровнем агрессии. Чем выше агрессивность ребенка, тем более безопасно он себя чувствует, но тем выше его уровень разобщенности с классом.

Ключевые слова: школьный буллинг, насилие, подростковый возраст, тревожность, агрессивность, личностные особенности, образовательная среда.

Annotation. This article discusses the phenomenon of "bullying" in the undergrowth environment. The concept of this phenomenon is given and its characteristics are described. The authors of the article present the results of the study, the purpose of which was to study the personality characteristics of adolescents, which may be associated with the risk of bullying. The relationship between the level of anxiety and the risk of bullying in the team was revealed. The higher the child's anxiety, the more likely he is to be involved in a bullying situation. A positive relationship was also found between the safety scale and the level of general aggressiveness. The authors come to the conclusion that adolescents with high rates for various types of anxiety and low levels of aggression are more likely to be bullied. The higher the child's aggressiveness, the more secure he feels, but the higher his level of disunity with the class.

Key words: school bullying, violence, adolescence, anxiety, aggressiveness, personality traits, educational environment.

Введение. Феномен буллинга является одной из самых волнительных тем для психологов, родителей и учителей на протяжении уже многих лет. На сегодняшний день буллинг расширяет свой рубеж, приобретая новые различные формы. Бесспорным является то, что своевременное предотвращение издевательств и помощь подросткам, ставшими жертвами буллинга со стороны одноклассников, должна исходить от взрослых. Чаще всего сами подростки оказываются бессильны найти решение этой проблемы, что приводит к печальным последствиям. Подтверждением этому являются новые записи проявления подростковой жестокости над сверстниками, появляющиеся в новостной ленте социальных сетей [2].

В данном исследовании мы опирались на определение термина «буллинг», сформулированного Т.Г. Гришиной. «Травля или «буллинг» представляет собой умышленное, не носящее характера самозащиты и не санкционированное нормативно-правовыми актами государства, длительное (повторяющееся) физическое или психологическое насилие со стороны индивида или группы, имеющих определённые преимущества (физические, психологические, административные и т.д.) относительно другого индивида, и которое происходит преимущественно в организованных коллективах с определённой личностно-осознаваемой целью (т.е. осознанно)» [1].

Согласно исследованиям Д. Лэйн, буллинг характеризуется как определенная социальная система отношений в группе, так называемая буллинг-система [2]. В.А. Петросянц описывает следующие роли в ситуации буллинга: агрессор (буллер); жертва; подростки, участвующие в травле; свидетели, поощряющие травлю; наблюдатели (занимающие пассивную сторону, игнорируя происходящий конфликт); защитники [3].

На сегодняшний день в отечественной науке классифицируют несколько видов проявления буллинга: вербальный (эмоциональное насилие), к данному виду относятся: угрозы, оскорбления, унижения, насмешки, присвоение прозвищ. Физическое насилие, включает в себя нанесение телесных повреждений, побои, удары, укусы, подножки [4]. Сексуальное насилие, к нему относят: сексуальные домогательства или насилие. Экономическое насилие, характерным для данного вида является вымогательство денежных средств, порча вещей и одежды. Социально-психологический буллинг, для этого вида характерным является: сплетни, слухи, игнорирование, бойкот, манипуляции. Отдельно можно выделить кибербуллинг, который рассматривается как различные угрозы и оскорбления, отправляемые в сообщениях через интернет, а именно с использованием мессенджеров, социальных сетей, электронной почты и т.д. [5].

Чаще всего причины буллинга кроются в следующем: отношение в семье, воспитание и окружение, где господствует жестокое отношение к детям. Из этих условий дети берут пример поведения, формируют своё мировоззрение, ценности и модель поведения. Следующее обстоятельство – школа и микроклимат учебного заведения. Обостренные отношения, а также равнодушие учителей к школьникам.

Мотивы проявления травли в детских коллективах могут быть совершенно различными, но в большинстве случаев можно отметить: месть; неприязнь; зависть; отсутствие терпимости и толерантности по отношению к другим; борьба за власть; желание быть в центре внимания; самоутверждение за счет унижения сверстника; удовлетворение собственных садистских потребностей; выглядеть круто; удивить; поразить; унизить; запугать одноклассника. Объектами травли могут стать подростки национальных, этнических, религиозных меньшинств или сексуальной ориентации.

Наиболее уязвимыми к жестокому обращению становятся подростки, имеющие какие-либо отличительные черты. Отличительные особенности школьника вызывают унизительные издевки со стороны сверстников. Любой ребенок может стать изгоем. Из результатов исследований становится очевидным, что буллинг – это негативное явление, которое несет за собой отрицательные последствия для всех участников данного процесса. В результате буллинга развитие личности может пойти искаженным путем, изменения, связанные с моментом вовлечения в буллинг могут затронуть практически все уровни психики. В итоге мы можем столкнуться с такими вещами, как школьная дезадаптация ребенка, снижение его успеваемости вплоть до появления неуспеваемости, возникновение депрессивных расстройств и тревожных состояний, заниженная самооценка, трудности в установлении социальных контактов, появление суицидальных мыслей и др.

Безусловно, буллинг в школе требует значительного внимания, поскольку атмосфера в образовательных учреждениях во многом определяет формирование личностных качеств и развитие учащихся. Буллинг особенно опасен в подростковом возрасте – переходном периоде формирования личности. Влияние любой формы насилия в этот возрастной период может негативно сказаться на развитии личности подростка. Усвоив определённые модели поведения, такие как «буллер», «жертва», «наблюдатель», подросток может воспроизводить их в своей будущей жизни [6].

Изложение основного материала статьи. Мы предположили, что личностные особенности поведения подростков связаны с риском вовлечения их в ситуацию буллинга. Тревожность, агрессивность, низкий социометрический статус ученика являются факторами, способствующими появлению буллинга.

Таким образом, целью нашего исследования явилось изучение личностных особенностей подростков, связанных с риском возникновения буллинга.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что одним из факторов, способствующих возникновению буллинга в подростковой среде, являются такие личностные особенности подростков, как высокая тревожность и агрессивность.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы нами было проведено эмпирическое исследование. Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы № 24 в городе Вологда. В исследовании приняли участие два классах одной параллели в количестве 35 учащихся восьмых классов, возрастной диапазон опрошенных составил 13-14 лет.

Диагностические методики, выбранные для проведения исследования: «Опросник риска буллинга» (А.А. Бочавер, В.Б. Кузнецова, Е.М. Бианки, П.В. Дмитриевский, М.А. Завалишина, Н.А. Капорская, К.Д. Хломов); «Социометрия» (Дж. Морено); «Шкала личностной тревожности» (А.М. Прихожан); «Тест агрессивности» (Опросник Л.Г. Почебут).

Для обработки результатов диагностики использовался критерий Манна Уитни для оценки различий между двумя выборками количественного измерения и критерий Спирмена для подсчета ранговой корреляции.

Анализ результатов исследования по методике «Опросник риска буллинга» показал, что классы не отличаются по уровню выраженности буллинга и являются эквивалентными по сравниваемым характеристикам. Для математической обработки результатов данной методики мы использовали непараметрический статистический критерий Манна-Уитни с целью выявления различий показателей в двух восьмых классах. Использование критерия Манна-Уитни показало, что статистических различий между классами нет. Это свидетельствует о равнозначности выраженности буллинга у данной возрастной категории подростков.

Анализ полученных результатов по методике «Социометрия» (Дж. Морено) позволил сделать следующие выводы: во всех классах есть ребята, которых можно отнести к категориям лидеров (они имеют наибольшее количество выборов) и аутсайдеров (выборы отсутствуют); в обеих группах индивидуальные социометрические индексы у большинства респондентов слабо различаются; в параллели 8-х классов наблюдается низкий уровень сплоченности (0,23 и 0,28).

С помощью ранговой корреляции Спирмена был проведен расчет коэффициента корреляции показателей между шкалами из «Опросника риска буллинга» и социометрическим статусом ребенка в группе. Было выявлено, что только шкала безопасность положительно коррелирует с ($r = 0.44$ при $p = 0.05$) социометрическим статусом в группе на значимом уровне. Было установлено, что корреляционная связь статистически значима, по силе связь умеренная, по направлению прямая. С другими шкалами данной методики достоверная связь отсутствует. Это позволяет сделать вывод о наличии связи между уровнем социометрического статуса и риском возникновения буллинга в коллективе. Чем выше социометрический статус, тем безопаснее чувствует себя ребенок, тем меньше его риск оказаться подверженным буллингу.

Анализ результатов диагностики по методике «Шкала личностной тревожности» указывает на наличие взаимосвязи между позицией подростка в ситуации буллинга и его личностными особенностями. Исследуя корреляцию между шкалами «Опросника риска буллинга» и показателями уровней личностной тревожности, было установлено, что показатели по шкале разобщенности положительно коррелируют с показателями уровня личностная тревожность ($r = 0.36$ при $p = 0.05$). Связь умеренная и прямая, коэффициент ранговой корреляции статистически значим и ранговая корреляционная связь между оценками по двум тестам значимая.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что в исследуемых данных значимая связь наблюдается между шкалой разобщенности «Опросника риска буллинга» и показателями уровней личностная тревожность. С другими шкалами достоверная связь отсутствует. Это позволяет сделать вывод о наличии связи между уровнем тревожности и риском возникновения буллинга в коллективе. Чем выше тревожность ребенка, тем больше у него шансов быть вовлеченным в ситуацию буллинга.

По результатам диагностики «Теста агрессивности» можно сделать вывод о наличии связи между уровнем агрессивности и риском возникновения буллинга в школьном коллективе. Для того чтобы выявить содержание личностных особенностей у групп подростков, мы провели сравнительный анализ по параметру агрессивность. Исследуя корреляцию между шкалами «Опросника риска буллинга» и среднегрупповыми показателями по параметрам агрессивности, было установлено, что показатели по шкале разобщенности положительно коррелируют с показателями уровня общей агрессивности ($r = 0.417$ при $p = 0.05$). Связь умеренная и прямая. Коэффициент ранговой корреляции статистически значим и ранговая корреляционная связь между оценками по двум тестам значимая.

Между шкалой безопасности и уровнем общей агрессивности ($r = 0.519$ при $p = 0.05$) корреляция положительная. Связь умеренная и прямая. Другими словами, коэффициент ранговой корреляции статистически значим и ранговая корреляционная связь между оценками по двум тестам значимая.

На основании полученных среднегрупповых результатов, можно сделать вывод о том, что в исследуемых данных значимая связь наблюдается только между шкалами разобщенности и небезопасности «Опросника риска буллинга» с показателями уровней агрессивности. С другими шкалами достоверная связь отсутствует.

Выводы. Подводя итоги исследования, можно предположить, что инициаторы буллинга проявляют повышенную агрессию по отношению к окружающим, а жертвы буллинга испытывают чувство тревожности. Буллингу в первую очередь подвержены подростки с высокими показателями по различным видам тревожности и низкими уровнем агрессии. Чем выше агрессивность ребенка, тем более безопасно он себя чувствует, но тем выше его уровень разобщенности с классом.

В результате исследования нами было установлено, что психологическими особенностями подростков, которые склонны быть вовлечены в ситуации буллинга, являются тревожность и агрессивность.

Полученные результаты позволят выстроить эффективные меры, способствующие нивелированию влияния школьной травли либо её предупреждения, путем индивидуальной или групповой работы с подростками. Главная цель предотвращения явлений буллинга среди школьников - это профилактика, а также выявление и принятие мер еще до того, как процесс приобрел масштабный характер. Таким образом, в выборе и реализации превентивных программ следует ориентироваться на снижение агрессивных реакций, развитие навыков конструктивного реагирования в конфликте, эмоциональной компетентности и оптимизацию межличностных отношений в классе.

Литература:

1. Гришина, Т.Г. Семейные факторы риска проявления буллинга в школьной среде / Т.Г. Гришина, А.А. Нестерова // В сборнике: Социальная психология в образовательном пространстве. Сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – М.: ФГБОУ МГППУ, 2017. – С. 425-429
2. Аверьянов, А.И. Буллинг как вызов современной школе / А.И. Аверьянов // Педагогика, психология и социология. – 2013. – 18. – С. 45-50
3. Бочавер, А.А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – №3. – С. 149-159
4. Мерцалова, Т.А. Насилие в школе: что противопоставить жестокости и агрессии? / Т.А. Мерцалова // Директор школы. – 2008. – № 3. – С. 25-32
5. Пономарева, Е.А. Буллинг как социально-педагогическая проблема взаимоотношений в подростковой среде:профилактика, преодоление и предотвращение / Е.А. Пономарева // Социальная безопасность семьи и детства. Кемерово: Презент. – 2014. – С. 254.
6. Скоробогатова, Ю.В. Профилактика буллинга в подростковом возрасте средствами социально-психологического тренинга / Ю.В. Скоробогатова, А.О. Еременко // Психология и жизнь: актуальные проблемы психологии образования: материалы III Международной научно-практической конференции (14-15 ноября 2018 г., г. Минск) / отв. ред. Л.А. Пергаменщик. Минск: БГПУ. – 2018. – С. 411-417

УДК 159.09

доктор психологических наук, доцент Клыпа Ольга Викторовна
ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск);
студент Марчишина Елизавета Евгеньевна
ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ КОРРЕКЦИИ ЗАСТЕНЧИВОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Изучение феномена детской застенчивости является актуальной темой в наше время, так как большой процент детей дошкольного возраста проявляет признаки застенчивости. Застенчивость определяется как отрицательное качество личности, препятствующее в жизнедеятельности людей. Наиболее эффективной формой коррекционной работы с застенчивыми детьми является игровая деятельность, в процессе которой необходимо стимулировать процесс самопознания, поощрять стремление к самовыражению. В правильно подобранной и организованной игре ребенок может почувствовать себя комфортно и уверенно, что благоприятно скажется на коррекции застенчивости.

Ключевые слова: дошкольный возраст, застенчивость, игра, коррекция застенчивости.

Annotation. The study of the phenomenon of child shyness is a hot topic in our time, as a large percentage of preschool children show signs of shyness. Shyness is defined as a negative personality trait that interferes with the life of people. It is necessary to help the child overcome painful shyness. The most effective correction of shyness is carried out through play activities that are familiar to preschool children. In a properly selected and organized game, a child can feel comfortable and confident, which will have a positive effect on the correction of shyness.

Key words: preschool age, shyness, game, shyness correction.

Введение. У детей симптомы застенчивости могут развиваться уже в раннем возрасте, что может иметь негативные последствия для их социального и эмоционального функционирования. Мы рассматриваем болезненную застенчивость как отрицательное проявление личности, которое выражается в тревоге, нерешительности, чрезмерной осторожности и наличие барьеров в процессе коммуникации, становится препятствием в развитии личности [2]. Пятый год жизни является наиболее сензитивным периодом для формирования застенчивости: дети остро реагируют на замечания, обижаются на шутки в свой адрес [4].

В психологии достаточно большое количество исследований посвящено анализу различных аспектов проблемы застенчивости (Л. Галигузова, Е. Гаспарова, В.И. Жуковская, А.И. Захаров, В.П. Кащенко, А. Дюга, Ф. Зимбардо, Д. Каплан и др.), в которых определены характеристики данного феномена в понимании его генезиса, а также последующего влияния застенчивости на жизнь человека. Авторы отмечают, что застенчивость препятствует в выражении собственного мнения, в расширении круга общения, отстаивании своих прав, блокирует ясность мышления, может приводить к одиночеству, тревоге и депрессии.

Ведущим видом деятельности дошкольников являет игра. Ряд отечественных ученых подчеркивали важность игрой деятельности в работе с детьми дошкольного возраста (Л.Н. Галигузова, Е.М. Гаспарова, В.И. Жуковская, А.И. Захаров, Л.Н. Катаевая, В.П. Кащенко). Игры и игровые упражнения помогают снять внутреннее напряжение, почувствовать себя свободно. Именно в игре застенчивый ребенок может раскрыться, начать чувствовать себя уверенно, расслабиться и взаимодействовать с окружающими, что будет благоприятно влиять на преодоление застенчивости.

Изложение основного материала статьи. В психолого-педагогических исследованиях часто застенчивость рассматривается как свойство личности, проявляющееся в чрезмерной скованности субъекта, отсутствием навыков адекватной коммуникации с окружающими.

Застенчивым детям крайне сложно дается процесс коммуникации как со взрослыми, так и со сверстниками. Во время общения такие дети начинают перебирать одежду или иные предметы руками, краснеть, замыкаться в себе, искать способы избежать любого контакта. Застенчивые дети, в отличие от незастенчивых сверстников, ранимы, сдержаны во внешних проявлениях эмоций, более осторожны в своих действиях, менее настойчивы в достижении какой-либо цели, стараются не привлекать к себе внимания. Такие дети не пользуются популярностью в коллективе: их не зовут в совместные игры, игнорируют, иногда проявляют негативные эмоции по отношению к ним [3].

Традиционно в педагогике выделяется несколько способов коррекции детской застенчивости, среди которых: укрепление нервной системы (И.П. Павлов) [12]; включение ребенка в детский коллектив (В.И. Жуковская) [8], (Л.Н. Галигузова) [3, 4]; приобщение к социально-общественной деятельности (В.П. Кащенко) [11]; совместная работа ребенка и взрослого (А.И. Захаров) [8]; совместная работа образовательного учреждения и семьи (Е.М. Гаспарова) [5]; помощь ребенку в овладении свободного выражения эмоций (Л.Н. Галигузова) [3, 4]; и в самом крайнем случае, когда застенчивость граничит с неврозом, медикаментозное лечение (В.И. Жуковская) [8].

Л.Н. Галигузова отмечает, что коррекционная работа с детьми должна проводиться осторожно, избегая запугивающего отношения к ребенку, которое может помешать в преодолении застенчивости. Если дошкольник почувствует намерения взрослого и поймет, что педагог целенаправленно пытается избавить его от застенчивости, то он еще больше замкнется в себе. Поэтому застенчивый ребенок нуждается во внимательном, тактичном и ненавязчивом отношении. Необходимо проводить коррекционную работу в процессе уже знакомого ребенку вида деятельности [3].

Наиболее эффективным способом преодоления застенчивости является игра, так как она является привычной деятельностью детей дошкольного возраста. С помощью комплекса игр можно помочь ребенку раскрепоститься, почувствовать себя уверенно, научиться общаться со взрослыми и сверстниками, выстраивать с ними доверительные отношения. В комплекс могут быть включены: игры-пантомимы, режиссерские игры, игры-драматизации, театрализованные игры, подвижные игры, игры-соревнования. С помощью игр уверенность ребёнка в себе постепенно перерастает в желание заниматься и другими видами деятельности [4].

Подвижные игры способствуют раскрепощению ребенка, помогают ребенку свободно выразить свои эмоции, установить непосредственные отношения со взрослыми или сверстниками на основе равенства и сопереживания. Игры-соревнования сопровождаются поддержкой, положительными эмоциями, способствующими снять торможение, почувствовать себя частью команды, стать увереннее, получить удовольствие от победы, похвалы и признания себя как личности. Среди игр-соревнований можно отметить игры в кегли, в мяч, стрельбу из лука с присосками [5].

Раскрытию эмоциональной сферы способствуют игры-пантомимы: «Угадай эмоцию», «Где мы были, мы не скажем, а что делали – покажем», «Кто к нам пришел», «Куклы пляшут». В режиссерской игре ребенок сам становится режиссером,

главным действующим лицом. Это способствует внутреннему раскрепощению, созданию положительного эмоционального фона [7].

Игра-драматизация основана на действиях самого актера, которым является дошкольник. Игра-драматизация отличается тем, что в ней активно используются вспомогательные атрибуты, благодаря которым ребенок может разыграть небольшую сценку. Также активно используются мимика, интонация [7].

Театрализованная игра возникает в старшем дошкольном возрасте из сюжетно-ролевой игры, связано это с тем, что вторая уже не удовлетворяет потребности детей из-за своего простого воспроизведения какого-либо сюжета. Такая игра отличается тесным общением с педагогом и сверстниками, что способствует формированию доверительных отношений [7].

Целью проведенного нами исследование было изучение игры как одного из способов коррекции застенчивости детей старшего дошкольного возраста. Для выявления наличия застенчивости были использованы следующие методики: метод Галигузовой Л.Н «Три пробы на застенчивость» (включает 3 пробы), авторская методика «Я и моя группа», разработанная на основе методики «Я и моя семья» А.Л. Венгера.

По результатам диагностического исследования удалось выяснить, что проблема детской застенчивости остается актуальной в наше время. В результате исследования было установлено, что 81% детей испытуемой группы проявляют признаки застенчивости. Среди них 69% дошкольников имеют небольшую степень застенчивости, 31% дошкольников имеют ярко выраженную степень застенчивости. Результаты исследования обусловили необходимость коррекции застенчивости в данной группе детей старшего дошкольного возраста.

С опорой на результаты диагностического исследования мы разработали коррекционно-развивающую программу, в которую были включены игры и игровые упражнения на основе трудов Л.Н. Катаевой [10], В.П. Кащенко [11], А.И. Захарова [9], В.И. Жуковской [8].

Программа разрабатывалась согласно следующим принципам:

– принцип единства коррекции и диагностики (отражает целостность процесса оказания психолого-педагогической помощи детям в процессе реализации коррекционно-развивающей программы);

– принцип комплексности методов психологического воздействия (заключается в необходимости использования всего многообразия методов, техник и приемов из арсенала практической психологии, в числе которых различные игры);

– учет эмоциональной сложности материала (проводимые игры и игровые упражнения должны создавать благоприятный эмоциональный фон, стимулировать положительные эмоции);

– принцип усложнения (строится на поэтапной работе: от минимально простого к максимально сложному);

– принцип опоры на разные уровни организации психических процессов (учитывает зону ближайшего развития детей группы).

В ходе реализации программы были выполнены коррекционные и развивающие задачи.

Коррекционные задачи:

1) коррекция отрицательных проявлений застенчивости;

2) коррекция заниженной самооценки застенчивых детей;

3) коррекция поведения застенчивого ребенка в детском коллективе.

Развивающие задачи:

1) развитие эмоционально-двигательных движений;

2) развитие коммуникативных способностей;

3) развитие самосознания и индивидуальности.

Игры и игровые упражнения проводились от двух до трех раз в неделю, в общей сложности в процессе коррекции детской застенчивости было использовано тридцать три игры разной направленности. Игры и игровые упражнения были направлены на снижение уровня застенчивости детей старшего дошкольного возраста: преодоление замкнутости, нерешительности; формирование эффективных способов общения; снятие психоэмоционального напряжения; развитие паралингвистических средств общения; развитие способности определять эмоциональные состояния и т.д.

Игры и игровые упражнения были разбиты на блоки, с которыми можно ознакомиться в таблице 1.

Таблица 1

Игры и игровые упражнения, направленные на преодоление застенчивости

№	Название	Цель
Игровые упражнения на развитие коммуникативных навыков		
1	«Веселый круг»	Преодоление застенчивости, замкнутости, нерешительности.
2	«Миленькое имя»	
3	«Подари улыбку»	
4	«Лепестки доброты»	
5	«Волшебная эмоция»	Развитие способности определять эмоциональное состояние по схематическим изображениям.
6	«Доброе слово»	Развитие умения оказывать положительные знаки внимания сверстникам.
7	«Доброе животное»	Преодоление застенчивости, замкнутости, нерешительности.
8	«Как твои дела»	Развитие интереса и внимания к партнерам по общению.
9	«Нить дружбы»	Способствовать становлению доверительных отношений; способствовать преодолению барьеров в общении между участниками; выявить положительные качества каждого участника группы.
10	«Закончи предложение»	Развитие самосознания, формирование адекватной самооценки
Игровые упражнения на снятие психоэмоционального напряжения		
11	«Дыши»	Снижение психоэмоционального напряжения
12	«Теплое солнышко»	
13	«Хорошие вести»	
14	«Моя мечта»	
15	«Замок»	Развитие эмоционально-выразительных движений
16	«Сосулька»	Расслабление мышц

Подвижные игры		
17	«Чудесный поезд»	Сплочение группы, воспитание способности к согласованному взаимодействию; формирование адекватной самооценки, повышение уверенности в себе.
18	«Аэропорт»	Снижение психоэмоционального напряжения
19	«Путешествие»	Сплочение группы, воспитание способности к согласованному взаимодействию.
20	«Молекула»	Преодоление застенчивости, замкнутости, нерешительности; развитие умения оказывать положительные знаки внимания сверстникам.
21	«Повар»	Развитие коммуникативных навыков
22	«Ромашки под дождем»	Развитие умения входить в контакт, воспитание доброжелательного отношения к окружающим.
23	«Танец шляпы»	Преодоление скованности, развитие внимания
Игры-пантомимы		
24	«Угадай зверя»	Развитие эмоционально-выразительных движений; развитие умения входить в контакт, воспитание доброжелательного отношения к окружающим.
25	«Без слов»	Развитие паралингвистических (внеязыковых) средств общения; воспитание интереса и внимания к партнерам по общению.
26	«Зеркало»	Развитие вербальных и невербальных средств общения; формирование способности осознавать и выражать свое эмоциональное состояние; развитие умения оказывать положительные знаки внимания сверстникам; формирование адекватной самооценки, повышение уверенности в себе.
27	«Озорной двойник»	Развитие эмоционально-выразительных движений
28	«Крокодил»	
29	«Повтори за мной»	
Театрализованные игры		
30	«Три подружки»	Развитие эмоционально-выразительных движений; развитие коммуникативных способностей.
31	«Сдутый мяч»	Преодоление застенчивости, замкнутости, нерешительности; снижение психоэмоционального напряжения.
32	«Рычи как лев»	Преодоление скованности, пассивности
Игры-драматизации		
33	«Заюшкина избушка»	Развитие эмоционально-выразительных движений; развитие коммуникативных способностей.

Первые дни игровая деятельность давалась ребятам сложно. Дошкольники часто проявляли стеснительность, они боялись принять ведущую роль, не могли громко и выразительно говорить, тяжело шли на контакт с незнакомым им взрослым. Спустя семь дней была заметна положительная динамика: дети радовались приходу экспериментатора, улыбались во время игр, начали проявлять инициативу. Также во время свободной деятельности наблюдаются изменения: игры стали включать в себя большее количество детей. Во время апробации коррекционно-развивающей программы были отмечены положительные результаты: дети старшего дошкольного возраста справились с эмоциональным напряжением, стали чаще взаимодействовать со сверстниками, проявлять себя во время игр, больше улыбаться, смеется.

Дополнительно было проведено информационно-просветительское мероприятие с родителями. На мероприятие были освещены следующие вопросы: формирование детской застенчивости и ее последующее негативное влияние на жизнедеятельность дошкольников; роль родителей в формировании, преодолении и профилактике детской застенчивости. Было отмечено, что выстраивание доверительных отношений между ребенком и взрослым является основополагающим фактором в преодолении застенчивости. В связи с этим мы разработали ряд рекомендаций для родителей: чаще общаться с ребенком, доверять им небольшие поручения, заниматься совместными видами деятельности (игры, продуктивные виды деятельности, выполнение домашних обязанностей), хвалить, делать комплименты. Также родители были ознакомлены методом «я-сообщений», который поможет им в выстраивании правильной коммуникации со своими детьми.

Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что у 62% дошкольников, ранее проявляющих признаки застенчивости, улучшились результаты. Стоит отметить, что после реализации коррекционно-развивающей программы, в экспериментальной группе отсутствуют дети с ярко-выраженными признаками застенчивости. Таким образом, процент детей, проявляющих признаки застенчивости, снизился с 81% дошкольников до 56% дошкольников. Увеличился процент детей, не проявляющих признаки застенчивости: до реализации КРП не проявляли признаки застенчивости 19% дошкольников, после реализации КРП – 44% дошкольников. Воспитателем группы были отмечены качественные изменения в поведении детей: они стали чаще проявлять положительные эмоции, легче идти на контакт со взрослыми и сверстниками, проявлять активность в различных видах деятельности. Родители, как и воспитатель, отметили положительные изменения в их детях: наблюдались большая заинтересованность в выполнение домашних обязанностей совместно с родителями, повышенный интерес к друзьям семьи, отсутствие страха в общение с незнакомыми сверстниками на площадке.

Выводы. Изучение феномена детской застенчивости остается актуальной темой в наше время. Грамотная и своевременная помощь, оказанная детям дошкольного возраста, проявляющих признаки застенчивости, позитивно скажется на дальнейшем формировании их личности.

Коррекция детской застенчивости должна проходить мягко, незаметно для дошкольников, через привычные им виды деятельности, такие как игра. Тогда работа по преодолению застенчивости не навредит дошкольникам и будет эффективной.

Литература:

1. Большой толковый психологический словарь: [Пер. с англ.] / Артур Ребер. – М.: Вече, АСТ, 2003. – Т. 1: А-О. – 591 с.

2. Венгер, А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство / А.Л. Венгер. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.

3. Галигузова, Л.Н. Застенчивый ребёнок / Л.Н. Галигузова // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 4. – С. 116-120
4. Галигузова, Л.Н. Психологический анализ феномена застенчивости / Л.Н. Галигузова // Вопросы психологии. – 2010. – №5. – С. 14-16
5. Гаспарова, Е.М. Застенчивый ребёнок / Е.М. Гаспарова // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 3. – С. 11-12
6. Дилео, Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация / Д. Дилео. – М: Апрель Пресс, Изд-во Эксмо, 2002. – 272 с.
7. Ермакова, И.А. Психологические игры и упражнения. Развитие общительности. Преодоление застенчивости. Снятие агрессии / И.А. Ермакова. – М.: КОРОНА принт, 2006. – 48 с.
8. Жуковская, В.И. Беседы о воспитании [Текст]: (Ответы на вопросы) / В.И. Жуковская. – 2-е изд., доп. и перераб. – Минск: Нар. асвета, 1975. – 143 с.
9. Захаров, А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка: Кн. для воспитателей дет. сада и родителей / А.И. Захаров. – 2-е изд., доп. –М.: Просвещение, 1993. – 191 с.
10. Катаева, Л.И. Работа психолога с застенчивыми детьми / Л.И. Катаева. – М.: Книголюб, 2004. – 56 с.
11. Кащенко, В.П. Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков: Кн. для учителя / В.П. Кащенко; [Авт. предисл. Л.В. Голованов, С. 5-21]. – М.: Просвещение, 1992. – 222 с.
12. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. Учебное пособие / Е.И. Рогов. – М.: Владос, 1996. – 529 с.

Психология

УДК 159.9.07

ассистент кафедры общей и клинической психологии Кушко Оксана Юрьевна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);
ассистент кафедры общей и клинической психологии Гринёва Ольга Ивановна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);
кандидат психологических наук, доцент Кучерявенко Игорь Анатольевич
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

ТЕХНОЛОГИЯ БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ДЛЯ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты диагностического исследования и результаты коррекции нарушений пищевого поведения с помощью технологии биологической обратной связи (БОС). Исследование проводилось в НИУ «БелГУ», выборку исследования составили 68 студентов, в рабочую группу для коррекционного воздействия вошли 8 девушек юношеского возраста с высокой склонностью к нарушениям пищевого поведения и преобладающим ограничительным типом пищевого поведения (то есть склонностью к анорексии). В процессе исследования с помощью следующих методик: «Тест отношения к приёму пищи EAT-26» (David M. Garner, адаптация Скугаревский О.А.), «Опросник пищевого поведения DEBQ» (Т.В. Стриен), «Шкала оценки пищевого поведения» (D.M. Garner, M.P. Olmstead, J.P. Polivy, адаптация Ильчик О.А., Сивуха С.В., Скугаревский О.А., Суихи С.) и использования малоформализованных методов (наблюдение и беседа) было установлено, что студенты со склонностью к нарушениям пищевого поведения характеризуются неудовлетворенностью собственным телом, перфекционизмом, высоким недоверием в межличностных отношениях и интероцептивной некомпетентностью, а наиболее выраженным ограничительным типом пищевого поведения у студентов. Разработанный нами тренинг на аппарате биологически обратной связи, направленный на выработку и повышение мощности α-ритма в ЭЭГ, позволяет снизить склонность к нарушениям пищевого поведения у девушек. В будущих исследованиях можно расширить возможности БОС-тренинга для коррекции нарушений пищевого поведения путем использования дополнительных отведений и привлечением дополнительных методов коррекции.

Ключевые слова: пищевое поведение, нарушение пищевого поведения, расстройство пищевого поведения, БОС, биологически обратная связь, тренинг ЭЭГ, α-ритм ЭЭГ.

Annotation. The article presents the results of a diagnostic study and the results of correction of eating disorders using biofeedback technology (BFB). The study was conducted at the National Research University "BelSU", the study sample consisted of 68 students, the working group for corrective action included 8 adolescent girls with a high tendency to eating disorders and a predominantly restrictive type of eating behavior (that is, a tendency to anorexia). In the course of the study, using the following methods: “Test of attitude to food intake EAT-26” (David M. Garner, adaptation of Skugarevsky O.A.), “DEBQ eating behavior questionnaire” (T.V. Strien), “Food assessment scale behavior” (D.M. Garner, M.P. Olmstead, J.P. Polivy, adaptation of Ilchik O.A., Sivukha S.V., Skugarevsky O.A., Suihi S.) and the use of slightly formalized methods (observation and conversation) it was found that students with a tendency to eating disorders are characterized by dissatisfaction with one's own body, perfectionism, high distrust in interpersonal relationships and interoceptive incompetence, and the most pronounced restrictive type of eating behavior among students. The training developed by us on the biofeedback apparatus, aimed at developing and increasing the power of the α-rhythm in the EEG, makes it possible to reduce the tendency to eating disorders in girls. In future studies, it is possible to expand the possibilities of biofeedback training for the correction of eating disorders by using additional leads and using additional methods of correction.

Key words: eating behavior, eating disorder, eating disorder, biofeedback, biofeedback, EEG training, EEG α-rhythm.

Введение. Нарушения пищевого поведения относят к психосоматическим нарушениям, его детерминантами могут являться запросы и стандарты современного общества, транслируемые средствами массовой информации относительно красоты, что изучено в работах И.Г. Малкина-Пых, В.В. Марилов, В.Д. Менделевич [2; 3; 4]. С каждым днем растет число лиц с нарушениями пищевого поведения, обнаруживающиеся у представителей как женского, так и мужского пола разных возрастов и социального положения. Ввиду того, что данная проблема является не только психологической, но и физиологической и в связи с развитием технического процесса особый интерес представляют возможности коррекции таковых нарушений с помощью аппаратурных методов. В настоящее время технология биологической обратной связи (БОС), начало изучению которой было положено П.К. Анохиным, набирает популярность. Так, технология БОС активно используется российскими и зарубежными специалистами с целью коррекции различных психосоматических нарушений, но при этом, с целью коррекции нарушений пищевого поведения технологию БОС используют лишь в нескольких центрах в России. Стоит отметить, что в открытом доступе отсутствует информация о специфике этой работы и построения тренинговых программ, что представляет для нас практический интерес.

Изложение основного материала статьи. Теоретическое обоснование проблемы исследования связано с трудами отечественных и зарубежных исследователей проблемы. Следуя за определением В.Д. Менделевич «под пищевым поведением понимается ценностное отношение к пище и ее приему, стереотип питания в обыденных условиях и в ситуации стресса, поведение, ориентированное на образ собственного тела, и деятельность по формированию этого образа» [4, С. 15]. И.Г. Малкина-Пых полагает, что «… пищевое поведение включает в себя установки, формы поведения, привычки и эмоции, касающиеся еды, которые индивидуальны для каждого человека» [2, С. 14].

Пищевое поведение, согласно Дэвид М. Гарнер, включает в себя не только непосредственно акт поведения, но и когнитивные (мысли по отношению к еде и пищевому поведению), эмоциональные (эмоциональное отношение и реакции на еду и пищевое поведение) и поведенческие (ритуалы, связанные с приемами пищи) компоненты, влияющие на пищевое поведение человека [10]. Детерминация нарушений пищевого поведения, связанного с искажением объекта, причин и процесса приема пищи, может быть различной. Например, исследуя проблему, К. Грино и П. Уинч установили, что на пищевое поведение людей, склонных к различному виду нарушениям пищевого поведения в значительной степени влияет стресс, что связано с тем, что в состоянии стресса снижается самоконтроль [12].

Изучая физиологические основы пищевого поведения, известный физиолог И.П. Павлов пришел к выводу, что оно связано с деятельностью центральной нервной системы. К ведущим отделам, которые регулируют пищевое поведение можно отнести центр голода (латеральный отдел) и центр насыщения (вентромедиальный отдел) ядер гипоталамуса [6]. Нарушения пищевого поведения, согласно автору, на физиологическом уровне связаны с изменениями в работе лимбической системы, ретикулярной формации и коры больших полушарий головного мозга [6].

Существуют различия в электрической активности головного мозга у лиц с разными видами нарушений пищевого поведения. Так, согласно I. Jauregui-Lobera, сниженная амплитуда α-ритма в височной области наблюдается при нервной анорексии и булимии; выраженная активность β-ритма обнаруживается у лиц с с приступами переедания и ожирением. Лица с анорексией также отличаются изменениями вызванных потенциалов на различные эмоциональные стимулы [13].

Специфика построения тренинга с применением биологически-обратной связи, основанная на ЭЭГ, связана с исследованиями, в которых у лиц с нарушениями пищевого поведения обнаружены выраженные изменения электрической активности головного мозга. Так, на электроэнцефалограмме у лиц, страдающих анорексией и склонных к ней, обнаружены диффузные изменения электрической активности головного мозга, выражающиеся в непостоянстве α-ритма и парадоксальных реакций в ответ на раздражители. В зависимости от степени склонности к нарушению у испытуемых могут наблюдаться гиперсинхронные разряды, считает А.Р. Темирова [9]. Согласно исследованиям Е.Е. Балакиревой и И.Н. Симаковой, у девушек с анорексией наблюдается несколько характерных изменений электрической активности головного мозга: десинхронизация ЭЭГ, снижение амплитуды биопотенциалов, увеличение активности β-ритма, снижение амплитуды и выраженности роландического ритма. Авторы свидетельствуют о том, что у клиентов с анорексией снижена или практически отсутствует амплитуда α-волн [1].

При помощи БОС-технологии, по нашему предположению, выдвинутому на основании анализа отечественной и зарубежной литературы, можно обучить человека лучше понимать и трактовать реакции и сигналы собственного тела, способствовать понимаю эмоциональных правлений и их переживанию, что позволит снизить влияние эмоциональных паттернов на пищевое поведение, способствовать повышению общего уровня саморегуляции девушек. Такие изменения, будут способствовать снижению склонности к нарушениям пищевого поведения, делая его опосредованным внутренними гомеостатическими, физиологическими стимулами организма к приему пищи, а не внешними стереотипами, доступностью пищи и эмоциональными переживаниями.

Наше исследование состояло из нескольких этапов. На первом этапе с помощью ряда методик: «Тест отношения к приёму пищи» (David M.Garner, адаптация Скугаревский О.А.), «Опросник пищевого поведения» (Татьяна Ван Стриен), «Шкала оценки пищевого поведения» (D.M. Garner, M.P. Olmstead, J.P. Polivy, адаптация Ильчик О.А., Сивуха С.В., Скугаревский О.А., Суихи С.), а также метода наблюдения и беседы для качественного описания результатов, нами было проведено констатирующее исследование по изучению особенностей пищевого поведения у студентов. На втором этапе исследования нами была проведена работа по разработке авторского тренинга с целью коррекции нарушений пищевого поведения у студентов с помощью технологии БОС, основой которого являлось повышение амплитуды и устойчивости α-ритма электрической активности головного мозга. На третьем, контрольном этапе, для оценки эффективности разработанной серии тренингов нами было проведено исследование с помощью той же батареи методик.

В исследовании приняли участие 68 студентов, обучающихся в НИУ «БелГУ» в возрасте от 20 до 25 лет (48 женского пола и 20 мужского пола). Показатели асимметрии и эксцесса говорят о том, что распределение в нашей выборке отличается от нормального.

Выбранные нами методики соответствуют цели и задачам исследования, адаптированы на русских выборках и показали свою согласованность в данном исследовании.

Для обработки результатов исследования использовались программы SPSS Statistics 21.0 и MS Excel. Для поиска различий мы применяли ранговый критерий Манна-Уитни, для оценки динамики до и после исследования использовали Т-критерий Вилкоксона.

Согласно результатам констатирующего исследования, нами было установлено, что для студентов выборки характерен высокий уровень склонности к нарушениям пищевого поведения (46%). Мы говорим именно о склонности, так как испытуемые не имеют диагноза и не наблюдаются у психиатра, но после исследования им было рекомендовано обратиться к специалистам. У 74% студентов из числа студентов с высокой склонностью к нарушениям пищевого поведения отмечаются выраженные симптомы нарушений пищевого поведения. Согласно МКБ-10, а также результатам беседы, к таким симптомам относятся приверженность диетам, изнурение себя физическими нагрузками с целью приобретения желаемого внешнего вида, прием слабительных препаратов, эпизоды рвоты, следующие за перееданием, что часто связано с неудовлетворением собственным телом [5]. При изучении видов пищевого поведения было установлено, что наиболее выражен у всех студентов в нашем исследовании ограничительный вид пищевого поведения. Качественно это выражается в том, что с целью снижения веса они целенаправленно ограничивают себя в приемах пищи (в их количестве, либо же в использовании определенных продуктов), бессистемно придерживаются строгих диет, связанных с голоданием. Данный тип пищевого поведения может привести к анорексии и требует консультации с психиатром. Путем наблюдения обнаружено, что многие из них стараются пропагандировать собственные принципы пищевого поведения, стараясь убедить близких в своей правоте.

При изучении особенностей пищевого поведения у группы студентов с высокой склонностью к нарушениям пищевого поведения установлено, что им характерна интероцептивная некомпетентность (ср.б=7,3), понимаемая как неспособность к распознанию сигналов организма о переживании чувства голода и чувства насыщения; недоверие в межличностных отношениях (ср.б=8,1), следствием чего является снижение количества и качества контактов с окружающими; перфекционизм (ср.б=7,3) как стремление к совершенству, следствием чего становится повышенная самокритика;

неудовлетворенность своим телом (ср.б=7,0), часто выражающаяся в преувеличении своих истинных размеров и пропорций тела; булимия (ср.б=7,5), выражающаяся в смене эпизодов ограничительного поведения, перееданием. Статистическая обработка данных подтверждает то, что студентам с высокой склонностью к нарушениям пищевого поведения в большей степени свойственны следующие особенности (p<0,01): булимия, неудовлетворенность своим телом, перфекционизм, недоверие и интероцептивная некомпетентность.

Приступая к разработке тренинга с использованием технологии биологически обратной связи, с целью определения основных физиологических мишеней, нами были проанализированы показатели ЭЭГ студентов. Отметим, что α-ритм (8-13 Гц) наблюдается в состоянии покоя с закрытыми глазами в задних отделах головного мозга при максимально возможном мышечном расслаблении. Для оценки электрической активности головного мозга испытуемых с нарушениями пищевого поведения была проведена качественная, визуальная оценка электроэнцефалограммы каждого испытуемого. Было обнаружено несколько паттернов, характерных для всех испытуемых с высокой склонностью к нарушениям пищевого поведения: дезорганизованный паттерн ЭЭГ с неравномерным по частоте α-ритмом. Полученные результаты соотносятся с данными отечественных и зарубежных исследователей, а также позволяют использовать БОС-тренинг с ведущим показателем ЭЭГ. В соответствии с этим, предложенный нами БОС-тренинг направлен на повышение амплитуды и устойчивости α-ритма. В рабочую группу для коррекционного воздействия вошли 8 девушек юношеского возраста с высоким уровнем склонности к нарушениям пищевого поведения и доминирующим ограничительным типом пищевого поведения. Для девушек с ограничительным типом пищевого поведения тренинг может помочь научиться распознавать сигналы собственного организма, то есть снизить влияние интероцептивной некомпетентности, характерной для них, а также снижает проявление тревоги и депрессивные эпизоды, часто встречающиеся при данном расстройстве.

Для создания тренинга использовался комплекс реабилитационный психофизиологический для тренинга с биологической обратной связью «Реакор» (с комплектом электроэнцефалографа-регистратора «Энцефалан-ЭЭГР-19/26»). Мы использовали несколько отведений для регистрации различных физиологических сигналов: ЧСС (частота сердечных сокращений), ЭЭГ (электроэнцефалограмма), дыхание, ФПГ (фотоплетизмограмма) и КГР (кожногальваническая реакция) с предъявлением как аудио, так и визуальных форм сигналов. При этом в зависимости от ведущего (самого сензитивного) отведения у испытуемых задания в тренинге могли варьироваться без изменения смысла и эффекта заданий.

Девушки были мотивированы к работе, проявляли интерес по отношению к новой для них технологии. После реализации БОС-тренинга, периодичность которого 1-2 встречи в неделю для каждого клиента на протяжении 3-х месяцев, было проведено повторное тестирование с помощью методик, используемых раннее.

Для оценки значимости динамики в показателях пищевого поведения после реализации БОС-тренинга нами был осуществлен статистический анализ с помощью Т-критерия Вилкоксона. Полученные данные свидетельствуют о наличии статистически значимых различий (p<0,01) по уровню склонности к нарушениям пищевого поведения (ср.б=20,5 после воздействия), исходя из чего можно сделать вывод об эффективности проведенного психокоррекционного воздействия.

Проанализировав данные экспериментальной группы в сравнении с контрольной (на которую не было осуществлено экспериментального воздействия), мы получили результаты, количественно отраженные в таблице 1.

Таблица 1

Показатели пищевого поведения в контрольной и экспериментальной группах (ср.б)

Показатели пищевого поведения	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Uэмп
Склонность к нарушениям пищевого поведения	23,8	20,5	11,000*
Симптомы нарушений пищевого поведения	4,5	2,4	10,000**
Ограничительное пищевое поведение	4,6	3,9	19,500
Экстернальное пищевое поведение	2,1	2,1	28,000
Эмоциогенное пищевое поведение	2,8	2,3	32,000
Стремление к худобе	8,1	7,3	20,000**
Булимия	6,8	6,8	31,000
Неудовлетворенность телом	7,3	6,5	22,000
Неэффективность	8,5	7,9	20,500
Перфекционизм	7,4	7,1	28,500
Недоверие в межличностных отношениях	8,4	7,5	16,500**
Интероцептивная некомпетентность	6,9	5,9	15,000**

Примечание:
** – (p<0,05);*
*** – (p<0,01)*

Как следует из таблицы 1, существуют различия в контрольной и экспериментальной группах по общему уровню склонности к нарушениям пищевого поведения (p<0,05), то есть после проведения БОС-тренинга у испытуемых экспериментальной группы снизилась склонность к нарушениям пищевого поведения (ср.б=20,5); статистические различия по показателю «симптомы нарушений пищевого поведения» (p<0,01) свидетельствуют о том, что проявления нарушений пищевого поведения у девушек, прошедших БОС-тренинг, значительно снизились (ср.б=2,4). Наличие различий на высоком уровне значимости (p<0,01) по показателям «стремление к худобе», «недоверие в межличностных отношениях», «интероцептивная некомпетентность» указывает на следующую динамику: девушки экспериментальной группы стали менее руководствоваться и стремиться к похудению (ср.б=7,3), снизилось недоверие в межличностных отношениях (ср.б=7,5), а следствием возросло число контактов и доверие к окружающим, повысилось понимание собственного организма, то есть снизилась интероцептивная некомпетентность (ср.б=5,9). В беседе о своих изменениях девушки говорили о том, что их эмоциональное состояние стало стабильнее, они меньше подвержены тревоге, улучшились дружеские отношения с близкими людьми, они стали чувствовать и прислушиваться к собственному организму и осознаннее относятся к пищевым привычкам.

Выводы. Таким образом, разработанный и реализованный нами БОС-тренинг с целью снижения склонности к нарушениям пищевого поведения оказался эффективным, достигнута положительная динамика в показателях пищевого поведения клиентов.

В будущих исследованиях можно расширить возможности БОС-тренинга для коррекции нарушений пищевого поведения путем использования дополнительных отведений и привлечением дополнительных методов коррекции. Кроме того, можно сделать акцент на коррекции тех показателей пищевого поведения, изменения которых, согласно нашему исследованию, не являются статистически значимыми.

В целом, в исследовании было установлено, что тренинг с целью коррекции нарушений пищевого поведения у студентов с применением метода БОС посредством повышения амплитуды и устойчивости α-ритма эффективен, а, следовательно, БОС технологию можно применять для коррекции нарушений пищевого поведения.

Литература:

1. Балакирева, Е.Е. Терапия при нарушении пищевого поведения / Е.Е. Балакирева // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2004. – С. 26-43
2. Малкина-Пых, И.Г. Терапия пищевого поведения: справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2007. – 1040 с.
3. Марилов, В.В. Результаты длительного исследования нарушений пищевого поведения / В.В. Марилов, М.С. Артемьева, Р.А. Сулейманов и др. // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2006. – №2.
4. Менделевич, В.Д. Пищевые зависимости, аддикции-нервная анорексия, нервная булимия / М.Д. Менделевич // Руководство по аддиктологии. – СПб.: Речь, 2007. – 190 с.
5. Международная классификация болезней 10 пересмотра (МКБ-10). – http://mkb-10.com/index.php?pid=4048
6. Павлов, И.П. Избранные труды / И.П. Павлов. – М., 2010. – 420 с.
7. Симакова, И.Н. ЭЭГ-особенности детей и подростков с синдромом нервной анорексии: диссертация ... канд. биолог. наук: 03.00.13 / Симакова Ирина Николаевна. – М., 2008. – 118 с.: ил. РГБ ОД, 61 09-3/227
8. Скугаревский, О.А. Русскоязычная адаптация методики «Шкала оценки пищевого поведения» / О.А. Скугаревский, О.А. Ильчик, С.В. Сивуха // Психотерапия и клиническая психология. – 2010. – № 3. – С. 4-7
9. Темирова, А.Р. Особенности корреляции психических и неврологических расстройств при нервной анорексии в процессе комплексного лечения / А.Р. Темирова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Медицина. – 2014. – С. 123-143
10. Garner, D.M. Socio-cultural factors in the development of anorexia nervosa / D.M. Garner, P.E. Garfinkel // Psychological Medicine. – 2000. – №10(4). – С. 647-56
11. Van, Strein T. The Dutch eating behavior Questionnaire (DEBQ) for assessment of restrained, emotional and external eating behavior / T. Strein Van. – Режим доступа: http://dx.doi.org/10.1002/1098108X(198602)5:2%3C295::AID-EAT2260050209%3E3.0.C0;2-T (дата обращения: 27.10.2022)
12. Winch P., Grino R. The Idea of a Social Science and Its Relation to Philosophy. London: Routledge. – 2016.
13. Jáuregui-Lobera, I. Neuropsychology of eating disorders: 1995-2012 / I. Jáuregui-Lobera // Neuropsychiatr Dis Treat. – 2013. – №9. – С. 415-30

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Кучерявенко Игорь Анатольевич
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);
ассистент кафедры общей и клинической психологии Гринёва Ольга Ивановна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);
студент Еголаева Екатерина Сергеевна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

ФЕНОМЕН ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Аннотация. Данная статья представляет собой теоретический обзор понятия «Жизнестойкость». В статье освещен исторический аспект данного понятия. Также в работе представлены суждения о жизнестойкости различных авторов. Термин «Жизнестойкость» освещен в данной работе с позиций различных подходов и времен. В статье детально рассмотрены и описаны три базовых компонента жизнестойкости. Также описаны пять механизмов модели жизнестойкости. Кроме того, обозреваются исследования о жизнестойкости и копинг-стратегиях, и связи этих понятий. В работе также освещены исследования на тему возрастной динамики жизнестойкости и особенностей жизнестойкости у представителей разных профессий. Данная работа поднимает вопрос об актуальности исследования уровня жизнестойкости у медицинских работников и является базисом для дальнейшего изучения тематики жизнестойкости.

Ключевые слова: жизнестойкость, жизнестойкое поведение, жизнеспособность, личность, качества личности, характер.

Annotation. This article is a theoretical review of the concept of "Resilience". The article highlights the historical aspect of this concept. The paper also presents judgments about the resilience of various authors. The term "Resilience" is covered in this work from the standpoint of various approaches and times. The article discusses and describes in detail the three basic components of resilience. Five mechanisms of the resilience model are also described. In addition, research on resilience and coping strategies and the relationship between these concepts is reviewed. The paper also highlights studies on the age dynamics of resilience and features of resilience in representatives of different professions. This work raises the question of the relevance of studying the level of hardiness in medical workers and is the basis for further study of the topic of resilience.

Key words: hardiness, resilience, resilient behavior, vitality, personality, personality traits, character.

Введение. Тема жизнестойкости является достаточно актуальной в наше время. Все чаще люди говорят о необходимости поддержки друг друга, о необходимости повышения уровня жизнестойкости и жизнеспособности человека, особенно сильно эти качества важны для человека, оказавшегося в трудной жизненной ситуации. В наше время, наполненное кризисными событиями, особенно важно формирование у человека способов жизнестойкого поведения. Так как термин «жизнестойкость» является достаточно новым для психологической науки, в данной работе мы считаем важным осветить подходы к пониманию жизнестойкости различных авторов.

Изучением феномена жизнестойкости занимались такие исследователи, как С. Мадди [6], С. Кобейс [16], Д.А. Леонтьев и Е.И. Рассказова [5], Д. Кошаба [15] и др.

Изложение основного материала статьи. Феномен жизнестойкости в психологической науке стал обсуждаться относительно недавно. В восьмидесятых годах двадцатого века американскими психологами стал активно использоваться и был введен в понятийный аппарат психологии термин «hardiness». Различные словари переводят данный термин по-разному, среди наиболее часто встречающихся переводов – «выносливость», «смелость», «крепость», «стойкость». Согласно статье Е.А. Евтушенко, первыми зарубежными исследователями, упомянувшими о жизнестойкости, были С. Мадди и С. Кобейс: они рассматривали данное понятие как некую интегративную характеристику или качество личности, которое позволяет человеку не только справляться со стрессовыми и трудными жизненными ситуациями, но и сохранять при этом относительное внутреннее спокойствие. При этом, жизнестойкость не исключает тот факт, что человек является уязвимым, а, наоборот, люди, обладающие высоким уровнем жизнестойкости, могут признавать свои сильные и слабые стороны и принимать их, что впоследствии помогает человеку более конструктивно выходить из стрессогенной обстановки, расширять свои возможности, пользоваться новым жизненным опытом, извлекать из трудных жизненных ситуаций нечто положительное [3].

Новизна исследуемого нами феномена (жизнестойкости) тесно связана с тем, что сама сущность жизнестойкости остается дискуссионным вопросом. Встречаются различные трактовки этого понятия. Некоторые исследователи (Е.В. Никитина, О.А. Янцевич, Н.Н. Струнина) считают, что понятие жизнестойкости тесно связано с различными способами совладающего поведения и копинг-стратегиями [8; 13]. Для других исследователей жизнестойкость складывается из жизненного опыта человека и тех «испытаний», через которые ему удалось пройти успешно (С. Мадди, Д.А. Леонтьев) [5; 6]. Как отмечалось выше, одним из первых исследователей жизнестойкости как психологического феномена является американский психолог С. Мадди. Он считал жизнестойкость чертой личности, сформированной на основе других личностных черт (т.е. интегральной). С его точки зрения уровень жизнестойкости личности определяет успешность в преодолении личностью трудных жизненных ситуаций [6]. Это определение очень согласуется с привычным для нас определением Д.А. Леонтьева [5].

После введения термина в понятийный аппарат психологической науки, С. Мадди также разработал концепцию и модель жизнестойкости. В 80-х годах жизнестойкость (hardiness) им рассматривалась как система взглядов, убеждений, установок и представлений личности, которая помогает ей не терять активности в деятельности и минимизировать влияние стрессовых ситуаций на ход жизненных событий.

Согласно модели, разработанной С. Мадди, жизнестойкость включает в себя три основных компонента: вовлеченность, контроль и принятие риска [6].

В 2000 году в российской психологии этот термин был предложен Д.А. Леонтьевым, который перевел его как «жизнестойкость». Из-за того, что этот термин появился в науке относительно недавно, его определения нет в большом психологическом словаре. В своем определении Д.А. Леонтьев характеризует жизнестойкость как способность человека к самообладанию, которое проявляется в том, что личность способна проживать трудные и стрессовые жизненные ситуации и при этом сохранять ощущение внутреннего баланса и продуктивность своей деятельности [5].

Три компонента жизнестойкости достаточно полно теоретически освещены в исследовании О.В. Микуц. Вовлеченность в данной концепции неразрывно связана с понятием деятельность. Именно включенность и погруженность в свою деятельность позволяют получить от нее удовольствие. Заинтересованность и вовлеченность делают труд и деятельность человека более мотивированными и осознанными. Если человек вовлекается в деятельность, он находит в ней что-то ценное и значимое для себя – это дает личности мотивацию справляться с возникающими трудностями, а не отказываться от выполнения дела вовсе. В целом, вовлеченность рассматривается как компонент жизнестойкости еще и потому что в трудных жизненных ситуациях, связанных с высоким уровнем стрессовой нагрузки, лучше оставаться вовлеченным и заинтересованным, «быть в курсе» всех изменений, – такое состояние позволяет человеку сохранять некоторую продуктивность. Противоположностью вовлеченности является отчужденность, которая впоследствии может привести к изолированности и апатии [7].

Контроль в концепции жизнестойкости С. Мадди подразумевает, что человек в абсолютном большинстве случаев так или иначе может повлиять на ситуацию, проконтролировать ее течение. Человек, обладающий высоким уровнем контроля, столкнувшись с неразрешимой ситуацией сможет изменить свое отношение к ней, принять ее. Необычным также является тот факт, что смирение тоже может выступать одним из компонентов контроля. Когда ситуация объективно не поддается разрешению и оказывает негативное влияние на человека, именно самоконтроль и здоровая оценка всех своих возможностей и ресурсов выступает катализатором жизнестойкости. Принятие ситуации в данном случае не является проявлением слабости, а наоборот представляется проявлением внутренней силы. Контроль тесно связан с процессом как внутренней, так и внешней борьбы. Контроль можно считать осознанной стратегией в поведении личности, заключающейся в попытках применять какие-либо усилия для достижения желаемых результатов. Усилия и контроль в данной концепции являются противоположностью беспомощности.

Принятие риска. Под принятием риска подразумевается такая система установок личности, при которой все жизненные трудности и перипетии воспринимаются как естественные явления в жизни и представляют собой возможности для получения нового опыта, развития, роста. Человек с высоким уровнем принятия риска способен из негативных ситуаций вычленять для себя некоторую пользу, воспринимать их как новый опыт и относится к нему с полным принятием. Если же человек наоборот боится любых затруднений, сложные ситуации воспринимает как критические и не пытается найти в них что-то важное и полезное для себя, у него наблюдается противоположное принятию риска явление – ощущение угрозы [6].

Часто жизнестойкость отождествляют с различными копинг-стратегиями, однако такое отождествление не является верным, ведь жизнестойкость – интеграционная личностная черта, более широкое понятие, и некоторые копинг-стратегии могут быть лишь ее составляющими, но не всецело представлять собой проявление жизнестойкости.

Таким образом, жизнестойкость человека предполагает, что он не отрицает существование стрессовых и сложных жизненных ситуаций, а осознает их неизбежное существование и умеет грамотно справляться с ними: принимать их, проявлять к ним интерес, стараться найти пути решения возникающих проблем. Человека можно считать жизнестойким, если в сложных жизненных ситуациях он прибегает к самоанализу, мудрости, взаимоподдержке и взаимопомощи, а также обладает трансформационным копингом, который позволяет ему выявить положительные стороны в неудачных моментах своей жизни. Иными словами, человек, обладающий жизнестойкостью, имеет в структуре своей личности такие характеристики как вовлеченность, контроль и принятие риска в описанном выше понимании.

В работе Е.В. Никитиной отмечается, что модель жизнестойкости помимо трех привычных для всех компонентов, перечисленных выше, также включает в себя пять механизмов [8]. Механизмы эти больше связаны с непосредственными действиями и поведением человека, из-за чего во многом перекликаются с копинг-стратегиями, однако стоит разграничивать трансформационный копинг как навык жизнестойкой личности и пять механизмов, которые наблюдаются у жизнестойких людей.

1. Жизнестойкие убеждения. К этим убеждениям С. Мадди относит уже названные вовлеченность, контроль и принятие риска. Использование всех этих убеждений (их также называют установками) позволяет человеку принимать стрессовые ситуации как нечто, из чего можно извлечь положительный опыт.

2. Появление мотивации к трансформационному копингу. В данном случае трансформационный копинг подразумевает открытость личности к новому опыту, положительное восприятие изменений, отсутсвие оцепенения в стрессовых ситуациях. преимущественно использование копинг-стратегий совладающего и жизнестойкого поведения.

3. Повышенный уровень проявления имунных реакций. Согласно данной концепции, жизнестойкий человек, даже находясь в стрессовой ситуации, способен мобилизовать психические и физические ресурсы своего организма для достижения стабильного состояния здоровья.

4. Ответственное отношение к своему организму. Под этим пунктом один из механизмов жизнестойкости заключается в повышении уровня ответственности за свое здоровье, бережное отношение к своему физическому и психическому состоянию, различного рода практики, направленные на стабилизацию и поддержание здоровья.

5. Развитие коммуникативных навыков. Механизм жизнестойкости также может заключаться в поиске благоприятного для человека социального окружения. Как отмечалось нами выше, жизнестойкий человек может прибегать к взаимоподдержке и взаимопомощи. Для того, чтобы сформировать дружеское окружение, человеку также нужно работать над навыками коммуникации, общения, социализации, что в дальнейшем повлечет за собой формирование значимого для человека окружения, в котором можно получить помощь и поддержку [6; 8].

Исследование, проведенное В. Флорианом, О. Таубманом и М. Микулинчером, также касается компонентов жизнестойкого поведения [14]. В данном исследовании раскрывается значимость и конкретная роль каждого из компонентов жизнестойкости. Так, например, вовлеченность помогает человеку поддерживать высокий уровень интеллектуального, умственного, эмоционального здоровья: этот конструкт помогает человеку выбирать трансформационный копинг, а не копинги, сфокусированные на эмоциональных и аффективных состояниях. Также вовлеченность играет важную роль в субъективной оценке жизненной ситуации человеком: человек, обладающий вовлеченностью, не оценивает ситуацию как угрозу, а стремится переоценивать события многократно, что помогает найти в ситуации нечто положительное. Контроль же, согласно их исследованию, в большей степени чем вовлеченность связан с использованием копингов, направленных на поиск поддержки и помощи, что также способствует улучшениям во внутреннем состоянии человека и уровне его социального и эмоционального интеллекта (также в терминологии встречается «умственное здоровье»).

Именно жизнестойкость, согласно модели С. Мадди, способна наполнять определенным смыслом и значением не только стрессовые ситуации в жизни человека, но и саму жизнь в целом. Важная особенность жизнестойкости – это ее динамичность. Жизнестойкость человека в модели С. Мадди рассматривается как внутренний ресурс, который человек в состоянии осмыслить и повлиять на него [6].

В исследовании Н.А. Новиковой понятие «жизнестойкость» рассматривается в том числе в соотношении с понятиями «жизнеспособность» и «жизнетворчество» [9]. Важно отметить, что Д.А. Леонтьев, предложивший определение жизнестойкости, большое значение придавал именно «жизнетворчеству» и упоминал, что именно жизнетворчество может стать терапевтической мишенью в работе психотерапевта. Согласно его мнению, основной фокус в психотерапии личности сосредоточен на внутреннем мире человека, его переживаниях, чувствах, сознании; жизнетворчество же в большей степени направлено на внешний, окружающий человека мир и связано со знакомством с ним, его познанием и расширением. Согласно мнению Д.А. Леонтьева, именно жизнетворчество позволяет смотреть на сложные жизненные ситуации как на открывающиеся для творчества и познания мира возможности, что в свою очередь очень схоже с представлениями С. Мадди о модели жизнестойкости [5].

Жизнестойкость – это не постоянная, а изменчивая характеристика личности. Жизнестойкость может изменяться на разных этапах онтогенеза. В исследовании половозрастных особенностей жизнестойкости Ю.Б. Григоровой отмечается, что жизнестойкость у женщин с возрастом увеличивается, в то время как у лиц мужского пола такой динамики не прослеживалось, наблюдаются колебания в уровне жизнестойкости в разных возрастных группах [2].

В работе Е.Г. Шубниковой структурные компоненты жизнеспособности рассматриваются как основа для профилактики зависимого поведения личности [12]. В целом, жизнеспособность в данном исследовании представлена как одна из форм адаптивного поведения человека. Рассматриваются различные труды, в которых подчеркивается значимость жизнеспособности, адаптивности человека, его устойчивости к трудным жизненным ситуациям в структуре личности. Данная работа показывает, что формирование адаптивных копингов и повышение уровня жизнеспособности человека (жизнеспособность также включает в себя основные структурные компоненты жизнестойкости) может стать основой в профилактике зависимого поведения личности.

В исследовании Е.А. Клементинской, У.А. Назаровой отмечается, что феномен жизнестойкости связан с уровнем эмоционального интеллекта человека: данное исследование выявило, что чем больше развивается эмоциональный интеллект человека, тем выше становится уровень жизнестойкости человека как в целом, так и отдельных ее компонентов (вовлеченность, контроль, принятие риска) [4]. Данное исследование позволяет лучше понять механизмы формирования и развития жизнестойкого поведения.

В статье Л.И. Иванкиной и соавторов исследуются стратегии жизнестойкости людей в пожилом возрасте. Данное исследование подтверждает гипотезу о том, что существует связь между жизнестойкостью пожилых людей и качеством их субъективного благополучия. В работе выявляются три типа жизненной стратегии пожилых людей: активная, пассивная, ситуативно-адаптивная. Именно активная жизненная стратегия чаще остальных встречается у людей пожилого возраста и соответствует преобразующе-развивающей стратегии жизнестойкости [10].

Актуальной также является тема исследования жизнестойкости у представителей разных, особенно «сложных», профессий. Особенно важным нам кажется изучение особенностей жизнестойкого поведения у работников, чья деятельность связана с медициной: последние годы, неразрывно связанные с терминами «пандемия», «локдаун» и «карантин», были достаточно стрессогенными не только для медицинских работников, но и для людей в целом, однако именно эти события подчеркнули особенную важность работы медицинского персонала. Существует не так много работ, посвященных теме жизнестойкости у медицинских работников: исследование О.А. Янцевич и Н.Н. Струниной направлено на изучение взаимосвязи жизнестойкости и совладающего поведения у представителей разных профессий, а именно: финансистов, медицинских работников и педагогов. Данная работа выявляет, что медицинские работники обладают средним уровнем жизнестойкости, а также общий уровень жизнестойкости имеет обратную связь на статистически значимом уровне с такими характеристиками, как: принятие ответственности, бегство-избегание [13]. Мы считаем, что исследование жизнестойкости у медицинских работников является достаточно важной и актуальной темой, так как исследование этого феномена и повышение уровня жизнестойкости медиков может стать одним из способов профилактики эмоционального выгорания.

Примечательно, что в исследованиях Л.А. Безбородовой, Л.В. Земсковой, А.С. Жука и Ю.В. Торкаченко авторы исследуют жизнестойкость как ресурс профессионального развития педагогов и приходят к схожим результатам в своих работах: именно жизнестойкость способствует наиболее благоприятному развитию сотрудника в профессиональной деятельности. Педагоги, обладающие более высоким уровнем жизнестойкости, чем коллеги, лучше относятся к своей работе, коллективу, а также испытывают большую потребность в профессиональном развитии и росте, что способствует развитию у них более активной позиции. Такие преподаватели часто более ответственны, не склонны к избеганию трудных ситуаций, а наоборот, включаются в решение трудностей, связанных с их профессиональной деятельностью [1; 11].

Выводы. Таким образом, в данной статье представлен теоретический анализ понятия «жизнестойкость». Самым популярным в отечественной науке определением является определение, данное Д.А. Леонтьевым. Он представляет жизнестойкость как способность человека к самообладанию, которое проявляется в том, что личность способна проживать трудные и стрессовые жизненные ситуации и при этом сохранять ощущение внутреннего баланса и продуктивность своей деятельности [5]. Жизнестойкость включает в себя три основных компонента: контроль, принятие риска, вовлеченность. Также в модели жизнестойкости существует пять основных механизмов жизнестойкого поведения: жизнестойкие убеждения, появление мотивации к трансформационному копингу, повышенный уровень проявления имунных реакций, ответственное отношение к своему организму, развитие коммуникативных навыков. Жизнестойкость – это интегративная характеристика личности, развитие которой может стать инструментом профилактики эмоционального выгорания и развития профессиональных компетенций личности, именно поэтому дальнейшее эмпирическое изучение феномена жизнестойкости нами будет проведено с работниками сферы здравоохранения.

Литература:

1. Безбородова, Л.А. Жизнестойкость как ресурс педагогической работы учителя в процессе реализации инклюзивного образования / Л.А. Безбородова, Л.В. Земскова, А.С. Жук // Наука и школа. – 2020. – №4. – С. 83-88
2. Григорова, Ю.Б. Половозрастные особенности жизнестойкости / Ю.Б. Григорова // E-Scio. – 2019. – №5.
3. Евтушенко, Е.А. Жизнестойкость личности как психологический феномен / Е.А. Евтушенко // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2016. – №1. – С. 72-78
4. Клементинская, Е.А. Влияние эмоционального интеллекта на уровень жизнестойкости / Е.А. Клементинская, У.А. Назарова // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2022. – №1. – С. 9-27
5. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения. Предназначается для профессиональных психологов-исследователей и практиков / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
6. Мадди, С.Р. Смыслообразование в процессе принятия решений / С. Р. Мадди // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 6. – С. 87-101
7. Микуц, О.В. Три составляющие жизнестойкости / О.В. Микуц // Международный научно-исследовательский журнал. – 2015. – № 5-3. – С. 121-122
8. Никитина, Е.В. Феномен жизнестойкости: концепция, современные взгляды и исследования / Е.В. Никитина // Academy. – 2017. – №4.
9. Новикова, Н.А. Стресс и жизнестойкость / Н.А. Новикова // Психологические проблемы смысла жизни и акме. – 2021. – №1. – С. 95-101
10. Стратегии жизнестойкости пожилых людей / Л. Иванкина, Е. Аникина, Е. Клемашева, Ф. Касати. // Векторы благополучия: экономика и социум. – 2020. – №4. – С. 118-127
11. Торкаченко, Ю.В. Жизнестойкость учителя как внутриличностный ресурс профессионального развития / Ю.В. Торкаченко // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2021. – №201. – С. 178-186
12. Шубникова, Е.Г. Теоретические подходы к изучению структурных компонентов жизнеспособности личности как основы профилактики зависимого поведения / Е.Г. Шубникова // Российский гуманитарный журнал. – 2013. – №1. – С. 14-19
13. Янцевич, О.А. Взаимосвязь жизнестойкости и совладающего поведения у специалистов разных профессий / О.А. Янцевич, Н.Н. Струнина // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2021. – №15. – С. 104-110
14. Florian, V. Does hardiness contribute to mental health during a stressful real-life situation? The roles of appraisal and coping / V. Florian, O. Mikulincer, M. Taubman // Journal of Personality and Social Psychology. – Apr. 68. – 1995. – №4. – P. 687-695
15. Khoshaba, D. Early Antecedents of Hardiness / D. Khoshaba, S. Maddi // Consulting Psychology Journal. – Spring. – 1999. – №51. – P. 106-117
16. Kobasa, S.C. Stressful Life Events, Personality and Health: an Inquiry into Hardiness / S.C. Kobasa // Journal of Personality and Social Psychology. – 1979. – №37. – P. 1-11

УДК 37.015.3

кандидат психологических наук, доцент Лазаренко Лариса Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);
кандидат психологических наук, доцент Ольшанская Светлана Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
кандидат психологических наук, доцент Капиева Кнарик Робертовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА

Аннотация. В статье представлены и обсуждаются результаты исследования социально-психологических аспектов адаптации несовершеннолетних детей в ситуации новой для них социальной среды – реабилитационного центра «Авис» г. Краснодар. Статистические данные и социологические исследования свидетельствуют, что растёт тенденция к увеличению количества детей, особенно в связи с современной социально- политической ситуацией и СВО, нуждающихся в социальной и психологической реабилитации, что объясняет актуальность изучаемой темы. Методологической базой работы является рефлексивно-деятельностный подход. В исследовании применялись теоретические и эмпирические методы. Была изучена база исследования – социально-реабилитационный Центр «Авис» г. Краснодар. Проведена опытная работа с использованием диагностических процедур. Выявлены уровни адаптации воспитанников в условиях проживания в реабилитационном центре. Полученные результаты используются для коррекции программ адаптации несовершеннолетних детей в центре «Авис». Представленное эмпирическое исследование подтверждает предположение о новых факторах, влияющих на процесс социальной адаптации подростков.

Ключевые слова: социально-реабилитационный Центр, воспитанники, уровни адаптации, факторы дезадаптации, конфликтность, агрессивность, негативизм, методы, коррекция, педагог-психолог.

Annotation. The article presents and discusses the results of a study of the socio-psychological aspects of the adaptation of minor children in a situation of a new social environment for them – the rehabilitation center "Avis" Krasnodar. Statistical data and sociological studies show that there is a growing trend towards an increase in the number of children, especially in connection with the current socio-political situation and their needs for social and psychological rehabilitation, which explains the relevance of the topic under study. The methodological basis of the work is a reflexive-activity approach. Theoretical and empirical methods were used in the study. The research base was studied – the social rehabilitation Center "Avis" Krasnodar. Experimental work was carried out using diagnostic procedures. The levels of adaptation of pupils in the conditions of living in a rehabilitation center are revealed. The results obtained are used to correct the adaptation programs of underage children at the Avis Center. The presented empirical study confirms the assumption of new factors affecting the process of social adaptation of adolescents.

Key words: social rehabilitation Center, pupils, levels of adaptation, factors of maladaptation, conflict, aggressiveness, negativism, methods, correction, teacher-psychologist.

Введение. Изучение процесса социально – психологической адаптации в процессе социализации подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию, несмотря на достаточно обширные междисциплинарные исследования, представляется актуальным в связи с социально-политическими, демографическими, культурными изменениями, которые происходят в нашем обществе и в мире в целом. Сложившаяся общественно-политическая ситуация в стране вносит значительные коррективы во все сферы жизни человека. Все трансформации, происходящие в обществе, отражаются и на подростках. Следовательно, изучение особенностей социализации несовершеннолетних в связи с кардинальными переменами, происходящими в нашем российском обществе, продолжает оставаться актуальной темой. Считаем, что научное осмысление сложившихся реалий, особенно в части исследования аспектов социально-психологической адаптации несовершеннолетних, сохраняет теоретическое и практическое значение.

Актуальность изучения проблемной темы обосновывается ещё тем, что сохраняется тенденция к увеличению числа несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. В общей системе профилактики социального сиротства и детской безнадзорности важную роль играют специализированные учреждения для несовершеннолетних, таковым является в г. Краснодаре социально-реабилитационный центр «Авис», выполняющий задачу оказания помощи и поддержки подросткам.

Целью статьи является изучение личностных качеств агрессивности, конфликтности и выраженности адаптированности воспитанников к сложившимся условиям жизни в социально-реабилитационном центре «Авис».

В основе нашей работы лежит идея о том, что особенности социализации и различные аспекты социально-психологической адаптации воспитанников учреждений закрытого типа проявляются в специально организованной социальной среде. На успешность и процесс социализации влияют как внешние, так и внутренние факторы. Это отмечают в своих работах И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, Е.П. Александров и др. [1, 3]. К числу специальных субъективных факторов учёные относят личностные особенности воспитанников, такие как характер, тип нервной системы, склонность к конфликтам, тревожность, агрессивность [1]. К внешним факторам, влияющим на способность к адаптации в условиях проживания в социально-коррекционном центре относят неблагополучные семейные отношения, травмирующие обстоятельства социокультурной среды. Важным, на наш взгляд, является понимание самим воспитанником сложившихся обстоятельств и актуализация собственных ресурсов для преодоления трудностей.

Изложение основного материала статьи. Исследование осуществлялось на базе социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних «Авис» г. Краснодар. В центре работают квалифицированные специалисты: психологи, педагоги- воспитатели, социальные работники. В центр размещаются несовершеннолетние дети, попавшие в трудную жизненную ситуацию: болезнь родителей, неблагополучие в семье, утрата родителей или лишение родительских прав, а также другие тяжёлые обстоятельства. Центр выполняет функцию временного размещения ребёнка до определения его постоянного места жительства. В социально- реабилитационном центре размещается до 70 несовершеннолетних детей.

Процесс обучения несовершеннолетних продолжается (на основе заключённого договора) в МБОУ СОШ №29, г. Краснодар. Воспитатели сопровождают детей и помогают в выполнении домашних заданий.

Для изучения проблем социально-психологической адаптации несовершеннолетних использованы следующие методы: изучение семейных историй, беседы с психологом, социальным педагогом, беседы с несовершеннолетними, анкетирование,

диагностические процедуры по изучению стиля поведения в конфликте (авторы Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов), опросник диагностики агрессивных проявлений А. Басса, А. Дарки, методика М.И. Рожкова «Изучение социализированности личности учащегося».

Исследование носило пилотный характер, целью является изучение социальной адаптированности воспитанников. Результаты являются основанием для уточнения программы коррекции реабилитационной работы психологам и социальным педагогам, воспитателям центра «Авис». Перейдём к обсуждению полученных результатов.

Воспитанники центра «Авис» изучались посредством экспресс-диагностики поведенческого стиля в конфликтной ситуации (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов), которая позволяет определить принадлежность опрашиваемых к одному из пяти доминирующих стилей поведения в конфликтных ситуациях:

– соперничество или «жесткий» стиль поведения предполагает активное, отстаивание своих интересов «во что бы то ни стало», в том числе и посредством агрессивных проявлений в отношении других участников взаимодействия;

– сотрудничество или «примиренческий» стиль поведения связан с поиском таких решений в конфликтной ситуации, которые могут удовлетворить все взаимодействующие стороны;

– компромисс как стиль поведения ориентирован на взаимные уступки при разрешении конфликтной ситуации;

– приспособление или «мягкий» стиль поведения связан с готовностью пожертвовать своими интересами ради сохранения гармонии отношений;

– избегание или «уходящий» стиль поведения проявляется в одновременном отказе от кооперации с противоположенной стороной и нежелании путем конфликтной активности реализовать собственные интересы.

В группе опрошенных были выявлены такие стили поведения – таблица 1.

Таблица 1

Предпочитаемые стили поведения в конфликтах воспитанников 8-16 лет реабилитационного центра «Авис» г. Краснодар (%, выборка – 46 респондентов)

Жесткий стиль (соперничество)	Примиренческий стиль (сотрудничество)	Компромиссный стиль	Мягкий стиль (приспособление)	Уходящий стиль (избегание)
58	16	10	0	16

При этом отметим, что подростки, демонстрирующие «жесткий» стиль поведения, при беседе с нами выражают убежденность в том, что агрессивное поведение в конфликте является наиболее эффективным и даже наиболее «экономным» (с точки зрения затрат времени и усилий) способом их разрешения. Можно констатировать, что свыше половины воспитанников испытывают затруднения в самостоятельном разрешении неизбежно возникающих в совместном проживании конфликтов. В ходе бесед установлено, что воспитанники центра «Авис», обнаруживающие некоторую готовность к компромиссу, пойдут на него лишь в том случае, если статусные позиции и конфликтные ресурсы сторон будут приблизительно равны. С другой стороны, даже те, кто предпочитает «уходящий» стиль поведения, выражают намерение проявить агрессивную активность, если их более высокие статусные позиции и ресурсы обеспечат им доминирование в разрешении конфликтной ситуации. Вместе с тем, 20% опрошенных выражают готовность к активному противостоянию даже в тех случаях, когда их статусные позиции и ресурсы будут явно ниже, чем у конкурентов.

В беседах с подростками установлено, что до 50% из них проявляют отсутствие склонности к рефлексии в конфликтную ситуацию, в позицию Другого, что существенно, с нашей точки зрения, ограничивает накопление опыта эффективных социальных взаимодействий. До 33% опрошенных искренне полагают, что разрешение возникающих конфликтов лучше передоверить другим субъектам, например педагогам- воспитателям или старшим воспитанникам.

Для диагностики склонности к агрессивным и враждебным реакциям, как индикатора внутреннего неблагополучия, использовался опросник А. Басса-А. Дарки, предназначенный для подростков от 14 лет. Как известно, агрессивность может иметь различную степень выраженности. При этом нельзя сказать, что почти полное отсутствие ее является безусловно позитивным фактором, так как в этом случае личность, как правило, проявляет конформность, социальную пассивность [4]. Вместе с тем, и повышенный уровень агрессивности делает ее конфликтной, не настроенной на сознательную кооперацию с Другими. В этом случае конфликтное противостояние обретает мотивационный характер, а стандартизация конфликтных взаимодействий, возникающая вследствие их повторяемости, длительности и отсутствия развития (конфликты «тлеют» долгое время без каких-либо новообразований), постепенно приводит к тому, что конфликтная ситуация начинает восприниматься как привычная, становится перманентной. Более того, если конфликт по каким-либо причинам затухает (например, одна из конфликтующих сторон покидает реабилитационное воспитательное учреждение), то это переживается как фактор, превращающий жизнь в скучное, «пресное» существование и воспитанник начинает провоцировать конфликтные противостояния даже с теми, с кем ранее поддерживались вполне приятельские отношения.

В оценке ответов несовершеннолетних использовалось восемь шкал: физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение, негативизм, обида, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины.

Диагностические исследования показали, что агрессивные реакции чаще всего носят направленный характер на окружающих и преимущественно выражаются в формах раздражительности, негативизма и вербальной агрессии. Вместе с тем наблюдались и обида, подозрительность, чувство вины.

Таблица 2

Проявление различных форм агрессии воспитанниками 8-16 лет социально-реабилитационного центра «Авис» г. Краснодар (%, выборка – 46 респондентов)

Форма агрессивных действий						
Раздражение	Косвенная агрессия	Обида	Подозрительность	Вербальная агрессия	Негативизм	Физическая агрессия
14	35	20	18	53	17	50

А. Басс справедливо, с нашей точки зрения полагает, что описанные выше виды агрессивной активности могут сочетаться, образуя сложные поведенческие паттерны. Вот почему данные таблицы 2 в сумме превышают 100%.

Обратимся к результатам диагностики воспитанников по изучению выраженности способности к социальной адаптированности.

Таблица 3

Результаты исследования по методике социализированности личности подростков (М.И. Рожков) (в %, выборка – 46 респондентов)

Уровни	Социальная адаптированность	Автономность	Социальная активность	Нравственность
Низкий	43%	17%	28%	6%
Средний	54%	18%	15%	10%
Высокий	3%	5%	3%	10%

Рассмотрим выраженность социальной адаптированности подростков социально-реабилитационного центра «Авис». Анализ результатов позволил сделать следующие выводы. В методике дана характеристика трём уровням социальной адаптации.

Высокий уровень (3%) социальной адаптированности означает, что отношения со взрослыми (воспитателями, психологами и персоналом) в целом ровные, доброжелательные; эпизодически возникающие конфликтные ситуации эффективно разрешаются. Они соблюдают статусно-ролевой баланс, общительные, правила и нормы в своих контактах со взрослыми и другими воспитанниками соблюдают. Эти несовершеннолетние настроены на диалогическое общение, проявляют дружелюбие, готовность к разумному компромиссу и сотрудничеству. Нередко в коллективе воспитанников они нацелены на лидирующие позиции и социальные роли. Обычно эти воспитанники оказываются принятыми и своей социальной группой. Конфликтные ситуации эпизодичны, ситуативны и чаще всего разрешаются путем согласования позиций сторон Для них характерна вполне адекватная или весьма близкая к адекватной самооценка, они способны правильно оценивать свои поступки и проявлять самокритику.

Средний уровень(54%) характерен тем, что воспитанники социально-реабилитационного центра обнаруживают весьма неравномерную учебную успешность, неустойчивые познавательные интересы, их учебные трудозатраты сильно зависят от отношения к конкретной учебной дисциплине и учителю. Эти дети часто проявляют невнимательность, рассеянность, забывчивость, эпизодические нарушения дисциплины. Взаимоотношения со взрослыми неровные, по отношению к одним из них занимается лояльная позиция, а к другим – остро критическая, даже критиканская, иногда провоцирующая грубость и конфликты. В целом эти воспитанники достаточно органично функционируют в среде сверстников, хотя их социометрический статус, как правило, располагается на периферии социометрической матрицы, нередко на рубеже отвержения. Уровень развития коммуникативных умений и навыков не позволяет наладить полноценное общение со сверстниками и взрослыми. Характер их общественной активности – минимизированный, каких-либо признаков инициативы, как правило, не проявляется, выполняются только те участки работы, которые жестко контролируются извне, воспитателем.

Низкий уровень(43%) – «воспитанники с дезадаптацией устойчивого типа». Эти несовершеннолетние подростки игнорируют поддерживаемый в учреждении санитарно-гигиенический режим. Познавательные интересы и мотивация учения развиты слабо, отсутствует круг предпочитаемых учебных предметов. Воспитанники социально-реабилитационного центра проявляют склонность к нарушению дисциплины, их социальная инициатива чаще всего направлена на дезорганизацию воспитательного процесса. Во взаимодействиях с другими (взрослыми и воспитанниками) часто провоцируют конфликты, демонстрируют агрессивность, кроме того, злопамятность и мстительность. Коммуникативные умения и навыки развиты слабо. Испытывают серьезные затруднения в выражении своих мыслей и чувств. Не проявляют интереса к общественно полезной и творческой деятельности, а там, где их участие вынуждено внешним принуждением, часто занимают нейтральную позицию или позицию разрушителя.

Следовательно, исходя из анализа полученных результатов следует, что большинство воспитанников центра «Авис» относятся к группе дезадаптированных и нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении психологов и социальных работников.

Каждый тип дезадаптации воспитанников социально-реабилитационного центра требует дифференцированного подхода с учётом индивидуальных особенностей несовершеннолетних при разработке программы психолого-педагогической коррекции.

Исходя из сказанного, считаем, что для становления социальных адаптационных механизмов у воспитанников социально-реабилитационных воспитательных учреждений необходима деятельность, направленная на обретение ими опыта социальных связей и отношений в новых условиях образовательной среды. Педагогически целесообразной формой обретения такого опыта могут быть тренинги по формированию опыта принятия различных социальных ролей.

В ходе тренингов социальных взаимодействий, в которых несовершеннолетние погружаются в проблемные социальные ситуации, «внешние» связи и отношения, ценности и нормы интериоризируются, усваиваются, создавая таким образом устойчивые ориентиры гармоничных социальных взаимодействий.

Потенциальная возможность неоднократно «переиграть», «поправить» однажды избранный вариант социальной роли создает предпосылки для осознанной рефлексии в мир Другого. Это позволяет подростку приблизиться к переосмыслению самого себя не как объекта обстоятельств, а как социально активного, деятельностного человека, включенного в разнообразные социокультурные среды, социальные связи и отношения [6]. Разыгрывая социальные роли, подросток выходит за рамки собственной субъектности, формирует чувство ответственности, повышает уровень готовности к совершению экзистенциального выбора. Свободный переход из роли в роль, «примерка» на себя разнообразных социальных «костюмов» обеспечивают детям эффективный поиск собственного, индивидуально неповторимого образа. Позволяет ощутить подросткам глубинное погружение в психологический мир Другого. удерживает их от примитивного игрового лицедейства, нацеливая на поиск оправданного в социально-смысловом контексте рисунка социального поведения. Следовательно, социально-психологические тренинги, ролевые игры могут служить эффективным педагогическим методом развития положительных адаптационных процессов несовершеннолетних детей.

Выводы. Выполненный анализ теоретико-практических проблемных задач исследования социальной адаптированности воспитанников реабилитационного центра «Авис» позволил сформулировать ряд положений.

Особенности социализации и социальная адаптация воспитанников учреждений для детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, осложнены наличием негативного социального опыта, различными депривациями и внутриличностными трудностями, проявляющимися в низкой самооценке, импульсивности реакций, слабом развитии способности к саморегуляции, а также в переживаемых, наблюдаемых явно или затаенно чувствах обиды, вины, склонности к агрессивным реакциям, конфликтности и др. В Краснодарском крае созданы, сохранены в разные годы развития нашего общества и успешно функционируют специальные учреждения социально-психологической реабилитации детей и подростков. Например, г.Лабинск, в котором детский дом ориентирован на приобщение детей к сельскохозяйственному труду, воспитанники имеют большое подсобное хозяйство. Оно даёт возможность реализации своей продукции, обретения будущих профессий в этой отрасли. Такое же направление в развитии социальной адаптации выполняют Новоукраинская школа-интернат, Новолеушковская специальная коррекционная школа-интернат. В Медвёдовской школе-интернате основное направление организации внеурочной деятельности воспитанников связано с художественным, музыкальным творчеством; в Кропоткинской школе-интернате направление работы с несовершеннолетними носит спортивный, военно-патриотический характер. Известно, что в названные школы-интернаты поступают дети из неблагополучных семей или семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в том числе и с событиями в стране: СВО. Следовательно, процесс изучения адаптационных механизмов является важным фактором в социализации несовершеннолетних детей.

Литература:

1. Александров, Е.П. Ролевые практики как средство социализации и социальной адаптации воспитанников учреждений интернатного типа: теоретико-методологический аспект: монография / Е.П. Александров. – Краснодар: Издательский Дом. – Юг, 2021. – 212 с.

2. Аюпова, Э.И. Формирование коммуникативных навыков акцентуированных подростков: диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Э.И. Аюпова. – Текст: электронный. – Москва, 2011. – 222 с. – URL: http://www.psyoffice.ru (дата обращения: 30.11.2022)

3. Берковитц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковитц. – М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 334 с.

4. Байбородова, Л.В. Преодоление трудностей социализации детей-сирот: учеб. пособие / Л.В. Байбородова [и др.]. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1997. – 98 с.

5. Богородская, Э.И. Девиантные подростки в образовательной среде. В сборнике: Модернизация образования Материалы XXIII Рязанских педагогических чтений / Под ред. Л.И. Архаровой, О.Л. Егоровой, Т.В. Ивкиной. – Москва: Издательство «Просвещение», 2016. – 254 с. – Текст: непосредственный.

6. Дубровина, И.В. Психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан; Под ред. И.В. Дубровиной. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2003

7. Прихожан, А.М., Толстых. Н.Н. Психология сиротства. 2-е изд. / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – СПб.: Питер, 2005. – 400 с.

Психология

УДК 159.9.07

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры практической психологии,
профессор кафедры возрастной и педагогической психологии Лебедева Оксана Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры практической психологии Куимова Наталья Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант факультета психологии и педагогики Вершинина Дарья Вадимовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СОЗАВИСИМОСТЬ КАК ПРЕДИКТОР ФОРМИРОВАНИЯ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В данной статье анализируется актуальный в современном обществе и психотерапевтической практике феномен созависимости как комплексный, имеющий междисциплинарный характер и общественные предпосылки формирования явления. В настоящей статье на основе анализа зарубежной и отечественной психологической литературы представлен теоретический обзор понятия «созависимость», его соотношение с термином «зависимость»; выделены основные характеристики созависимой личности, которые выступают в качестве предиктора дисфункционального поведения; акцентированы факторы, способствующие формированию и проявлению аддиктивного поведения у

созависимых. Авторами разработана программа исследования особенностей созависимого поведения женщин, обратившихся за психологической помощью в Нижегородский женский кризисный центр. Результаты данного исследования предполагают использование в просветительской, консультативной, тренинговой и коррекционной работах. В настоящей статье дано описание основных мероприятий, направленные на профилактику и коррекцию созависимого поведения; при этом сделан акцент на некоторые аспекты созависимой личности, которые могут препятствовать получению профессиональной помощи на пути к психологическому здоровью.

Ключевые слова: созависимость, созависимое поведение, аддикции, зависимость, зависимое поведение, созависимые отношения, аддиктивное поведение.

Annotation. This article analyzes the phenomenon of codependency, which is relevant in modern society and psychotherapeutic practice, as a complex, interdisciplinary nature and social prerequisites for the formation of the phenomenon. This article, based on the analysis of foreign and domestic psychological literature, presents a theoretical overview of the concept of "codependency", its relationship with the term "addiction"; highlights the main characteristics of a codependent personality that act as a predictor of dysfunctional behavior; emphasizes the factors contributing to the formation and manifestation of addictive behavior in codependents. The authors developed a program to study the features of codependent behavior of women who sought psychological help at the Nizhny Novgorod Women's Crisis Center. The results of this study suggest use in educational, advisory, training and correctional work. In this article describes the main measures aimed at the prevention and correction of codependent behavior; at the same time, emphasis is placed on some aspects of a codependent personality that may hinder the receipt of professional assistance on the way to psychological health.

Key words: codependency, codependent behavior, addictions, addiction, dependent behavior, codependent relationships, addictive behavior.

Введение. Говоря о межличностных взаимоотношениях в психотерапевтической практике, специалисты все чаще сталкиваются с зависимостями. Созависимость является наиболее распространенной из всех существующих на сегодняшний день аддикций. Согласно Б. Уайнхолд, Д. Уайнхолд, «созависимость характерна для 98% взрослого населения и является источником большей части человеческих страданий» [14]. Зависимость может быть от партнера, мужа, жены, ребенка, друга или любого значимого человека. Для описания чрезмерной зависимости в отношениях психологи употребляют термин «созависимость». Данное состояние приводит к дисбалансу не только во взаимоотношениях между людьми, зачастую от этого страдает сам созависимый. Ухудшается его психическое и эмоциональное состояние, физическое здоровье, а также духовное развитие. Созависимый не получает удовольствие и радость от близких взаимоотношений, не может жить полноценно, и, чаще всего, имеет факторы риска развития других форм зависимости. Все перечисленное значительно ухудшает качество его жизни. Причины созависимости имеют общественные предпосылки. Исторически сложилось, что общество благотворно влияет на передачу подобной модели взаимоотношений между близкими людьми из поколение в поколение через семейные ценности, этнокультурные традиции, систему воспитания.

Учитывая тот факт, что на данный момент феномен созависимости является предметом междисциплинарным и подвергается пристальному научному исследованию со стороны различных специалистов, вопрос о формировании единого понятия «созависимость» все еще остается открытым.

Изложение основного материала статьи. Подход к понятию «созависимость» претерпел значительные изменения с момента его первого упоминания. Исторически исследователи рассматривали «созависимость» и «зависимость» как взаимосвязанные понятия: «Термин «Со-зависимость» появился в 1979 году для описания того, насколько «невыносимой» становится жизнь с партнером, страдающим от алкогольной зависимости» [12]. То есть, изначально созависимым считался любой человек, находящийся в близких взаимоотношениях с алкоголиком и наркоманом, и испытывающий опосредованную зависимость от такого вида деструктивных отношений. Со временем под «созависимостью» начали ассоциировать любые близкие взаимоотношения с человеком, страдающим каким-либо видом аддикции. К. Маццола утверждает: «Созависимость может существовать как в отношениях, так и без них, как параллельно с зависимостью, так и без нее. Но в романтических отношениях созависимость может быть настолько интенсивной, что становится любовной зависимостью» [12].

Первопроходцами в исследовании феномена созависимости считаются зарубежные авторы. Среди них: М. Битти, Э. Ларсен, К. Маццола, Р. Сабби, Ч. Уаитфилд, Б. Уайнхолд, Д. Уайнхолд, Ш. Уегшейдер-Круз, К. Хорни, А. Шиф, М. Эйнсворт, Е. Янг и др. Б. Уайнхолд, Д. Уайнхолд определяют созависимость, как «приобретенное дисфункциональное поведение, возникающее вследствие незавершенности решения одной или более задач развития личности в раннем детстве, а именно на стадии установления психологической автономии» [17]. К. Маццола дает свое определение понятия «созависимость». «Созависимостью называют состояние, в котором фокус внимания человека находится вовне, и он ищет собственную ценность и ее подтверждение у окружающих, вместо того чтобы опираться на внутренние ориентиры» [12].

В России созависимость в межличностных отношениях стали рассматривать как проблему лишь в 90-е годы XX века. Среди отечественных авторов, занимающихся исследованием феномена созависимости, выделяют: Ю.Л. Арзуманову, Н.Г. Артемцеву, Н.В. Дмитриеву, Н.Н. Иванец, Ц.П. Короленко, В.Д. Москаленко, Т.М. Рожневу, О.А. Шорохову, Г.С. Шостакович и др. Так, Н.Г. Артемцева определяет созависимость, как «зависимость от близких людей, от их настроения, поведения, болезни или здоровья, их любви или ненависти» [1]. В.Д. Москаленко утверждает: «Созависимый человек – этот тот, кто полностью поглощен тем, чтобы управлять поведением другого человека, и совершенно не заботится об удовлетворении своих собственных жизненно важных потребностей» [14].

У созависимого наблюдаются следующие дисфункциональные признаки: низкая самооценка; компульсивное желание контроля над другими; зависимость от внешних оценок, мыслей и мнений других людей, страх критики; отрицание появившейся проблемы, и самое главное перманентное желание спасать и заботиться, в результате которого человек теряет свою идентичность в угоду желаниям зависимого партнера. Другими словами, созависимый отдает жизнь, со всеми его потребностями, во имя идеи спасения зависимого близкого. Можно утверждать, что «созависимый», с одной стороны, закрывает свою потребность в признании, самоутверждаясь, за счет своего близкого. Сама потребность «быть нужным», с другой стороны, постепенно переходит в зависимое поведение. Ведь «любая зависимость позволяет нам почувствовать себя лучше вначале, но в итоге мы чувствуем себя только хуже» [12].

Парадокс созависимости заключается в том, что контроль над значимым близким, желание его изменить отнимает много времени и сил, а самое главное, все эти усилия напрасны, ведь мы не можем изменить другого человека. Мы теряем контроль над своей жизнью, в угоду жизни другого. Зачастую, осознав этот факт, созависимые люди, испытывают безысходность, одиночество или чувство неполноценности в дисфункциональных отношениях. Для того чтобы избавиться от перманентной боли они прибегают к различным видам аддиктивного поведения как методу ухода от реальности. Это может быть как химическая (наркомания, никотиновая, токсикомания), так и нехимическая (трудоголизм, различные формы пищевой зависимости, шопоголизм) зависимость. «Аддиктивное поведение выражается в стремлении к уходу от реальности

путем изменения своего психического состояния, посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активностях, что сопровождается развитием интенсивных эмоций» – пишут Ц.П. Короленко, Т.А. Донских [7].

Аддиктологи наблюдали, что сложившаяся модель взаимоотношений между членами семьи усложняет, и, зачастую, делает невозможным выздоровление от зависмости. Ц.П. Короленко, Т.А. Донских пишут: «Можно утверждать, что любая аддиктивная семья содержит в себе структуру «со-зависимости» [7]. При этом сам созависимый чаще всего отрицает наличие каких-либо проблем с зависимостью. Созависимый человек искренне убежден, что причина его злоупотребления наркотиками или алкоголем кроется в негативных чувствах и реакциях, которые вызывают у него другие. Будь то чувство одиночества, отвержения или агрессия со стороны близкого. Созависимый склонен перекладывать ответственность за свое состояние на других людей, ведь фокус его внимания чаще всего направлен вовне.

Все вышесказанное подтверждает актуальность разработки программ психологической помощи для лиц, которые имеют созависимую структуру личности, с целью профилактики и своевременной коррекции зависимого поведения, являющегося деструктивным. Нами разработана программа исследования на базе Нижегородского женского кризисного центра, в качестве испытуемых выступают 43 женщины в возрасте от 29 до 48 лет, обратившиеся за психологической поддержкой.

Цель работы: исследование сущности явления «созависимость» и создание, с целью психологической помощи женщинам, средств профилактики для коррекции данного состояния.

Объект исследования: явление «созависимость».

Предмет исследования: особенности психологического консультирования созависимых женщин в условиях кризисного центра.

Гипотеза исследования: предположим, психологическая помощь созависимым женщинам возможна при реализации специально разработанной программы коррекции.

Исходя из цели, объекта и предмета исследования, перед нами стоит решение следующих задач:

1. провести теоретико-методологический анализ основных подходов к пониманию феномена созависимости;
2. определить специфические межличностные и объектные процессы, характеризующие созависимое поведение;
3. подобрать и апробировать комплекс методик, направленных на изучение особенностей проявления созависимости у женщин;
4. оценить итоги констатирующего эксперимента;
5. создать и внедрить программу психологической коррекции для созависимых женщин;
6. установить результаты опытно-экспериментального исследования;
7. создать профилактические рекомендации, способствующие преодолению созависимости у женщин.

Методы исследования: теоретический анализ литературы по проблеме, эксперимент (констатирующий), опросный, количественный и качественный анализ полученных результатов с использованием методов математической обработки данных.

Методики исследования:

1. Тест межличностной зависимости Р. Гиршфильда (адаптация О.П. Макушиной).
2. Опросник на определение профиля созависимости (Н.Г. Артемцева, 1997).

Данные полученные в результате исследования помогут скорректировать работу психологической помощи. Нежелание признавать присутствие проблемы и отказ от ее решения препятствуют обращению за психотерапевтической помощью, а также являются наиболее сложными моментами в психотерапевтической практике при коррекции созависимого поведения. Коррекция, в данном случае, заключается в научении новой стратегии поведения – ассертивной, являющейся абсолютной противоположностью созависимого поведения [8]. Формирование нового поведенческого стиля, зачастую, занимает достаточно много времени, в связи с уже полноценно сформировавшимися механизмами поведения, стереотипами, внутренними убеждениями взрослого человека. Дети, воспитывающиеся в дисфункциональных семье, где аддиктивным поведением страдал хотя бы один родитель, во взрослом возрасте склонны ощущать неполноценность, неудовлетворенность жизнью, патологическое желание спасать. Таким лицам необходима поддержка для устранения различных комплексов, снижающих качество жизни.

Важно отметить, что эффективность коррекции дисфункционального состояния у созависимого будет выше при семейном подходе, преимущественно в детском возрасте, так как именно близкий взрослый «может показать ребёнку те формы взаимодействия с социальной средой, которые являются социально приемлемыми в противовес вариантам девиантного, деликвентного, аддиктивного поведения» [10]. Как справедливо подчеркивают исследователи относительно возрастания (А.В. Гоголева, О.Н. Истратова, А.И. Кошель, Ж.Г. Куповых, О.П. Макушина, М.В. Матушевская, О.В. Суворова, Е.Б. Мамонова, И.В. Черемисова и др.), «риск крайних форм привязанности в отношениях матери и ребенка сегодня особенно возрастает», а «с подросткового возраста созависимость в отношениях с матерью становится причиной аутоагрессии: аддиктивного поведения, алкоголизации и наркотизации» [3]. Среди наиболее эффективных мероприятий по предупреждению созависимости специалисты выделяют: прослушивание или прочтение лекций, посещение конференций, мастерских, учебных групп, где представлен дидактический материал по теме «созависимость», а также отработка психотерапевтических упражнений на практике.

Говоря о коррекции созависимости, индивидуальная или групповая психотерапия является высокоэффективным методом. После обращения за профессиональной помощью возможно посещение групп самопомощи.

В частности, Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева определили мероприятия по коррекции созависимости, включающие:

– «Обращение к сознанию пациента, объективное информирование о том, как происходящее с ним выглядит со стороны и к каким последствиям приводит.

– Поиск социопсихологических факторов, провоцирующих развитие созависимости.

– Осторожное избавление аддикта от наиболее деструктивных методов психологической защиты.

– Стимуляция в созависимом пациенте позитивных мотиваций, не получивших достаточное развитие. Обращение к подсознанию, активация творческого потенциала» [8].

Выводы. В настоящее время единства в определении сущности понятия «созависимость» среди психологов нет, некоторые из них связывают созависимость с болезнью, другие рассматривают созависимость как нарушение в структуре личности, третьи – как разновидность аддиктивного поведения, четвертые подчеркивают связь созависимости с наследственностью [9]. Таким образом, феномен созависимости является комплексным, междисциплинарным понятием, содержащим в себе множество социальных, поведенческих и психологических аспектов, и представляет особый интерес для изучения практическими специалистами.

Для человека, склонного к созависимости, характерна дереализация, мнимая неспособность самостоятельно о себе позаботиться, искаженность в принятии решений, из-за смещения фокуса внимания вовне, инфантильное поведение,

снижение психоэмоционального фона в сторону пессимизма и даже депрессии. Н.Г. Артемцева и Т.В. Галкина отмечают: «Созависимый человек не может быть в гармонии с самим собой, поскольку он потерял себя и «растворился» в другом. Достаточно очевидно, что в такой ситуации человек не может быть психологически (а часто и психически) здоровым» [2].

Профилактическая и коррекционная работа с созависимым позволяет изменить стиль жизненного поведения с зависимого на ассертивный, избавиться от дисфункциональных механизмов защиты, заложенных в детском возрасте, в сторону жизнеспособных, а также стимулировать позитивные мотивации, и, тем самым, укрепить психологическое здоровье личности.

Литература:

1. Артемцева, Н.Г. Феномен созависимости: общее, типологическое, индивидуальное [Электронный ресурс] / Н.Г. Артемцева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. – 227 с. – URL: https://lib.ipran.ru/upload/papers/29724484.pdf (дата обращения 10.12.22)
2. Артемцева, Н.Г. Особенности представления о психологическом здоровье у созависимых субъектов [Электронный ресурс] / Н.Г. Артемцева, Т.В. Галкина // Знание. Понимание. Умение. – 2015. – № 2. – С. 291-301. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-predstavleniya-o-psihologicheskom-zdorovie-u-sozavisimyh-subektov (дата обращения: 01.02.2023)
3. Гоголева, А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика / А.В. Гоголева. – 2-е изд., стер. – М: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.
4. Егоров, А.Ю. Любовные аддикции / А.Ю. Егоров // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. – 2015. – Т. 11. – № 2. – С. 64-81
5. Иванова, Е.С. Современные подходы к дефиниции феномена «созависимость» [Электронный ресурс] / Е.С. Иванова // Наука и образование сегодня. – 2021. – №2 (61). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-definitsii-fenomena-sozavisimost (дата обращения: 13.01.2023)
6. Короленко, Ц.П. Психосоциальная аддиктология / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – Новосибирск, 2001. – 251 с.
7. Короленко, Ц.П. Семь путей к катастрофе: Деструктивное поведение в современном мире / Ц.П. Короленко, Т.А. Донских. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1990. – 224 с.
8. Короленко, Ц.П. Социодинамическая психиатрия / Ц.П. Короденко, Н.В. Дмитриева. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 460 с.
9. Лебедева, О.В. Психологическая природа созависимости [Электронный ресурс] / О.В. Лебедева, Ф.В. Повшедная, Д.В. Вершинина // Нижегородский психологический альманах. – 2022. – № 2. – URL: psykaf417.esrae.ru/ru/36-373 (дата обращения: 19.02.2023).
10. Лебедева, О.В. Социально-психологический портрет современного школьника [Электронный ресурс] / О.В. Лебедева, Ф.В. Повшедная. – 2022. – Вып. 10. – № 3. – URL: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-3-15 (дата обращения: 19.02.2023)
11. Матаева, Г. Понятие аддиктивного поведения / Г. Матаева, К. Алимбетов, М. Еркинбекова // The Scientific Heritage. – 2020. – № 45. – С. 50-52
12. Маццола, К. Созависимость: рабочая тетрадь. Простые упражнения для обретения и поддержания собственной независимости / К. Маццола; пер. с англ. А.Н. Шляховой. – Киев: “Диалектика”, 2021. – 160 с.
13. Москаленко, В.Д. Созависимость новая болезнь / В.Д. Москаленко // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1994. – №6. – С. 95-99
14. Москаленко, В.Д. Созависимость: характеристики и практика преодоления [Электронный ресурс] / В.Д. Москаленко. – СПб., 2001. – URL: https://arhangel.su/wp-content/uploads/2021/07/sozavisimost-i-praktiki-preodoleniya-v-moskalenko.pdf (дата обращения: 05.11.2022)
15. Суворова, О.В. Привязанность к матери как фактор Я-концепции подростка [Электронный ресурс] / О.В. Суворова, И.В. Черемисова, Е.Б. Мамонова. – 2016. – № 2. – URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/221/222 (дата обращения: 19.02.2023)
16. Созависимость – это дисфункциональная модель поведения: сайт [Электронный ресурс]. – 2015. – URL: https://www.allforeasylife.ru/sozavisimost/ (дата обращения: 10.01.2023)
17. Уайнхолд, Б. Освобождение от созависимости [Электронный ресурс] / Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд; Перевод с английского А.Г. Чеславской. – М.: Независимая фирма “Класс”, 2002. – 224 с. – URL: https://zadocs.ru/psihologiya/7150/index.html (дата обращения: 05.02.2023)
18. Subby, R., Friel, J. Co-dependency: a paradoxica dependency in Co-Dependency: An Emerging Issue. Pompano Beach, FL: Health communications. 1984.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Мамонова Елена Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Сидорина Елена Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Хрыкина Екатерина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

К ПРОБЛЕМЕ ВЛИЯНИЯ НЕУПРАВЛЯЕМОЙ ТРЕВОЖНОСТИ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ ГОТОВНОСТЬ ПОДРОСТКОВ К ОГЭ

Аннотация. Статья посвящена исследованию тревожности и ее влияния на психологическую готовность старших подростков к экзаменам. В нашей научной работе мы изучали с одной стороны уровни тревожности, а с другой стороны совокупность компонентов психологической готовности девятиклассников. Вначале в теоретических исследованиях мы выявили, что понятие неуправляемой тревожности соответствует отклонениям от среднего оптимального уровня ситуативной тревожности. Затем, определили основные внутренние факторы психологической готовности: психоэмоциональный (самочувствие, активность, настроение), мотивационный (мотивация достижения и познавательная

активность), поведенческий (конструктивные стратегии) и когнитивный (составляющие компоненты рефлексии). Проведенное исследование выявило наличие влияния показателей неуправляемой тревожности на рассматриваемые компоненты. Гипотеза о том, что неуправляемая тревожность соответствует низкому уровню психологической готовности старших подростков к ОГЭ, подтвердилась. Результаты диагностики констатировали, что отклонения уровня тревожности от нормы имеет две трети учащихся. Девятиклассники, действительно, в своем большинстве испытывают либо состояние «чрезмерного спокойствия», либо высокой тревожности. Это подтверждает не достаточную сформированность у данных испытуемых навыков управления тревожностью. Поэтому мы можем сказать, что наблюдается прямое влияние несформированной управляемой тревожности на факторы психологической неготовности девятиклассников к итоговым испытаниям, и наша гипотеза подтвердилась.

Ключевые слова: неуправляемая тревожность, психологическая готовность к экзаменам, старшие подростки, психоэмоциональное состояние, мотивация, копинг-стратегии, рефлексия.

Annotation. The article is devoted to the study of anxiety and its influence on the psychological readiness of older adolescents for exams. In our scientific work, we studied, on the one hand, the levels of anxiety, and on the other hand, the totality of the components of the psychological readiness of ninth-graders. Initially, in theoretical studies, we found that the concept of uncontrollable anxiety corresponds to deviations from the average optimal level of situational anxiety. Then, the main internal factors of psychological readiness were determined: psycho-emotional (well-being, activity, mood), motivational (achievement motivation and cognitive activity), behavioral (constructive strategies) and cognitive (components of reflection). The study revealed the presence of the influence of indicators of uncontrollable anxiety on the components under consideration. The hypothesis that uncontrollable anxiety corresponds to a low level of psychological readiness of older adolescents for the OGE was confirmed. The results of the diagnostics stated that two thirds of students have deviations from the norm in the level of anxiety. Indeed, the majority of ninth-graders experience either a state of "excessive calm" or high anxiety. This confirms the insufficient formation of anxiety management skills in these subjects. Therefore, we can say that there is a direct influence of unformed controlled anxiety on the factors of psychological unpreparedness of ninth-graders for the final tests, and our hypothesis was confirmed.

Key words: uncontrollable anxiety, psychological readiness for exams, older adolescents, psycho-emotional state, motivation, coping strategies, reflection.

Введение. Современная политическая, экономическая, финансовая, социальная нестабильная обстановка в России расценивается психологами как период психоэмоциональных потрясений. Совокупность «травматических ситуаций и ситуации опасности» способствуют закреплению тревожности как личностной характеристики подрастающего поколения. За последний год тревожное состояние детской части населения усугубляется не только интернет зависимостью [15], последствиями коронавирусной инфекцией, но и начавшейся военной специальной операцией. Напряженность окружающей обстановки, состояние неопределенности, беспокойство за своих родных и свое собственное будущее особенно остро влияет на психику подростка из-за нестабильности психофизиологических процессов пубертатного периода. На этом фоне старшие подростки, готовящиеся к экзаменационным испытаниям, в еще большей степени уязвимы и подвержены закреплению тревожности как устойчивой черты личности [17].

Тревожность с точки зрения Б.Г. Мещеряковой и В.П.Зинчеенко – это «индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге возникновения этого состояния» [4].

Солынин Н.Э. утверждает, что неумение управлять своей тревожностью приводит к снижению «активности психических процессов, отрицательно сказывается на использовании знаний, умений и навыков и может привести к неправильным действиям даже в условиях, в которых можно было действовать вполне успешно» [17]. И девятиклассники начинают испытывать субъективное состояние тревожности даже в тех ситуациях, которые объективно не являются угрожающими. Так тревожность из ситуативного явления становится личностной характеристикой старших подростков. Тревожность при этом получает «собственную побудительную силу, устойчивые формы реализации в поведении с преобладанием компенсаторных и защитных проявлений» и с трудом поддается коррекции [17, 16].

Поэтому так важно не только изучить сам феномен тревожности, но и научиться управлять им. Необходимость управления Ч.Д. Спилбергер и Ю.Л. Ханин подтверждают тем, что высокая реактивная тревожность заставляет подростка чувствовать обеспокоенность, нервозность, напряжение. А если высокие значения имеет и личностная тревожность, то тревожность становится «осевым симптомом невроза» [10]. В этом случае неизбежны невротические конфликты, срывы, психогенные заболевания, повышается риск суицидальных проявлений.

Но Ч.Д. Спилбергер отмечает, что тревожность изначально не является негативным феноменом. Тем самым психолог говорит о необходимости создания у подростков оптимального уровня тревожности – естественного и обязательного проявления активной личности [13]. Индивидуальный уровень полезной желательной тревожности «позволяет мобилизировать силы, достичь лучшего результата», что является «существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания» [9, 13]. Этот уровень способствует «целеполаганию, осмысленному поведению» и соответствует умеренной тревожности [4].

Декомпенсация тревожности в сторону высоких значений предполагает склонность испытуемого к тревоге в ситуациях проверки оценки его учебной компетентности, самооценки и самоуважения. Это снижает психоэмоциональную, мотивационную, поведенческую и когнитивную составляющие готовности к ОГЭ. При высоких цифрах тревожности требуется снижение значимости данной «провоцирующей ситуации». Это возможно с помощью «осмысления деятельности и формирования чувства уверенности в успехе».

Чрезмерно низкий уровень тревожности предполагает необходимость формирования у девятиклассника чувства ответственности, чтобы повысить мотивацию подготовки к итоговой аттестации [11]. Такой уровень тревожности может свидетельствовать и об активном вытеснении личностью проявлений внутренней тревоги.

Все вышеперечисленное говорит о сложности и много комплиментарности тревожности как личностного образования. При «угрожающих» ситуациях все аспекты тревожности выходят на первый план и дезорганизуют процессы психологической подготовки к ОГЭ.

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович считают, что психологическая готовность к деятельности это – «целенаправленное выражение личности, включающее ее убеждения, взгляды, отношения, мотивы, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки, умения, настроенность на определенное поведение» [5]. Интерпретируя этих авторов, можно сказать, что неуправляемая тревожность запускает целый ряд эмоциональных, мотивационных, поведенческих и когнитивных нарушений.

Таким образом, мы можем сказать, что неуправляемая тревожность является важным фактором психологической готовности к ОГЭ и как личностная характеристика активно влияет на психоэмоциональное состояние, мотивацию, поведенческие стратегии, рефлексию старших подростков.

Изложение основного материала статьи. Цель исследования: теоретически и эмпирически исследовать влияние неуправляемой тревожности на факторы психологической готовности подростков к ОГЭ.

Общая гипотеза: неуправляемая тревожность, соответствует низкому уровню психологической готовности старших подростков к ОГЭ.

Частные гипотезы:

1. Старшие подростки имеют преобладание неуправляемой тревожности, показатели которой либо чрезмерно низкие, либо высокие.
2. Неуправляемая тревожность не соответствует высокому психоэмоциональному фону у старших подростков.
3. Неуправляемая тревожности не соответствует высокой мотивации к учению у старших подростков.
4. Неуправляемая тревожность не соответствует модели адаптивного функционального копинг-поведения у старших подростков.
5. Неуправляемая тревожность не соответствует высоким навыкам рефлексии у старших подростков.

Методики исследования:

1) «Шкала личностной тревожности» А.М. Прихожан.
2) Опросник «Самочувствие, активность, настроение». В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников.
3) «Диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учению» А.М. Прихожан, основанный на опроснике Ч.Д. Спилбергера.
4) Методика «Диагностика стратегий преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолл, адаптация Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова.
5) Методика «Определение уровня рефлексивности» А.В. Карпов, В.В. Понаморева.

В исследовании принимали участие ученики трех 9-го класса в возрасте 14-15 лет в количестве 29 человек.

1. Изучение тревожности в группе методом оценки тревогогенности ситуаций в обыденной жизни и в период подготовки к экзамену мы осуществляли с помощью «Шкалы личностной тревожности» А.М.Прихожан. Анализ полученных данных констатирующего исследования позволяет нам говорить о том, что 9 учеников (30%) имеют состояние «чрезмерного спокойствия», показатели которого равны низкому уровню. Тревожность у этих учеников подвержена активному глубокому вытеснению в бессознательное с целью показать себя в «лучшем свете» [9]. Данные ученики имеют чаще всего безразличное отношение к данной теме и не желают оставаться в травмирующей ситуации, так как нет ресурсов для ее разрешения.

В пределах нормы тревожность выявлена у 10 (35%) учеников. Эта часть подростков имеет необходимую конструктивную тревожность, эффективно приспосабливается к ситуации неопределенности и повышенной стрессогенности. У всех десяти участников навыки адаптироваться и управлять тревожностью как фактором психологической готовности (мотивацией, поведением, самочувствием, рефлексией) сформированы.

Тревожность перед экзаменом выше нормы испытывают 10 человек (35%), что говорит о психологическом неблагополучии, беспокойстве, цикличности мыслительной деятельности и «мучительными навязчивыми страхами» [13].

Таким образом, мы можем сказать, что две трети девятиклассников испытывают либо высокую, либо чрезвычайно низкую тревожность в период подготовки к экзаменам и значения тревожности в группе не соответствуют норме. Это говорит не владеют навыками управления тревожностью.

Наша гипотеза о том, что старшие подростки имеют преобладание неуправляемой тревожности, показатели которой либо чрезмерно низкие, либо высокие, подтвердилась.

2. Опросник «Самочувствие, активность, настроение». В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников позволил проанализировать психоэмоциональное состояние девятиклассников. Полученные данные позволяют нам говорить о том, что у 11 человек (37%) низкий уровень психоэмоционального состояния. Эти ученики не проявляют активность, не энергичны вплоть до апатии. Они чувствуют состояние выраженной усталости, переутомления и ощущения себя не здоровыми. Скорость выполнения заданий у них снижается. Часто ученики не понимают условия, медленно перестраиваются, закрыты в себе. Преобладание отрицательных эмоциональных состояний влечет выраженную агрессивность, тревожность, навязчивое чувство страха и тем самым «затрудняет интеллектуальную деятельность» в напряженной ситуации экзамена [7].

У 14 человек (49%) настроение колеблется. Для данной группы детей характерно доминирование изменчивого настроения, из-за которого подростки не могут оценить свое психоэмоциональное состояние ни как хорошее, ни как плохое.

Только у 4 учеников (14%) наблюдается устойчивый высокий эмоциональный фон, который свидетельствует о стабильном нормальном эмоциональном фоне настроения.

Наша гипотеза о том, неуправляемая тревожность не соответствует высокому психоэмоциональному фону у старших подростков, подтвердилась.

3. С помощью «Диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению» А.М. Прихожан был оценен уровень суммарного балла по различным шкалам мотивации учения (познавательной активности, мотивации достижения, шкале тревожности и гнева).

Анализ полученных данных позволяет говорить о том, что у 18 человек (56%) низкий уровень мотивации подготовки к экзаменам. Это говорит о том, что ученики имеют низкую познавательную активность и мотивацию достижения и успеха. Подростки испытывают переживание «школьной скуки», резко отрицательное отношение к учебному процессу. Оптантам не интересен процесс накопления знаний и непрерывное самообразование. По мнению Бобровой К.В. при низкой мотивации ученики не могут раскрыть свои «способности, интеллект, креативность и другие внутренние возможности личности» [3].

У 12 оптантов (44%) мотивационный аспект колеблется в пределах нормы, а высокого уровня мотивации не испытывает ни один ученик.

Наша гипотеза о том, что состояние неуправляемой тревожности не соответствует высокой мотивации к учению у старших подростков, подтвердилась.

4. Анализ полученных данных по методике «Диагностика стратегий преодоления стрессовых ситуаций» позволяет нам говорить о том, что у 6 человек (20%) низкий уровень конструктивности применяемых стратегий. Для этих испытуемых характерно использование деструктивных копинг-стратегий (бегство, дистанцирование, избегание) [6]. Подростки ощущают дефицит навыков разрешения проблемных ситуаций. Низкая эффективность функционирования личностных ресурсов, преобладание мотивации избегания неуда не позволяют девятиклассникам брать на себя ответственность в решении своих учебных проблем, часто ведут к возникновению проявлений аддиктивного поведения [14].

У 15 человек (50%) конструктивность поведения до конца не сформирована и соответствует средним значениям.

Только 8 учеников (30%) имеют высокий уровень эффективности когнитивно-поведенческих и когнитивно-оценочных

действий. Личностные ресурсы этих учеников обеспечивают мотивацию достижения, положительный психологический фон для совладания с предэкзаменационной тревогой.

Наша гипотеза о том, что неуправляемая тревожность не соответствует модели адаптивного функционального копинг-поведения у старших подростков, подтвердилась.

1. Методика «Определение уровня рефлексивности» (А.В. Карпов, В.В. Понаморева) показала наличие у 17 человек (60%) низкий уровень рефлексивности. Это предполагает не владение старшими подростками методами ситуативной, ретроспективной и перспективной рефлексии. Ученики с трудом анализируют свою настоящую и предстоящую деятельность и поведение при подготовке к экзаменам. Данные оптанты не владеют непосредственным самоконтролем поведения в актуальной ситуации, осмыслением ее элементов, способности к «соотнесению своих действий с ситуацией и их координацией в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием» [8].

У 1 человек (34%) способность обдумывать свою деятельность колеблется в пределах средних значений, а высокий уровень развит только у 2 подростков (6%).

Проанализировав данные, можно сказать, что более половины учеников 9 «а» класса преимущественно «сосредотачивают свое внимание на собственных негативных тревожных эмоциях и не могут переключить рефлексию на рациональный анализ и планирование деятельности, что исключает полноценную психологическую готовность к итоговым экзаменам» [4].

Наша гипотеза о том, что неуправляемая тревожность не соответствует высоким навыкам рефлексии старших подростков, подтвердилась.

Выводы. По результатам проведенного входного диагностического исследования мы можем констатировать, что уровень тревожности в МАОУ «Школы №149» имеет отклонения от нормы у двух третьих от общего количества испытуемых. Это говорит о том, что наша гипотеза подтвердилась, и старшие подростки имеют преобладание неуправляемой тревожности, показатели которой либо чрезмерно низкие, либо высокие.

Кроме того, в результате исследования мы подтвердили гипотезы о том, что неуправляемая тревожность негативно влияет на психоэмоциональные, мотивационные, поведенческие и когнитивные составляющие психологической готовности к экзаменам, не позволяя им достигнуть высоких показателей.

Поэтому очень важно научить старших подростков управлять своей тревожностью, «стать подлинным субъектом учебной деятельности» [1]. Это поможет восстановить уровень «полезной, желательной» тревожности до состояния «нормы». Таким образом, мы получили ориентиры для построения траектории индивидуального развития каждого подростка данной группы и через развивающую программу мы можем повысить психологическую готовность подростков к экзаменам [2].

Можно сделать вывод, что нарушения психологической готовности имеют достаточно генерализованный характер, и чтобы научить подростков управлять своей тревожностью необходимо проводить развивающую работу в направлении всех представленных компонентов психологической готовности.

Литература:

1. Андреева, А.Д. Психолого-дидактические условия формирования психологической грамотности учащихся начальной школы / А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова // Вестник Мининского университета. – 2015. – №1. – URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/13 (дата обращения: 07.03.2023)
2. Андреева, А.Д. Школьный психолог в условиях модернизации российского образования / А.Д. Андреева // Вестник Мининского университета. 2013. – №4. – URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/427/403 (дата обращения: 07.03.2023)
3. Боброва, К.В. Мотивация достижения успеха у подростков [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-dostizheniya-uspeha-u-podrostkov/viewer (дата обращения: 01.06.2022)
4. Бурыкина, М.Ю. Взаимосвязь тревожности и рефлексивности студентов бакалавриата педагогического профиля / М.Ю. Бурыкина // Проблемы современного педгогического образования. 2020. – №66-1. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42813214_55748116.pdf (дата обращения: 07.03.2023). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
5. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы: Учеб. пособие для вузов / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. – Мн.: Изд-во Харвест, 2006. – 416 с.
6. Дубинина, А.С. Особенности копинг-стратегии у детей подросткового возраста / А.С. Дубинина // Молодой ученый. – 2019. – № 14 (252). – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37346619 (дата обращения: 13.03.2023). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
7. Едиханова, Ю.М. Особенности проявления отрицательных эмоциональных состояний у подростков в период сдачи ЕГЭ / Ю.М. Едиханова, Е.Н. Уфимцева // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2016. – №4(32). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proyavleniya-otritsatelnyh-emotsionalnyh-sostoyaniy-u-podrostkov-v-period-sdachi-ege/viewer (дата обращения 13.03.2023)
8. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – №5. – С. 45-57
9. Мищенко, В.И. Изучение тревожности старшеклассников в период подготовки к итоговым экзаменам / В.И. Мищенко // Педагогика и психология образования. – 2020. – №1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-trevozhnosti-starsheklassnikov-v-period-podgotovki-k-itogovym-ekzamenam/viewer (дата обращения 13.03.2023)
10. Прихожан, А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – Питер; СПб, 2009. – 5 с.
11. Путивцев, П.В. Школьная тревожность в формировании компетенций старшеклассников / П.В. Путивцев // Вестник «ИМЦ», 2015. – №10. – URL: http://imc-i.ru/userfiles/ufiles/vestnik10.pdf (дата обращения 13.03.2023)
12. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога: Учебное пособие / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 384 с.
13. Сидоров, К.Р. Тревожность как психологический феномен / К.Р. Сидоров // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2013. – №2. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20291348 (дата обращения 13.03.2023). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
14. Сирота, Н.А. Копинг-поведение в подростковом возрасте и профилактика его аддиктивного варианта / Н.А. Сирота // Аддиктивное поведение: профилактика и реабилитация: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Изд-во МГППУ. – Москва. 2011. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28996678&pff=1. (дата обращения 13.03.2023). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
15. Скорынин, А.А. Интеллектуальные предикты кибербуллинга и компьютерной зависимости в подростковом возрасте / А.А. Скорынин, А.А. Вихман // Вестник Мининского университета. – Том 10. – №3. – 2022. – URL:

https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1314. (дата обращения 13.03.2023)
16. Скрынникова, Н.В. Личностная тревожность и ее проявления в младшем подростковом возрасте / Н.В. Скрынникова // Педагогика: история, перспективы. – 2021. – №1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnaya-trevozhnost-i-ee-proyavlenie-v-mladshem-podrostkovom-vozraste/viewer. (дата обращения 13.03.2023)
17. Солынин, Н.Э. Психологические причины тревожности в подростковом возрасте / Н.Э. Солынин, Е.П. Лебедева // Ярославский педагогический вестник. 2016. – №6. – URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2016_6/48.pdf. (дата обращения 13.03.2023).

Психология

УДК 159.9
кандидат педагогических наук, доцент Овсянникова Елена Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);
студент Рыжкина Кристина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ КОНФЛИКТЫ В ПЕРИОД СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальная проблема конфликтов между детьми и родителями. Вначале статьи автор дает понятие детско-родительскому конфликту, анализирует психолого-педагогическую литературу на изучение этой проблемы другими авторами. Так же в статье отмечаются причины возникновения конфликтов между детьми и родителями. Автор делает акцент на том, что одной из главных причин конфликтов между детьми и родителями становятся стили и типы воспитания и развития ребенка. Немаловажным фактором возникновения конфликтов так же являются взаимоотношения между супругами и семейное благополучие. Автор отмечает, что в конфликтах между детьми и родителями не всегда виноваты только родители. В некоторые возрастные периоды ребенок сам может неосознанно провоцировать конфликт. В заключении статьи автор предлагает рассмотреть несколько способов для предотвращения и преодоления конфликтных ситуаций. Такими способами являются игры, которые помогут научить детей продуктивному выходу из конфликтных ситуаций и эмоциональному регулированию. А для гармонизации отношений родителей и детей, снятия общего уровня конфликтности автор предлагает проводить тренинги, которые поспособствуют установлению доверительных отношений между детьми и родителями.
Ключевые слова: детско-родительские конфликты, детско-родительские отношения, старший дошкольный возраст, преодоление конфликтов, профилактика конфликтов, стили воспитания.
*Annotation.*This article discusses the actual problem of conflicts between children and parents. At the beginning of the article, the author gives the concept of child-parent conflict, analyzes psychological and pedagogical literature on the study of this problem by other authors. The article also notes the causes of conflicts between children and parents. The author emphasizes that one of the main causes of conflicts between children and parents are the styles and types of upbringing and development of the child. An important factor in the occurrence of conflicts is also the relationship between spouses and family well-being. The author notes that only parents are not always to blame for conflicts between children and parents. In some age periods, the child himself may unconsciously provoke a conflict. In conclusion, the author suggests considering several ways to prevent and overcome conflict situations. Such methods are games that will help teach children a productive way out of conflict.
*Key words:*child-parent conflicts, child-parent relationships, senior preschool age, conflict resolution, conflict prevention, parenting styles.

Введение. Актуальной проблемой в современном мире до сих пор остаются конфликты между родителями и детьми. Конфликты между родителями и детьми часто основываются не на одном, а на многих вопросах. Данная тема является актуальной потому, что семья – это важный фактор в воспитании и развитии личности ребенка. Отношения между супругами, воспитывающими ребенка, так же играют немаловажную роль в отношениях между родителями и детьми. Конфликты между супругами часто влияют на эмоциональном благополучии детей. Частые супружеские ссоры и разные проблемы в семье могут сказаться на отношении родителей к детям, а дети, чувствуя негативные эмоции в свою сторону, становятся очень конфликтными в своем поведении [1, С. 246].

Изложение основного материала статьи. Под конфликтом между родителями и детьми понимается возникнувшие противоречия в детско-родительских отношениях. Все чаще тема конфликтов между детьми и родителями стала рассматриваться чаще. Этот вопрос изучали такие ученые, как Бортов Р.В., Смирнова О.Е., Гиппенрейтер Ю.Б., Быкова М.В., Матвеева Л.Г., Переломова О.В. и другие. Данные ученые отмечали немаловажную роль воспитания ребенка с раненого возраста в эмоционально-благополучной среде, с приобщением ребенка к семейным традициям и культуре. Отсюда следует, что самую главную роль, несомненно, играл эмоциональный фон в детско-родительских отношениях.

Конфликт между родителями и детьми – это тот вид конфликтов, который весьма распространен в современном обществе. Такой тип конфликтов существует практически во всех семьях, как в благополучной, так и в не благополучной семье. Основной причиной конфликтов между родителями и детьми почти всегда бывают противоречия между детьми и родителями, носящие личностно-психологический характер. Но порой именно через разрешение конфликта, разрешаются и актуализировавшиеся в нем противоречия.

Родители должны знать, каждый определенный возраст детей сопровождается определенным конфликтным поведением. Это часто случается с детьми, выросшими в дисгармоничной семье или в неполноценной семье. Дисгармоничный стиль в семье характеризуется большим количеством конфликтов между супругами, негативным эмоционально-чувственным фоном в семейных отношениях, что вызывает у ребенка отрицательные чувства, тревогу и беспокойство. Психологические роли постепенно нарушаются, а отношения между родителями и детьми становятся более напряженными. Такие внутрисемейные отношения приводят к детско-родительским конфликтам. Результатом таких взаимоотношений становится деструктивное родительское воспитание и усилению конфликтности у ребенка [3, С. 215].

Конфликт между родителями и детьми может носить взаимный характер неправоты. Педагогическое невежество родителей, жесткие, грубые приемы воспитания ребенка, или повышенная избалованность детей бывают причинами возникновения взаимного неприятия и появления конфронтации в детско-родительских отношениях [5, С. 88-93].

Теперь рассмотрим причины конфликтов между детьми и родителями более подробно. Отечественные и зарубежные ученые много раз отмечали, что именно от родительского отношения к детям зависит их эмоционально-чувственное

благополучие, появление положительных эмоций, вся их жизнь и счастье. Анализируя психолого-педагогическую литературу по вопросам конфликтов между детьми и родителями, а именно таких ученых, как С.В. Ковалева, А.И. Захаров, Ш. Фейра и Х. Корнелиуса, помогли нам выделить причины появления и развития конфликтов между детьми и родителями [3, С. 34-72]:

1. Общий отрицательный фон нашего социума.

2. Педагогическая невежество родителей, низкий уровень развития системы воспитания, «родительская незрелость» взрослых.

3. Родительские проблемы. Множество родителей повторяют трагические детские переживания, совершают моральное или физическое насилие над своим ребенком.

4. Воспитание детей в атмосфере чувственного отторжения, без проявления каких-либо теплых чувств от родителей к ребенку.

5. Особенности разных возрастных периодов детей. Иногда дети не специально могут провоцировать родителей на негативные эмоции, пытаясь выразить какой-либо протест или же просто привлечь к себе внимание. Ребенок бывает непослушным, раздражительным и капризным в кризисные периоды своей жизни. В такие время дети неосознанно выводят окружающих на конфликт, чаще всего это, конечно, происходит с родителями. Они негативно реагируют на многие просьбы и требования, которые раньше выполняли спокойно. К сожалению, взрослые не всегда осознают истинные причины таких поступков детей.

6. Невысокий уровень конфликтологических способностей родителей [7, С. 40-65].

Л.И. Колесникова выделяет личностные характеристики родителей, которые влияют на возникновение конфликтов между детьми и родителями. К ним относятся: консервативное мышление, ортодоксальность убеждений, поддержание старомодных правил поведения, склонность к вредным привычкам и другие. А среди личностных характеристик детей подчеркивает следующие: пониженная успеваемость, склонность к нарушению правил поведения, главные черты характера ребенка – это неподчинение, лень, своенравие, излишняя уверенность в себе, эгоистичность, а также полное неповиновение родительским советам [4, С. 26-39]. Таким образом, конфликт между детьми и родителями может произойти в результате, как и неправильного родительского поведения, так и поведения ребенка. Несомненно, одним из самых главных факторов проявления конфликтного поведения у ребенка будет являться тип отношений между родителями и детьми. Рассмотрим самую популярную классификацию стилей отношений между родителями и детьми [6].

Таблица 1

Название	Описание стиля
Авторитарный стиль	Этот стиль характерен тем, что родители прилагают все свои силы для достижения одной только цели – воспитать идеальных детей. Родители напористы и непреклонны в своих требованиях. Они ограничивают самостоятельность ребенка, его независимость, вся жизнь ребенка происходит под их жестким контролем, строгой дисциплиной и запретами. Такие отношения не подразумевают какую-то эмоциональную близость между родителями и детьми, крайне редко между ними появляется настоящая привязанность, а ребенок становится подозрительным, постоянно настороженным и даже враждебным к другим.
Авторитетный стиль (демократический)	Родители понимают важную роль в развитии характера детей, признавая право на их саморазвитие. Они спокойно оценивают, какие правила заслуживают диктовки, а какие – обсуждения. Они с разумной готовностью пересматривают свою позицию. Поощряется проявление самостоятельности и ответственности в соответствии с возрастом ребенка. Стремятся помочь детям, требуя от них осмысленных действий и чутко реагируя на их потребности.
Либеральный стиль	Высокая оценка своих детей, прощение его слабостей и уязвимостей – вот описание данного стиля. Родители легко находят общий язык с детьми, не сдерживают и не ограничивают их, доверяя им.
Индифферентный стиль	Вопросы о воспитании ребенка не приоритетны для родителей, поскольку у них множество других забот. Детям, чаще всего, приходится решать свои собственные проблемы. Никто не контролирует детей, не ограничивает и ничего им не запрещает. Дети находятся в основном без какой-либо взрослой помощи, предоставлены сами себе.

Предотвращение и профилактика конфликтов между родителями и детьми требует проведения особых мер и с одной, и с другой стороной конфликта. Для детей старшего дошкольного возраста отлично подойдет комплекс игр, направленный на снижение общего уровня конфликтности и агрессии, а так же обучению ребенка продуктивному выходу из конфликта.

Таблица 2

Название игры	Цель игры
1. «Полянка мира»	Цель игры: научить детей продуктивным способам решения конфликта.
2. «Тигр и поезд»	Цель: снятие вербальной агрессии и мышечного напряжения.
3. «Вороны»	Цель: снятие физической агрессии без насильственных методов.
4. «Подними конфету»	Эта игра учит договариваться, находить компромисс.
5. «Мирись»	Цель: учить детей ненасильственному способу разрешения конфликтной ситуации.
6. «Проигрывание конфликтов»	Цель: находить компромиссы, выход из конфликта, научить детей договариваться.
7. «Ссоримся»	Цель: научить детей обдумывать поступки, уметь находить причину конфликтов, способ решения, закрепить эти умения в поведении детей.
8. «Вкусная проблема»	Цель: учить детей решать ссоры путем переговоров, принимать коллективные решения.
9. «Возьми себя в руки»	Цель: научить детей сдерживать агрессию.
10. «Фрукты и овощи»	Цель: снятие вербальной агрессии.

Эти игры помогут снизить уровень конфликтности у ребенка, помочь ему в будущем находить правильный выход из конфликта. А для установления доверия, снижения уровня конфликтного поведения и устранения старых обид, мы предлагаем провести тренинги с родителями и детьми, которые поспособствуют гармонизации их отношения.

Таблица 3

Название тренинга	Цель	Содержание	Оборудование
1. «Внимание: конфликт!»	Цель: 1. Информирование родителей о психологической сущности конфликта. 2. Развитие эмпатии, способности к рефлексии. 3. Определение типа поведения в конфликтных ситуациях, обучение способам разрешения конфликтов.	«Изображение чувств» «Закончи предложение» «Решение конфликтных ситуаций» «Потерпевший кораблекрушение»	Нет
2. Конфликты и способы их разрешения.	Цель: создание условий для повышения уровня родительской компетентности в понимании причин возникновения конфликтов и способов их разрешения.	«Каракули» «Мои родители» «Изобрази животное» «Конфликт» «Категории поведения в конфликте» «Шесть шагов разрешения конфликта» «Игры-мирилки»	Листы бумаги, карандаши
3. Бесконфликтное общение.	Цель тренинга: – установление и развитие неконфликтных детско-родительских отношений партнерства и сотрудничества; – выработка новых навыков неконфликтного взаимодействия с ребенком для раскрытия его личностного потенциала; – формирование у детей и родителей навыков бесконфликтного общения.	«Закончи предложение» «Мир семьи» «Скажи мишке добрые слова» «Хвалить или ругать» «Картинная галерея» «По щучьему велению» «Сила слова» «Разозлились – одумались» «Обиды» «Поссорились – помирились»	Листы бумаги, цветные карандаши. Плюшевый мишка. Мяч или воздушный шарик.
4. Учим детей разрешать конфликты.	Цель: выработка конструктивных форм поведения, способов реагирования в конфликтах	«Поссорились», «Кто знает больше мирилок», «Вежливые слова», «Гномы», «Кто знает больше считалок?».	Разноцветные шапочки для гномиков.

Выводы. Проблема отношений родителей и детей остается актуальной в современном мире. Есть множество способов для предотвращения и преодоления конфликтов между детьми и родителями. Но нужно осознавать, что основные причины высокой конфликтности ребенка лежат в эмоциональном контексте стилей воспитания ребенка и отношений в семье.

Литература:

1. Андреева, Т.В. Семейная психология: учеб. пособие / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2009. – 246 с.
2. Карабанова, О.А. Психология семейных отношений / О.А. Карабанова. –Самара, 2001. – 215 с.
3. Ковалев, С.В. Психология современной семьи / С.В. Ковалев. – М.: Просвещение, 2007. – С. 34-72
4. Колесникова, Л.И. Семья в зеркале конфликта / Л.И. Колесникова. – Казань, Изд. КГУ, 2001. – С. 26-39
5. Разумова, А.В. Стили семейного воспитания и восприятие родителями своих детей / А.В. Разумова // Вестник Московского университета, 2000. – №1. – С. 88-93
6. Степанов, С.С. Стратегии семейного воспитания / С.С. Степанов // Школьный психолог. – 2000.
7. Корнелиус, Х. Выиграть может каждый : как разрешать конфликты / Х. Корнелиус, Ш. Фэйр. – М.: Инфра, 2009. – С. 40-65

Психология

УДК 159.923

кандидат педагогических наук, доцент Павлова Ольга Станиславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ, СВОЙСТВЕННЫЕ РАЗНЫМ НОЗОЛОГИЧЕСКИМ ГРУППАМ

Аннотация. В данной статье рассматриваются общие особенности процесса социализации, свойственные большинству категорий нарушений, а также специфические особенности, характерные для отдельных видов нарушений (нарушения зрения, слуха, интеллекта, речи, ранний детский аутизм, детский церебральный паралич). Наряду с этим, анализируются особенности расстройства привязанности, возникающие в результате психосоциальной депривации. Также рассматриваются трудности социализации людей с ограниченными возможностями здоровья. В статье доказывается, что наиболее напряженно, специфично происходит процесс социализации у детей, развитие которых протекает по дефицитарному типу (нарушения опорно-двигательного аппарата; сенсорные нарушения - патология зрения, слуха; речевые

нарушения). В подтверждение этому было проведено исследование особенностей социальной адаптации дошкольников с детским церебральным параличом, приведены полученные результаты.

Ключевые слова: социализация, социализация при дизонтогенезе, психосоциальная депривация, расстройства привязанности, нозологическая группа.

Annotation. This article discusses the general features of the socialization process characteristic of most categories of disorders, as well as specific features characteristic of certain types of disorders (visual, hearing, intelligence, speech disorders, early childhood autism, cerebral palsy). Along with this, the features of attachment disorders arising as a result of psychosocial deprivation are analyzed. The difficulties of socialization of people with disabilities are also considered. The article proves that the most intense, specific process of socialization occurs in children whose development proceeds according to a deficit type (disorders of the musculoskeletal system; sensory disorders - pathology of vision, hearing; speech disorders). In confirmation of this, a study of the features of social adaptation of preschoolers with cerebral palsy was conducted, the results obtained are presented.

Key words: socialization, socialization in dysontogenesis, psychosocial deprivation, attachment disorders, nosological group.

Введение. Социализация является процессом, предполагающим усвоение социального опыта, воспроизведение человеком социальных связей, с помощью которых происходит развитие личности, ее самосознания. В качестве ведущих показателей социализации выделяются содержание и эффективность усвоения социальных норм и умений, общая приспособляемость личности, ее предпочтения, поведение, образ жизни, социальная идентификация. Как показывают многие специальные исследования, дети с особенностями в развитии испытывают существенные сложности при вхождении в социум. При этом выделяются, свойственные большинству нозологических групп и специфические (для отдельных видов дизонтогенеза) особенности процесса социализации. Проанализируем их более подробно.

Изложение основного материала статьи. Личностное развитие детей с особыми образовательными потребностями характеризуется своей спецификой. Данная специфичность включает эмоциональную обедненность и неустойчивость, повышенную чувствительность; проявления негативизма, эгоистическую расположенность; неадекватность проявления эмоций; высокий уровень тревожности; неадекватную самооценку с высоким уровнем притязаний или заниженную с проявлениями робости, застенчивости; слабую критичность и высокую конформность. Перечисленные особенности можно увидеть в поведении дошкольников. Для некоторых детей характерна замкнутость, ограниченность контактов. Другие проявляют активность, демонстрируя склонность к конфликтам [1, 2].

Особое значение в личностном развитии детей с особенностями в развитии занимает их отношение к своему дефекту. Так, для дошкольников с общим недоразвитием речи и заиканием, нарушениями зрения свойственны сильные переживания в связи с наличием дефекта, это влияет на их положение среди сверстников [1, 2].

Дошкольники с особенностями в развитии часто стремятся к общению со взрослыми и сверстниками несмотря на специфичное личностное развитие. Это может проявляться при полной обездвиженности, отсутствии речевых возможностей [1, 2].

Часто у дошкольников наблюдается направленность на общение со взрослым. Примечательно, что у детей с особенностями в развитии чаще, чем у их нормально развивающихся сверстников, эта направленность имеет своеобразное проявление. Например, когда ребенок все время зависит от мнения взрослого, его одобрения; во всем ориентируется на него, подражает поведению. Это может объясняться как особая форма компенсации личностных переживаний ребенка, направленность на получение поощрения, которая в определенный момент закрепляется и тормозит развитие наиболее зрелых форм общения, прежде всего со сверстниками. Часто у различных нозологических групп данные особенности наблюдаются в разном возрасте [1].

Наряду с этим, несмотря на выраженную потребность на общение со взрослыми, дошкольники с особенностями в развитии на определенном этапе начинают проявлять интерес к сверстникам. Как правило, дети полностью не избегают общения с ровесниками в группе, хотя отношения между ними независимо от структуры дефекта часто носят поверхностный, нестойкий характер. Мотивы выбора дошкольниками партнеров по играм не соответствуют возрасту.

Часто проблемы общения между детьми объясняются несовершенством используемых коммуникативных средств. Чрезмерная импульсивность, необдуманность поступков, неприятие чужого мнения приводит к частым ссорам, конфликтам, которые не всегда разрешаются социально приемлемыми способами. Наличие подобных ситуаций мало способствует формированию межличностных отношений, усугубляя и без того непрочное положение детей в группе сверстников [4].

Наряду с общими закономерностями в социальном развитии дошкольников с отклонениями в развитии, существуют особенные черты, характеризующие детей с нарушениями интеллекта, слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, раннего детского аутизма.

Например, нарушения функции зрительного анализатора, приводят к сложностям в общении с окружающими. Нечеткость восприятия детьми товарища по общению объясняет недостаточное понимание его личностных особенностей и состояний. Несовершенными являются также невербальные средства межличностного взаимодействия. Дети редко используют мимику, жесты. Наиболее частыми причинами личностной незрелости данной категории дошкольников являются такие социальные факторы как ограничение общения, чрезмерная опека семьи [5].

Для детей с нарушениями интеллекта прежде всего характерно заметное снижение, по сравнению с нормой, желание общения со взрослыми и сверстниками. Доминирующей до конца дошкольного возраста является ситуативно-деловая форма общения. Личностные контакты носят обедненный характер. Сильно отстают в развитии вербальные и невербальные средства общения [1].

Специфика социализации дошкольников с нарушениями слуха определяется ограничениями возможностей их словесного общения. Маленькие неслышащие дети демонстрируют стабильное желание находиться среди себе подобных, потребность общаться друг с другом. Наряду с этим, дошкольники не могут в достаточной мере использовать слух как средство накопления социальных представлений. В связи с этим несовершенными являются представления о моральных нормах, правилах общественного поведения, что приводит к появлению дополнительных трудностей в развитии отношений со сверстниками [1, 5].

Незрелость средств общения играет важное значение в развитии личности детей с речевыми нарушениями. Неуверенность в себе, проявления негативизма, как результат реагирования ребенка на свой дефект, влияют на особенности его взаимодействия со сверстниками. Наблюдается незрелость форм межличностного взаимодействия. Основной причиной этого является несовершенство вербальных и невербальных средств общения. У детей недостаточно развивается полноценное деловое общение, которое основывается на использовании жестов, мимики [1, 2].

У многих детей с детским церебральным параличом возникают ощутимые сложности в разных аспектах социального развития [4, 5]. Эти трудности не только проявляются в различной степени, но и имеют специфичную психологическую наполненность. В доказательство этому было проведено исследование особенностей социальной адаптации дошкольников с

ДЦП с помощью методики «Карта социального развития ребенка». В наблюдении приняли участие десять детей группы компенсирующей направленности в возрасте 5-6 лет (база исследования – Муниципальное дошкольное образовательное автономное учреждение «Детский сад № 8» г. Оренбурга). Полученные показатели исследования рассмотрены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования социальной адаптации дошкольников с ДЦП

Показатели социального развития ребенка	Уровни социального развития при ДЦП (в %)		Количество детей
Эмоциональное развитие	Высокий	20%	2
Отношение к проблемам	Высокий	20%	2
Адаптация в группе	Средний	40 %	2
Общение со взрослыми	Низкий	10%	2
Общение со сверстниками	Низкий	10%	2

Были рассмотрены следующие показатели: особенности эмоционального развития и поведения, отношение к проблемам, особенности адаптации в группе, взаимоотношения со взрослыми, взаимоотношения со сверстниками. На основе анализа данных показателей можно выделить три уровня социального развития дошкольников с ДЦП:

1) высокий (40%). У детей наблюдаются адекватные эмоциональные проявления. Дошкольники заинтересованы в общении, что свидетельствует о наличии социальной направленности и сформированности социальных представлений. Сложности приспособления в социуме и к условиям детского сада наблюдаются, но характеризуются как незначительные. Специфика эмоционально-волевого развития не оказывает влияния на особенности общения. Однако рассматриваемую группу детей нецелесообразно сравнивать по уровню социального развития с нормально развивающимися сверстниками как по количественным, так и по качественным показателям;

2) средний (40%). Типичным признаком является недоразвитие социальных представлений. У дошкольников данной группы наблюдаются неадекватные проявления эмоций, наличие направленности на собственные желания и интересы, не считаясь с потребностями окружающих; доминирование мотивов получения удовольствия, равнодушное отношение к своему дефекту, сложности адаптации в социуме. Направленность на общение снижена, более адекватно происходит развитие общения со взрослыми. Среди сверстников дети занимают позицию «исполнителя». Наблюдается недостаточное развитие произвольности поведения;

3) низкий (20%). Для дошкольников свойственны недостаточная мотивированность деятельности, проявления неадекватности поведения, слабость произвольного контроля. Окружающие детей люди (взрослые, сверстники) не вызывают интереса, общение носит ситуативный характер. Наблюдается неадекватность самооценки, несформированность социальных представлений и коммуникативных умений, трудности приспособления в социуме.

Наряду с вышеперечисленными, можно выделить специфические особенности социальной адаптации у дошкольников с ранним детским аутизмом. Их целесообразно разделить на две группы, в зависимости от уровня выраженности проявлений данного нарушения. Для детей первой группы свойственно отсутствие речи, невозможность организовать ребенка: обратить его внимание на инструкцию, добиться выполнения поручения. Ребенок не только не пользуется речью, он не использует невербальные средства общения – жесты, мимику. Характерна отрешенность от происходящего вокруг. Дети данной группы часто не откликаются на просьбы и ничего не просят сами. Поведение детей характеризуется как полевое и носит бесцельный характер [3]. При этом в своем хаотичном движении по помещению они могут проявлять хорошую координацию движений.

Для детей второй группы свойственно неприятие происходящего вокруг (в отличие от первой группы, где детям характерна отрешенность). Присуща избирательность в быту (в еде, одежде, одни и те же маршруты прогулок), которая носит патологический характер. Пристрастия к определенным занятиям, предметам, множественные требования и запреты, невыполнение которых может привести к срывам в поведении ребенка. В отношении развития речи свойственно использование речевых штампов, эхолаличных ответов, своеобразное использование личных местоимений. Часто испытывая многочисленные страхи, эти дети стремятся сохранить константность в окружающей среде, могут с помощью аутостимуляции заглушать негативные для себя впечатления. При этом, дети воспринимают близкого человека как непременное условие своей жизни, пытаются контролировать его поведение, не отпускают от себя, настаивают действовать только привычным способом. Вышеперечисленные особенности детей с аутистическими проявлениями, способствуют усложнению процесса социализации, делают его еще более специфичным.

Негативное воздействие на эмоциональное развитие ребенка оказывает социальная депривация [5]. В результате данного вида депривации возникает расстройство привязанности (нарушение общения с окружающими), которое проявляется в следующих вариантах:

1) частое нежелание начинать общение, или поддерживать взаимодействие с окружающими (отсутствие голосового подражания, апатия, снижение или отсутствие спонтанности, отсутствие или недостаточность любопытства);

2) неразборчивая общительность (фамильярность с почти незнакомыми людьми, постоянные просьбы о чем-либо и требование повышенного внимания).

Причинами этого могут быть ярко выраженные недостатки в заботе о ребенке:

- постоянное пренебрежение основными эмоциональными потребностями ребенка в комфорте и внимании;
- систематическое игнорирование основных физических потребностей ребенка, включая питание, защиту от физической опасности и нападения (включая сексуальные оскорбления);
- повторяющаяся смена людей, осуществляющих уход за ребенком таким образом, что устойчивая привязанность невозможна (частая смена персонала, «отцов» и т.д).

Причинами недостаточной заботы о ребенке, недоброжелательных действий по отношению к нему или игнорирования его основных потребностей могут быть: интеллектуальная недостаточность у родителей, отсутствие у них навыков заботы о ребенке из-за неправильного воспитания, социальная изоляция или депривация, преждевременное материнство, неспособность реагировать на потребности ребенка и удовлетворить их, доминирование потребностей родителей над нуждами ребенка, очень частая смена осуществляющих заботу людей, повторяющиеся длительные госпитализации или частая смена адреса проживания. Все вышеперечисленное увеличивает вероятность развития у ребенка расстройства привязанности, может вызвать дополнительные сложности социализации.

Согласно мнению многих специалистов, последствиями такого отношения к ребенку является его неспособность к благополучию. Нередко у детей, испытывающих состояние социальной депривации, отмечается малоподвижность, апатия с

нарушением активности. Часто они выглядят несчастными, безрадостными, иногда испуганными и настороженными. При этом, ребенок может быть равнодушным к расставанию с матерью. Дети могут не проявлять присущих многим чувств огорчения, беспокойства или протеста в связи с отделением от матери.

Выводы. Таким образом, социальное развитие дошкольников, относящихся к разным нозологическим группам, характеризуется своеобразием. Оказываются слабо сформированными основные механизмы социализации, что указывает на дезадаптацию детей и делает необходимым определение содержания коррекционной помощи, направленной на усвоение социального опыта и развитие системы социальных связей дошкольников.

Все рассмотренные особенности социализации как общие, так и специфические, характерные для различных вариантов дизонтогенеза, способствуют лучшему пониманию законов психического развития детей с особенностями в развитии. Проанализированная информация может быть полезна педагогам, воспитателям, родителям особенных детей в плане выстраивания адекватного и конструктивного взаимодействия с ребенком.

Литература:

1. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте [Электронный ресурс]: учебное пособие / В.В. Лебединский, К.С. Лебединская. – М.: Академический проспект, 2011. – 304 с.
2. Лубовский, В.И. Специальная психология в 2 т. / В.И. Лубовский. – М.: Юрайт, 2023. – 430 с.
3. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2016. – 288 с.
4. Павлова, О.С. Изучение, образование и реабилитация детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Словарь специальных терминов и понятий: Учебно-методическое пособие / О.С. Павлова. – 2022. – 62 с. – URL: https://lib.rucont.ru/efd/788118
5. Павлова, О.С. Психология депривации. Словарь специальных терминов и понятий [Электронный ресурс] / О.С. Павлова. – 2021. – 71 с.

Психология

УДК 159

доктор педагогических наук, профессор кафедры общей психологии и психологии личности Петрова Нина Федоровна
ФГАОУ ВО Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь);
магистрант 2-го курса Папоротная Анна Александровна
ФГАОУ ВО Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТЕМПЕРАМЕНТАЛЬНЫХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. Статья посвящена выявлению взаимосвязи темпераментальных свойств сотрудников организации и особенностей профессионального выгорания. Проведена диагностика темпераментальных свойств личности сотрудников организации ООО «Научно-технический центр». Результаты проведенного корреляционного анализа изучаемых показателей показали, что существуют значимые связи между показателями темперамента (эргичности, пластичности, темпа, эмоциональности, интро- / экстраверсии и нейротизма) и профессионального выгорания у сотрудников организации – как на уровне укрупнённых стадий выгорания (напряжение, деперсонализация, истощение), так и на уровне отдельных симптомов выгорания внутри каждой из фаз.

Ключевые слов: профессиональное выгорание, стадии, темпераментальные свойства, диагностика.

Annotation. The article is devoted to the identification of the relationship between the temperamental properties of the organization's employees and the features of professional burnout. The diagnosis of temperamental personality traits of an employee of the organization was carried out. The results of the correlation analysis showed that there are significant links between the indicators of temperament (ergicity, plasticity, pace, emotionality, intro-/ extraversion and neuroticism) and professional burnout among employees of the organization – both at the level of enlarged stages of burnout (tension, depersonalization, exhaustion) and at the level of individual indicators (symptoms of burnout) inside each of the phases.

Key words: professional burnout, stages, temperamental properties, diagnostics.

Введение. Любая профессия предполагает функциональные обязанности, которые человеку необходимо выполнять, и очень важно, чтобы они были для него психологически приемлемы. Несколько десятилетий тому назад сложно было встретить человека, который бы обладал информацией или слышал о профессиональном выгорании. На сегодняшний день можно смело заявить, что это проблема нашего современного общества.

Вопросы, касающиеся феноменов профессионального выгорания, приобрели сегодня особую остроту в связи с увеличением эмоциональных нагрузок на сотрудника организации, быстро меняющимися способами современного производства различного рода материального и интеллектуального продукта, увеличением удельного веса новых информационных технологий в любой сфере деятельности, а также влиянием множества других факторов, значительная часть которых создает трудности для профессиональной успешности, для реализации себя в профессии в целом. Сложившаяся ситуация привлекает внимание психологов – как на практическом, так и на теоретическом уровне анализа проблем.

Профессиональному выгоранию подвержены представители разных возрастов и профессий. В большей степени это зависит от конкретных условий труда, обстановки внутри коллектива, но принципиальным условием часто выступают – общие как фактор, но различные как дифференциально-психологическая характеристика – индивидуально-психологические и типологические особенности каждого конкретного работника. Возможное снижение продуктивности в работе, значительное снижение энергетического потенциала, снижение внимания, ухудшение памяти, повышенная утомляемость, а также другие негативные результирующие характеристики влияния условий профессиональной деятельности на работника, связанные с риском профессионального выгорания, во многом обусловлены спецификой базовых личностных свойств, к которым, несомненно, прежде всего относятся темпераментальные свойства. Сформированность их основных характеристик позволяет сотруднику конкретным специфическим образом реагировать на условия профессиональной деятельности, подвергая или не подвергая себя риску профессионального выгорания.

Сказанное позволяет обозначить как актуальную проблему исследования взаимосвязи темпераментальных свойств сотрудника организации и особенностей его профессионального выгорания.

Изложение основного материала статьи. Теоретические основания проблемы профессионального выгорания личности в отечественной психологии представлены в работах М.А. Аминова, В.В. Бойко, Н.Е. Водопьяновой, Л.М. Митиной, Т.И. Ронгинской, Т.В. Форманюк, Неруш Т.Г. и др. [1-7]

Эмоциональное выгорание сотрудника – это комплекс последствий продолжительного эмоционально-негативно окрашенного воздействия на него условий труда, где отличительными признаками являются значительное снижение продуктивности в работе, значительное снижение энергетического потенциала, снижение внимания, ухудшение памяти, повышенная утомляемость, резкое чувство эмоциональной опустошённости, моральной усталости, продолжительная бессонница, повышенная подверженность и предрасположенность к психосоматическим заболеваниям.

Среди качеств и свойств личности, составляющих её целостную психологическую структуру, принципиальным, по мнению большинства отечественных и зарубежных учёных, является темперамент, выступающий как психодинамическая особенность психической деятельности человека, отражающая темп, быстроту, ритм и интенсивность составляющих эту деятельность психических процессов и состояний. Усиленно изучаются не только нейрофизиологические и генетические, фенотипические основы темперамента, но и его структура, типология, связь с другими психологическими образованиями (Г. Айзенк, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Э. Кречмер, В.С. Мерлин, В.М. Русалов, Л.Н. Собчик, У. Шелдон и др. [1 и др.]).

Традиционно причинами возникновения и развития профессионального выгорания работника в общем случае полагаются внешние факторы – продолжительность и интенсивность работы, условия труда, заработная плата, отношения в коллективе и пр. (Н.Е. Водопьянова, Н.В. Козина, Е.Г. Лешукова, В.Е. Орёл, Т.И. Ронгинская [6], Л.Б. Серебрякова, Т.В. Форманюк и др.). Однако часто ключевой детерминантой выгорания каждого конкретного работника выступают его внутренняя предрасположенность к реагированию на «входящие» условия – его психотипологические особенности, базовые личностные свойства, к которым, несомненно, прежде всего относятся темпераментальные свойства.

В основе проблемы, которую мы разрешаем в ходе исследования, лежит противоречие между существующими представлениями о профессиональном выгорании сотрудника организации и необходимостью определения особенностей темпераментальных свойств как условии возникновения и проявления этого выгорания.

Выборку исследования составили 112 человек из числа сотрудников ООО «Научно-технический центр» (г. Ставрополь).

Компания является одной из старейших компаний Юга России в сфере продаж сельхоз- и спецтехники, запасных частей и сервисного обслуживания.

Для диагностики профессионального выгорания использованы две методики – опросник «Профессиональное выгорание» (Н.Е. Водопьянова) [3] и «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В.В. Бойко) [2].

По первой методике результаты представлены на рисунке 1.

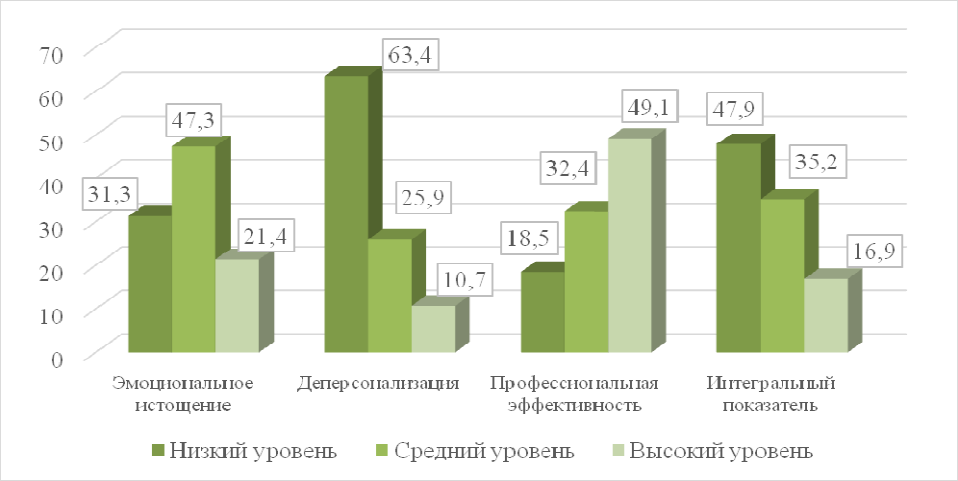


Рисунок 1. Выраженность стадий профессионального выгорания (методика Н.Е. Водопьяновой)

Как видно на рисунке 1, по нашей выборке респондентов стадия истощения на низком уровне представлена у 31,3%, на среднем – у 47,3%, на высоком – у 21,4%. Стадия деперсонализации – у 63,4%, 25,9% и 10,7 соответственно, стадия профессиональной эффективности (обратная шкала) – у 18,5%, 32,4% и 49,1% соответственно. Интегральный показатель выгорания на выборке представлен на низком уровне у 47,9% респондентов, на среднем – у 35,2% и на высоком – у 16,9%. Как видно, представленность уровней выгорания смещена к первой стадии (истощение), меньшая выраженность – у деперсонализации, минимальные показатели у редукции профессиональных обязанностей. Надо сказать, что обнаружено подтверждение тому факту, что в некоторых случаях и истощение, и деперсонализация выступают условной нормой для отдельных людей и отдельных профессий (социально-коммуникативных); кроме того, имеют значение в какой-то степени возраст, стаж и пол. В нашем случае средний показатель по выборке сглаживает эти крайние варианты нормы, но включает их в себя. То есть, в целом, выборка отражает заниженные значения профессионального выгорания и тенденцию к восприятию своей деятельности как успешной.

По второй методике диагностики профессионального выгорания – методике «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В.В. Бойко) – результаты представлены на рисунке 2.

Как видно на рисунке 2, по нашей выборке фаза напряжение представлена на низком уровне у 33,0% респондентов (фаза не сформировалась), на среднем – у 37,5% (фаза в процессе складывания), на высоком – у 29,5% (фаза сформировалась), фаза резистентности – у 53,4%, 28,8% и 17,8% для низкого, среднего и высокого уровня соответственно, фаза истощения – у 71,4%, 18,8% и 9.8% респондентов соответственно для низкого, среднего и высокого уровней.

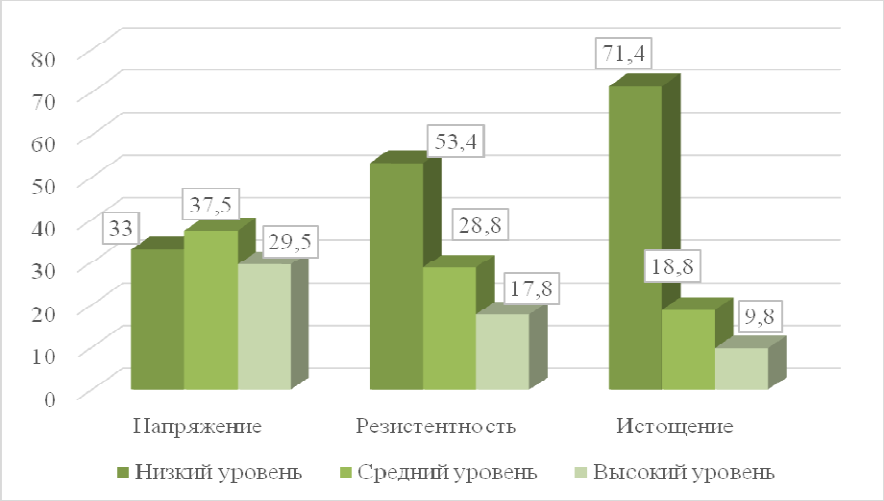


Рисунок 2. Выраженность фаз формирования профессионального выгорания (методика В.В. Бойко)

Учитывая возможность более подробного представления результатов диагностики сформированности фаз профессионального выгорания, покажем на рисунке 3 сформированность симптомокомплексов выгорания для каждой из фаз.

Как видно на рисунке 3, в целом для профессионального выгорания нет доминирующих симптомов (значения более 20 баллов). Однако для каждой из фаз есть свои сложившиеся симптомы: так, в среднем по выборке нами обнаружено следующее:

– для фазы «напряжение» – неудовлетворённость собой находится на уровне 19,2 ед. (сложившийся симптом), тревога и депрессия – на уровне 17,9 ед. (сложившийся симптом), «загнанность в клетку» – на уровне 13,1 ед. (складывающийся симптом) и переживание психотравмирующих обстоятельств – на уровне 8,8 ед. (не сложившийся симптом); то есть фазу напряжения в целом детерминируют показатели неудовлетворённости собой и тревоги.

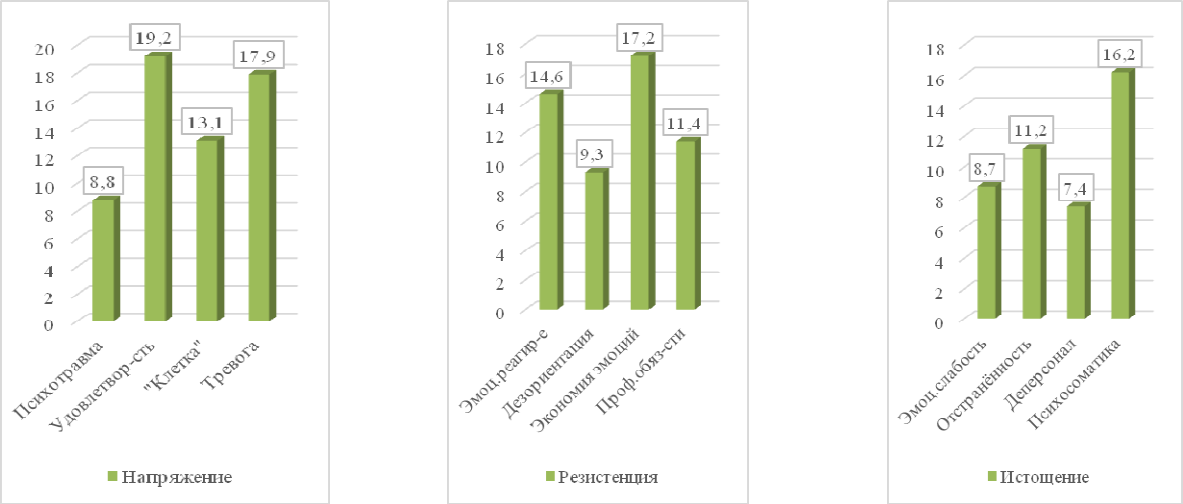


Рисунок 3. Симптомы профессионального выгорания (методика В.В. Бойко)

– Для фазы «резистенция» – ведущим симптомом является «расширение сферы экономии эмоций» (17,2 ед., сложившийся симптом), затем 14,6 ед. у симптома «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» (складывающийся симптом), после – 11,4 ед. у симптома «редукция профессиональных обязанностей» (складывающийся симптом), меньше остальных представлен симптом «эмоционально-нравственная дезориентация» (9,3 ед., складывающийся симптом); то есть фазу резистенции прежде всего детерминирует симптом экономии эмоций.

– Для фазы «истощение» – ведущим симптомом является «психосоматические и психовегетативные нарушения» (16,2 ед., сложившийся симптом), далее следует симптом «эмоциональная отстранённость» (11,2 ед.), находящийся в стадии формирующегося симптома, а симптомы «личностная отстранённость (деперсонализация)» (7,4 ед.) и симптом «эмоциональная слабость» (8,7 ед.) находятся на уровне не сложившихся симптомов; то есть фазу истощения для данной выборки обусловливает главным образом психосоматика.

Обобщая полученные данные для обеих методик, отметим, что для нашей выборки есть достаточно очевидное смещение фаз выгорания к первой стадии (эмоциональное истощение или напряжение), меньшая выраженность – у деперсонализации (или резистенции), минимальные показатели у редукции профессиональных обязанностей (или истощения). При этом с возрастанием профессионального выгорания его определяют усиление показателей неудовлетворённости собой, тревоги, расширяющаяся сфера приложения усилий субъекта по экономии эмоций и, наконец, психосоматика.

Для диагностики темпераментальных особенностей личности сотрудников организации использованы два методических инструмента – опросник структуры темперамента (В.М. Русалов) [7] и Личностный опросник Г. Айзенка [1].

По первой методике (опросник структуры темперамента по методике Русалова) результаты представлены на рисунке 4.

Как видно на рисунке 4, по выборке респондентов особенности их темперамента представлены по-разному. Так, наибольшая выраженность (высокий уровень сформированности свойства) представлен для социальной эмоциональности (51,7% респондентов), далее – для социального темпа (43,7%), потом – для общей скорости деятельности (34,0%); близки к этим значениям показатели предметной эргичности (32,1%), социальной пластичности (32,1%) и эмоциональности (31,2%). Максимальная «отрицательная» выраженность (низкий уровень сформированности свойства) зафиксирован для параметров пластичности (33,1%), темпа (31,2%; заметим, что значения всех уровней здесь распределились условно равномерно) и предметной эргичности (29,5%; на выборке для этого параметра и высокие значения близки к наибольшим по выборке).

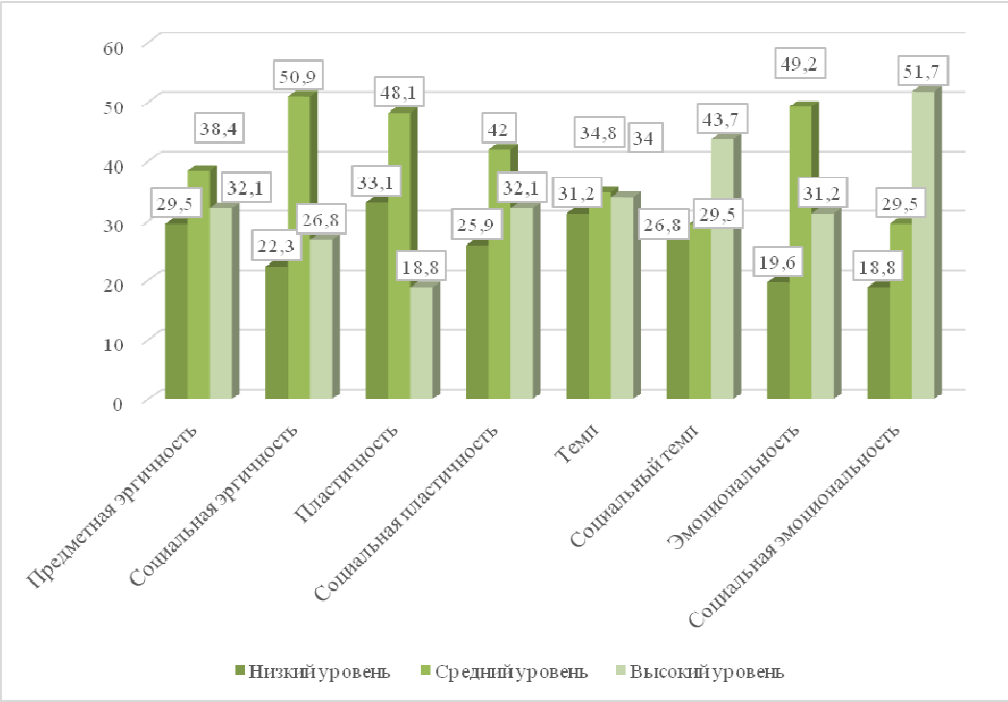


Рисунок 4. Темпераментальные особенности личности (методика В.М. Русалова)

Отдельно отметим высокие значения среднего уровня сформированности свойства (которые могут обеспечить в динамике крен в сторону высокой или же низкой сформированности) для показателей социальной эргичности (50,9%), пластичности (48,1%) и эмоциональности (49,2%). В целом отметим явный акцент на важности социальности (потребность в контактах, коллективистская направленность, коммуникативная гибкость и др.), активности (стремление к деятельности, вовлечённость в процесс, работоспособность, целеустремлённость и др.) и пластичности (переключаемость, разнообразие деятельности, интеллектуальная гибкость и др.) в свойствах темперамента для нашей выборки респондентов.

Обобщая данные по этому опроснику, можно говорить о том, что выраженные показатели максимально диагностичны в том числе для развивающей, тренинговой работы с сотрудниками (для минимальных значений) и принципиальны для реализации конкретной профессиональной деятельности, в которую включены респонденты (для максимальных значений).

Второй опросник на диагностику темпераментальных свойств (личностный опросник Г. Айзенка) позволил нам диагностировать следующие особенности для нашей выборки (рисунок 5).

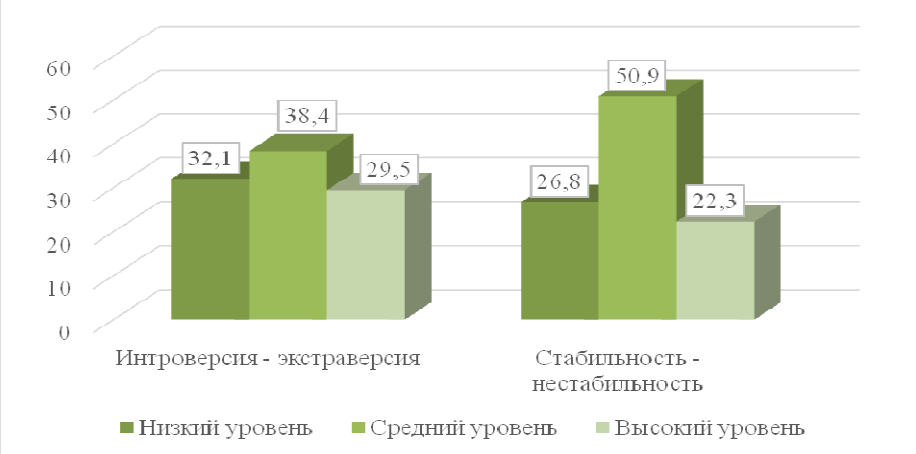


Рисунок 5. Темпераментальные особенности личности (методика Г. Айзенка)

Как видно на рисунке 5, получено достаточно характерное для взрослой выборки (в нашем случае – сотрудники организации) распределение показателей интро- и экстраверсии: 38,4% промежуточные варианты, 32,1% – с преобладанием интровертированности в личностных особенностях и 29,5% – экстравертированности. По показателю нейротизма 26,8% – с низким уровнем (высокая стабильность), 50,9% – со средним (средняя) и 22,3% – с высоким (низкая стабильность).

Для выяснения связи между показателями темпераментальных свойств и профессионального выгорания проведен корреляционный анализ для выяснения связи между показателями темпераментальных свойств и профессионального выгорания использован коэффициент корреляции Пирсона (программа IBMSPSSStatistics, v. 22.0). Результаты эмпирических исследований показали, что существуют значимые связи между показателями темперамента (эргичности, пластичности, темпа, эмоциональности, интро- / экстраверсии и нейротизма) и профессионального выгорания у сотрудников организации – как на уровне укрупнённых стадий выгорания (напряжение, деперсонализация, истощение), так и на уровне отдельных показателей (симптомов выгорания) внутри каждой из фаз.

Выводы. Таким образом, в ходе проведенных исследований выявлено следующее.

1. В целом для профессионального выгорания сотрудников Научно-технического центра нет доминирующих симптомов на выборке, однако для каждой из фаз есть свои сложившиеся симптомы: так, с возрастанием профессионального выгорания его определяют усиление показателей неудовлетворённости собой, тревоги, расширяющаяся сфера приложения усилий субъекта по экономии эмоций и психосоматика.
2. Диагностика темпераментальных свойств личности сотрудника организации показала, что наибольшая выраженность (высокий уровень сформированности свойства) представлен для социальной эмоциональности, далее – для социального темпа, общей скорости деятельности и др.; низкий уровень сформированности свойства зафиксирован для параметров пластичности, темпа и предметной эргичности. Отмечены высокие значения среднего уровня сформированности свойства для показателей социальной эргичности, пластичности и эмоциональности. В целом отмечается явный акцент на важности социальности (потребность в контактах, коллективистская направленность, коммуникативная гибкость и др.), активности (стремление к деятельности, вовлечённость в процесс, работоспособность, целеустремлённость и др.) и пластичности (переключаемость, разнообразие деятельности, интеллектуальная гибкость и др.) в свойствах темперамента для нашей выборки респондентов. Показатели интро- и экстраверсии, нейротизма представлены в соответствии с нормальным законом.
3. Результаты корреляционного анализа показали, что существуют значимые связи между изучаемыми показателями темперамента (эргичности, пластичности, темпа, эмоциональности, интро- / экстраверсии и нейротизма) и профессионального выгорания у сотрудников организации.

Литература:

1. Айзенк, Г. Как измерить личность [Электронный ресурс] / Г. Айзенк, Г. Вильсон. – СПб., 1999. – 464 с. – URL: https://psyhologybooks.files.wordpress.com/2011/02/...pdf (дата обращения: 11.12.2022)
2. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб., 2011. – 105 с.
3. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – М., 2023. – 299 с.
4. Кречмер, Э. Строение тела и характер [Электронный ресурс] / Э. Кречмер. – М., 1995. – URL: http://psihdocs.ru/stroenie-tela-i-harakter-e-krechmer.html(дата обращения: 11.12.2022)
5. Неруш, Т.Г. Проблема профессионального выгорания в контексте цифровизации и цифровой трансформации, пандемии и удаленной работы [Электронный ресурс] / Т.Г. Неруш, А.А. Неруш // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2020. – Т. 9. – № 5 А. – С. 89-97
6. Ронгинская, Т.И. Специфика синдрома выгорания в профессиях с высоким уровнем стресса [Электронный ресурс] / Т.И. Ронгинская // Вестник СПбГУ. Сер. 16. Психология. Педагогика. – 2016. – Вып. 2. – С. 107-121
7. Русалов, В.М. Опросник структуры темперамента / В.М. Русалов. – М., 1992. – 36 с.

Psychology

UDC 159.9

Postgraduate student Sun Jinwei
Smolensk State University (Smolensk)

RESEARCH ON THE RELATIONSHIP BETWEEN JOB BURNOUT AND ACADEMIC ENTHUSIASM OF COLLEGE TEACHERS

Annotation. Based on the survey and analysis of 10 colleges and universities, this paper finds that the main stressors of college teachers are high organizational requirements, conflict of work roles, and conflict between family and work roles, which are also the main factors leading to job burnout. Although research preference and academic passion can help alleviate the negative effect of stress on job burnout, the relationship between teaching preference and job stress is not significant under high pressure; The compulsive academic passion of external requirements has a significant positive impact on job burnout. Therefore, this study proposes the following strategies: improve the system and management process, reduce abnormal pressure, provide effective social support, stimulate teachers' academic passion, which are important strategies to alleviate teachers' psychological tension and promote teachers' motivation.

Key words: college teachers, occupational stress, job burnout, academic enthusiasm, relationship.

Аннотация. Основываясь на опросе и анализе 10 колледжей и университетов, в этой статье делается вывод, что основными факторами стресса для преподавателей колледжей являются высокие организационные требования, конфликт рабочих ролей и конфликт между семейными и рабочими ролями, которые также являются основными факторами, ведущими к профессиональному выгоранию. Хотя предпочтение исследованиям и академическая страсть могут помочь смягчить негативное влияние стресса на выгорание на работе, взаимосвязь между предпочтением преподавания и стрессом на работе незначительна в условиях высокого давления; Компульсивная академическая страсть к внешним требованиям оказывает значительное положительное влияние на выгорание на работе. Таким образом, данное исследование предлагает следующие стратегии: улучшить систему и процесс управления, снизить ненормальное давление, обеспечить эффективную социальную поддержку, стимулировать академический энтузиазм учителей, которые являются важными стратегиями для снятия психологического напряжения учителей и повышения мотивации учителей.

Ключевые слова: преподаватели колледжей, профессиональный стресс, выгорание на работе, академический энтузиазм, отношение.

Introduction. As a special profession, college teachers are easily affected by their own characteristics and external environment. As an important function of college teachers, academic research has a direct impact on college teachers' sense of

professional achievement. As for teachers' reaction to stress, the main indicators observed are job satisfaction, turnover intention or turnover rate, job burnout level, etc. [1-6].

Conclusion. The theoretical explanation of the matching model between people and organizations (environment). The theoretical model of this study is shown in Figure 1.

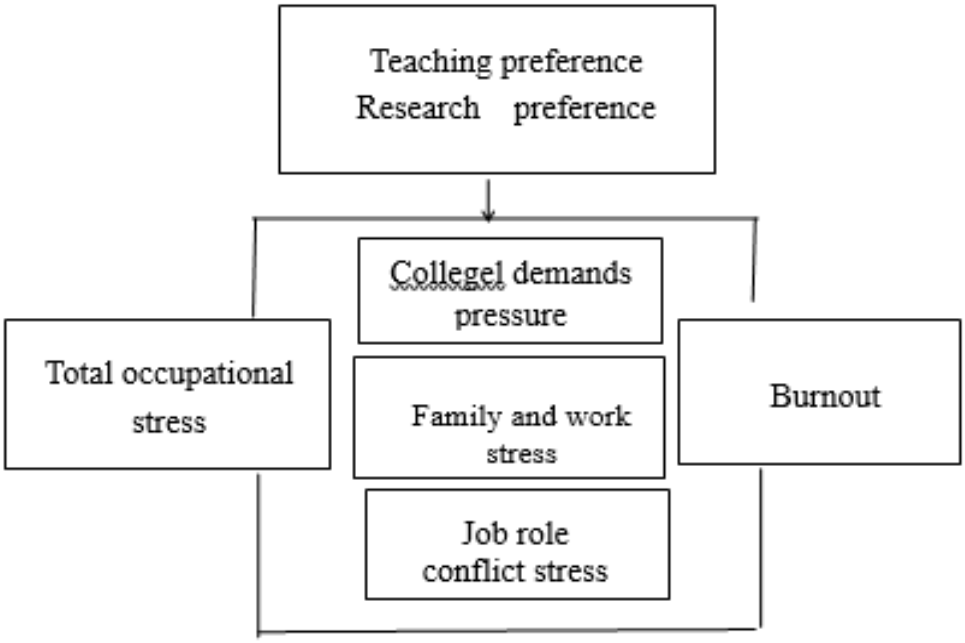


Figure 1. Theoretical model

Discussion. In this study, a questionnaire was launched on the national university teacher platform, and 600 questionnaires were recovered, of which 381 were valid questionnaires, with an effective rate of 63%.

Table 1

Demographic distribution of study subjects

	Category	N	Percentage
Gender	Man	2414	63.3
	Female	1399	36.7
Age	Under 30	128	3.4
	30-39	1518	39.8
	40-49	1366	35.8
	50-59	726	19.0
	Above 60	75	2.0
Position	College leaders	48	1.3
	Faculty leaders	688	18.0
	No	3077	80.7
Job title	Professor	1388	35.1
	Associate professor	1551	40.7
	lecturer	798	20.9
	post-doctoral	126	3.3
Academic identity	academician	11	0.3
	National Talent Plan	191	5.0
	Provincial talent plan	657	17.3
	No	2954	77.5
	Total	3813	100

The core content of the questionnaire consists of four parts, namely, "Teachers' Occupational Stress Questionnaire", "Teachers' work Enthusiasm Questionnaire", "Teachers' Academic Passion Scale" and "Teachers' Job Burnout Scale". The passion mentioned in this study focuses on the observation of teachers' cognition and belief in their own occupation and work nature, which we define as preference; Seven factors were extracted by factor analysis, which were named as student guidance, life burden, academic competition, work burden, administrative affairs, interpersonal relationship and international communication. In this study, the internal consistency reliability of the scale was 0.947. Job burnout. The college teachers' job burnout scale used in this study is adapted from the Markov Job Burnout Scale – Education Edition (MBI-ES). Considering the long length of the original scale and the work characteristics of college teachers, we modified and simplified it, and finally retained 9 items. The scale adopts five levels of scoring, from 1 to 5, they are "never or rarely", "occasionally", "often", "frequently", and "very frequently", of which the dimension

of "personal accomplishment" is reverse scoring. The factor structure of the revised scale was consistent with the original scale, and three factors were analyzed, explaining 74.995% of the total variation, and the internal consistency reliability was 0.747.

Academic passion. The passion questionnaire in this study was adapted from the second part of an earlier version of the passion scale developed by R.J. Vallerand et al. [7]. Based on research needs, we divide teachers' work into two aspects: scientific research and teaching, and divide the passions of each aspect into two types: harmonious and compulsive [8].

Each type is assigned 4 items, with a total of 16 items. In the factor analysis of the measurement data, it is found that whether it is scientific research or teaching, the two items in the original scale that belong to the compulsive academic passion are classified as the harmonious academic passion with a weak factor loading advantage (see Table 2).

Table 2

Theoretical assumptions and molecular analysis results of the Academic Passion Scale

Title and original dimension	Actual dimension (Research)		Actual dimension (teaching)	
	Harmonious	Compel	Harmonious	Compel
Harmonious 2. It gave me a sense of novelty.	0.806	0.191	0.832	0.141
Harmonious 1.It can give me a rich experience.	0.799	0.178	0.790	0.161
Harmonious 4.It reflects my personality and idiosyncrasies.	0.797	0.189	0.764	0.280
Harmonious 3.It works in harmony with the rest of my life.	0.754	-0.084	0.755	0.049
Compel 2.it makes me emotionally dependent.	0.720	0.316	0.692	0.379
Compel 1.It makes up almost all of my life.	0.495	0.475	0.568	0.454
Compel 4.Whether it can be carried out smoothly affects my mood.	0.087	0.888	0.169	0.887
Compel 3.It makes me feel uneasy once the plan is defeated.	0.139	0.874	0.170	0.891

Table 3

Correlation coefficients between the main variables

	Mean	Standard Standard Deviation	Total Stress Score	Burnout	Academic Passion	Teaching Passion	Harmonious Academic Passion
Total Stress Score	3.39	0.60	–				
Burnout	2.54	0.59	0.524	–			
Research preference	4.03	0.73	-0.074	-0.428	–		
Teaching preferences	4.02	0.61	0.008	-0.248	0.611	–	
Harmonious academic passion	3.47	0.67	-0.101	-0.329	0.490	0.421	–
Obsessive academic passion	3.60	0.86	0.245	0.114	0.180	0.427	0.404

The mean values of the above variables are simply calculated, and the results are shown in Table 3. In general, the current occupational pressure of college teachers in our country has exceeded the general level, and the overall job burnout has reached a moderate level, and there is a certain risk; the teaching and scientific research preferences of college teachers are better; whether it is harmonious or forced academic passion. Achieving an upper-middle level, but compulsive academic passion is more prominent, and there is an overall significant correlation between the variables [9].

As shown in Table 3, teachers' research and teaching preferences and harmonious academic passions are negatively correlated with stress and burnout. In other words, the difference of job preference among different individuals is likely to have some inhibitory effect on stress and burnout, and thus affect the individual's professional feelings. As shown in this survey, 29.6% of the answers to the question "If I can choose again, will I still choose an academic career?" were "No". After conducting independent sample t-test for two groups of people who have made different choices, it is found that the level of occupational stress and job burnout of those who choose to remain in the academic profession is significantly lower than those who choose to give up, while the former's research, teaching preference and harmonious academic passion are significantly higher than the latter (see Table 4).

Table 4

Mean distribution

Whether still choose academic career	Total Stress Score	Burnout	Research preference	Teaching preference	Harmonious teaching passion	Obsessive academic passion
Yes	3.31	2.42	4.19	4.08	3.70	3.6
No	3.57	2.84	3.67	3.88	3.24	3.58
t	-12.050	-21.208	18.923	8.783	18.956	0.803

In the current academic environment, the job burnout caused by various pressures among college teachers has a certain extent and universality, especially for women and those who assume administrative positions. The data also shows that for elites and leaders, under the current environmental pressure, even if they do not reach the level of burnout, there is likely to be a problem of "fading of motivation (enthusiasm)", which should cause people's attention.

Findings. Specifically, within the university, in a high-pressure environment, whether the university provides the best support for teachers' family material life and children's education, whether the leaders are tolerant, tolerant and even sympathetic, and whether colleagues, peers, teachers and students are competing or helping each other., prevention or friendliness, administrative staff's preference is control or service, all these determine whether teachers have enough network resources to relieve stress, relieve job burnout, and even make harmonious academic passion preservation. Questions about caring for the academic passion of college teachers. Harmonious academic passion has a significant mitigating effect on both stress and burnout, reflecting its enduring and valuable quality for academics to stay active.

The harmonious academic passion, as a spontaneous and intrinsic positive emotion, may be related to some personality traits, but it may also originate from the shaping and care of the environment, so far there is no conclusion. In today's utilitarian environment that is increasingly concerned with data performance, we call for the care of teachers' harmonious academic passion. After all, research has confirmed that major discoveries and innovations in the history of science depend more on the intrinsic motivation and passion of scientists than on the passions of scientists. The result of organizational mobilization, planning, planning, coercion, and utilitarian temptation.

Reference:

1. Maslakach, Burnout. The coast of caring / Burnout Maslakach // Englewood cliffs. – 1982.
2. Mcdonald, Siegallm. Person-organization Value Congruence / Siegallm Mcdonald // Burnout and Diversion of Resources Personnd Review. – 2004. – P. 291-301
3. Ye, Renmin. Measurement and Analysis of Achievement Motivation / Renmin Ye. // Psychological Development and Education. – 2018.
4. Liuyang, Zhu. Analysis on the influencing factors of teachers' job burnout / Zhu Liuyang // Educational theory. – 2020. – P. 25-37
5. Ren, li. The influence of teachers' work values and achievement motivation on job burnout / li Ren // Journal of Anyang Normal college. – 2019.
6. Sheng, Qing. A study on the relationship among teachers' work values, achievement motivation and work engagement / Qing Sheng, Lifang Lu // Educational practice. – 2021.
7. Zhaohui, Laifang. A study on the relationship between work stress, work values and happiness of college teachers / Laifang Zhaohui // Education management. – 2019. – P. 321-338
8. Xie, Wenjun. Research on the Relationship between college Teachers' Work Values and Work Performance / Wenjun Xie, Guofeng Qu // Guangxi Normal college. – 2021.
9. Ma, Junchao. The Psychological Structure and Verification of college Teachers' Work Values / Junchao Ma // Hubei Social Sciences. – 2020. – P. 219-226

Психология

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Ткаченко Надежда Степановна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);
кандидат психологических наук, доцент Панич Ольга Евгеньевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);
кандидат педагогических наук, доцент Годовникова Лариса Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород)

МНОЖЕСТВЕННЫЙ РЕГРЕССИОННЫЙ АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ СТИЛЯ МАТЕРИНСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ ГОТОВНОСТЬ РЕБЕНКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена исследованию влияния стиля материнского воспитания на психологическую готовность ребенка к обучению в школе. Множественный регрессионный анализ подтверждает факт того, что авторитетный стиль семейного воспитания, проявляющийся в эмоциональной близости, сотрудничестве с ребёнком, поддержке его автономности и последовательности предъявления требований, создаёт благоприятное условие для развития психологической готовности к обучению в школе, а авторитарный стиль семейного воспитания, проявляющийся в отсутствии сотрудничества, строгости, воспитательной конфронтации с ребёнком, оказывает неблагоприятное влияние на основные компоненты (интеллектуальный, волевой, социальный, мотивационный) психологической готовности к обучению в школе.

Ключевые слова: стиль семейного (материнского) воспитания, старшие дошкольники, психологическая готовность к обучению в школе, множественный регрессионный анализ.

Annotation. The article is devoted to the study of the influence of the style of maternal upbringing on the psychological readiness of a child to study at school. Multiple regression analysis confirms the fact that the authoritative style of family education, manifested in emotional closeness, cooperation with the child, support for his autonomy and consistency of presentation of requirements, creates a favorable condition for the development of psychological readiness to study at school, and the authoritarian style of family education, manifested in the absence of cooperation, rigor, educational confrontation with the child, has an adverse effect on the main components (intellectual, strong-willed, social, motivational) psychological readiness to study at school.

Key words: he style of family (maternal) upbringing, older preschoolers, psychological readiness to study at school, multiple regression analysis.

Введение. Семья, являясь институтом первичной социализации общества, оказывает непосредственное влияние на развитие личности ребенка, в том числе и на его психологическую готовность к обучению в школе. Современные родители, погруженные в профессиональную деятельность, часто перекладывают ответственность за воспитание и обучение детей на детские сады и школы, по этой причине старшие дошкольники могут показывать низкий уровень психологической готовности к обучению в школе. В связи с цифровизацией общества различные гаджеты вытеснили качественное интимно-личностное общение между родителями и детьми, которое несет в себе мощный воспитательный фактор в развитии познавательной и личностной сфер ребенка.

Психологическая готовность к обучению школе включает в себя: мотивационную, интеллектуальную, речевую и волевую готовности, причем высоким уровнем по указанным показателям по мнению Т.С. Семеновой «обладает лишь треть поступающих в школу, а две трети детей нуждаются в психолого-педагогической поддержке» [2]. Данный факт обращает наше пристальное внимание к поиску факторов, которые оказывают влияние на снижение у современных старших дошкольников психологической готовности к обучению в школе.

Современные исследователи подтверждают связь между типом родительского отношения, связь между стилями семейного воспитания уровнем психологической готовности к обучению в младшей школе [1, 3], а также связь между характеристиками стилей семейного воспитания и развитием личностных качеств младших школьников [4]. Указанные исследования на уровне корреляционного анализа выявляют связь между стилями воспитания и показателями психологической готовности к обучению в школе, нас же интересует проблема подтверждения фактов влияния стиля материнского воспитания и его отдельных характеристик на психологическую готовность старших дошкольников к обучению в начальной школе с помощью множественного регрессионного анализа, что и определило цель нашего исследования

Изложение основного материала статьи. Мы предположили, что: стили материнского воспитания влияют на психологическую готовность старшего дошкольника к обучению в школе, а именно: авторитетный стиль семейного воспитания, проявляющийся в эмоциональной близости, сотрудничестве с ребёнком, поддержке его автономности и последовательности предъявления требований, создаёт благоприятное условие для развития психологической готовности к обучению в школе, а авторитарный стиль семейного воспитания, проявляющийся в отсутствии сотрудничества, конфликтности и воспитательной конфронтации с ребёнком, будет оказывать неблагоприятное влияние на основные компоненты психологической готовности к обучению в школе.

Методики исследования: методика «Определение готовности к школе», (Л.А. Ясюкова), тест «Мотивационная готовность к школе» (Л.А. Венгер), тест Тулуз-Пьерона, методика «Домик» (Н.И. Гуткина), методика «Межличностные отношения ребёнка» (Р. Жиля), «Стратегии семейного воспитания» (С. Степанов), опросник «Взаимодействие родитель-ребёнок» (И.М. Марковская). Математико-статистическая обработка данных производилась с помощью корреляционного и множественного регрессионного анализов (МРА), с использованием пакета статистической обработки данных SPSS- 25.

В исследовании приняли участие 62 семьи, тип семьи полный. Из них 62 старших дошкольника, посещающие ДОУ детский сад № 11 г. Белгорода и 62 матери указанных детей. Общее число опрошенных составило 124 человека.

Рассмотрим отдельные компоненты психологической готовности старших дошкольников к обучению в школе: интеллектуальный, мотивационный, волевой и социальный.

Интеллектуальный компонент готовности старших дошкольников к обучению школе мы изучили с помощью методики Л.А. Ясюковой «Определение готовности к школе» и теста Тулуз-Пьерона. Получили следующие результаты: 2% учащихся показали низкий уровень интеллектуальной готовности, так как они набрали до 13 балов по заданиям предполагаемого теста. Средний уровень интеллектуальных навыков показали 75% испытуемых (дети набрали в среднем Мх=22). Высокий уровень развития интеллектуальных навыков показали 23% испытуемых (дети набрали в среднем Мх=49,5). Результаты диагностики интеллектуальной готовности к обучению в школе с помощью теста Тулуз-Пьерона подтвердил результат методики Л.Я. Ясюковой: низкий уровень интеллектуальной готовности к школе показали 2% старших дошкольников. Указанные дети не могут работать по образцу, не запоминают визуальный ряд предложенных картинок, не понимают и не запоминают инструкцию, работают очень медленно. Средний уровень интеллектуальной готовности обнаружен у 86% старших дошкольников. Испытуемые продемонстрировали среднюю способность запоминания инструкции, операций и работу по образцу. Дети могут по памяти сравнивать выполненные задания с образцом, иногда допуская ошибки. 10% испытуемых отмечен высокий уровень интеллектуальной готовности к обучению в школе, которая проявляется в умении мысленно преобразовывать предложенные задания, держать их в памяти, безошибочно выделяют единый обобщающий признак. Дети с высоким уровнем интеллектуальных навыков способны проводить аналогии, обобщать, выбирать лишние слова или картинки из предложенных с помощью достаточного развития оперативной памяти и визуального мышления. Дети, демонстрирующие средний и низкий уровни интеллектуального компонента готовности к обучению в школе в перспективе, могут слабо адаптироваться к обучению в начальной школе и пополнить группы младших школьников с трудностями в обучении.

Мотивационная готовности к школе была изучена нами с помощью методики «Мотивационная готовность к школе» (Л.А. Венгер), где меньший процент испытуемых показали низкий уровень – 4%, основная часть детей имеет средний уровень мотивационной готовности к обучению в школе – 71%, и 25% имеет высокий уровень. Данный результат говорит нам о том, что старшие дошкольники со средним уровнем мотивационной готовности к обучению в школе проявляют ситуативное желание учиться, данная группа детей может в дальнейшем длительно адаптироваться к обучению в начальной школе.

Волевую готовность старших дошкольников к обучению в начальной школе мы изучили методикой «Домик» (Н.И. Гуткина), где по итогам диагностики средний уровень показали 83%, высокий уровень – 10%, низкий уровень развитости волевого компонента наблюдается у 7% старших дошкольников. Дети со средним уровнем развитости волевого компонента, в случае если им не интересно задание, не способны средством волевого усилия выполнить предложенные задания, поэтому они не всегда выполняют задания в соответствие с правилами и образцом.

Социальную готовность старших дошкольников к обучению в начальной школе мы изучили методикой «Межличностные отношения ребёнка» (Р. Жиль), где мы обнаружили то, что основная часть старших дошкольников признает в качестве лидера родителей и педагогов. Дети показали слабую готовность к общению со сверстниками, хотя обучение в школе предполагает общение в школьном коллективе. Причиной не успешности в обучении может стать низкий уровень социализации. У детей старшего дошкольного возраста есть тесная связь с их матерями, именно мать является главным проводником в наращивании опыта социальных контактов и социализации детей, что в дальнейшем позитивно скажется на умении конструктивно общаться со сверстниками, учителем и на показателях учения в школе.

Стили материнского воспитания и его отдельные характеристики мы изучили с помощью методик: «Стратегии семейного воспитания» (С.В. Степанов) и «Взаимодействие родитель-ребенок» (И.М. Марковская). Результат показал нам то, что наибольшую выраженность имеет «автономность-контроль» (Мх=13,8), что соответствует уровню выше среднего, то есть матери по отношению к старшим дошкольникам склонны часто проявлять повышенный контроль в выстраивании взаимодействия с ними в вопросах хозяйственно-бытовых аспектов, режима жизни, выполнения обязанностей и семейных правил, стремятся ограничить свободу ребенка. Показатель «нетребовательность-требовательность» (Мх=13,1) находится на среднем уровне, то есть матери старших дошкольников ситуативно требуют выполнение каких-либо поручений, семейных правил и обязанностей. «Эмоциональная близость» (Мх=13,7) находится на среднем уровне выраженности, что говорит нам о достаточной теплоте и любви в отношениях матери с ребенком. Показатель «тревожность за ребенка» (Мх=13,6) находится на среднем уровне, что в перспективе может сказаться на развитии тревожности у самого ребенка и

формирования инфантилизма. Показатель «последовательность» (Mx=12,3) находится на уровне ниже среднего, что говорит о непоследовательности матерей в выстраивании отношений с ребенком, не все договоренности с ребенком выполняются и отменяются без объяснения причин, данный «хаос» в отношениях формирует когнитивный диссонанс в мышлении ребенка, что в дальнейшем может провоцировать повышение личностной тревожности у него. Это также может являться воспитательной неуверенности матери.

Опросник С. Степанова «Стратегии семейного воспитания» показал нам то что 65% матерей по отношению к старшим дошкольникам проявляют авторитетный стиль семейного воспитания, 23% матерей транслируют либеральный стиль и 12% проявили авторитарный стиль семейного воспитания. Мы можем заключить то, что матери по отношению к старшим дошкольникам чаще всего склонны проявлять требовательность, эмоциональное принятие, контроль и повышенную тревожность.

С целью подтверждения гипотезы нашего исследования мы обратились к множественному регрессионному анализу в рамках которого, показатели стилей семейного воспитания были отнесены к факторам, а показатели психологической готовности к обучению в школе к зависимым переменным. Рассмотрим полученный результат по компонентам психологической готовности к обучению в школе: интеллектуальный, волевой, мотивационный и социальный.

«Интеллектуальный компонент готовности к обучению в школе», включил в себя следующие характеристики материнского воспитания, которые оказывают на него влияние: «отсутствие сотрудничества-сотрудничество» и «строгость» (β=-2,017, при p≤0,01) влияют на «скорость переработки информации», «произвольное внимание» (β=-1,957, при p≤0,01), «речевое развитие» (β=-1,750, при p≤0,05). То есть, низкий уровень сотрудничества со стороны матерей не способствует речевому развитию детей, произвольного внимания и скорости переработки информации. Матери являются основным проводником детей в мир взрослых, если матери формально выполняют функцию воспитания детей, обеспечивают только витальную функцию без глубокого интимно-личностного общения, подавляют ребенка, это может блокировать развитие его интеллектуальных функций (словарный запас, внимание, скорость переработки информации), что обеспечит не успешность в адаптации к обучению в школе. «Авторитарный стиль» материнского воспитания (β=-1,650, при p≤0,05) и «воспитательная конфронтация» (β=-2,150, при p≤0,05) и способствуют блокированию «речевого развития» на достоверном уровне статистической значимости. Родитель, стремящийся подавить ребенка через директивы, не объяснив ребенку свои требования и приказы не добьется развития речи ребенка. «Авторитетный стиль» материнского воспитания (β=2,123, при p≤0,05) и «эмоциональная близость» (β=2,394, при p≤0,05) оказывают положительное влияние на «понятийное и абстрактное мышление», что говорит нам положительный регрессионный бета коэффициент. За счет качественного общения с ребенком, через обсуждение с ним всех волнующих ребенка тем и событий, проводя с ним много времени и предоставляя ему право выбора способствует формированию понятийно-абстрактного мышления.

«Волевой компонент готовности к обучению в школе», включил в себя следующие показатели материнского воспитания, которые оказывают влияние на волевой компонент: «Авторитарный стиль» (β=-1,223, при p≤0,05), «воспитательная конфронтация» (β=-1,329, при p≤0,05) оказывают негативное влияние на «волевую регуляция поведения». Подавление воли ребенка и диктаторские указания, общение в позиции «сверху» повышает конфликтность в отношениях и в результате формирует зависимую личность с низким уровнем волевой саморегуляции. «Авторитетный стиль» материнского воспитания (β=1,348, при p≤0,05), «эмоциональная близость» (β=1,638, при p≤0,05) «автономность» (β=1,849, при p≤0,05), «сотрудничество» (β=1,418, при p≤0,05) и «контроль» (β=1,245, при p≤0,05) положительно влияют на «волевую регуляцию» ребенка, так как получены положительные регрессионные бета коэффициенты. Матери, поощряя проявление ответственности, самостоятельности своих детей при учете возрастных особенностей, выстраивая отношения с детьми на уровне сотрудничества при оптимальном контроле действий детей позволяет сформировать волевую регуляцию поведения старших дошкольников.

Модель множественного регрессионного анализа «мотивационная готовность» включила в себя следующие показатели материнского стиля воспитания, которые оказывают влияние на мотивационную готовность ребенка к обучению в школе: «авторитарный стиль воспитания» (β=-0,388, при p≤0,05), «отсутствие сотрудничества» (β=- 0,293, при p≤0,05) и «воспитательная конфронтация» (β=-0,388, при p≤0,05) оказывают отрицательное влияние на мотивационную готовность старшего дошкольника к обучению в начальной школе, что подтверждают полученные отрицательные бета коэффициенты. «Авторитетный стиль» материнского воспитания (β=1,218, при p≤0,05) и «поддержание автономности ребенка» (β=1,716, при p≤0,05) способствуют повышению мотивационной готовности ребенка к обучению школе. Уважая личность ребенка, предоставляя ему определенную долю самостоятельности, поддерживая ребенка в его начинаниях и вопросах, матери таким образом способствуют повышению желания у ребенка учиться в школе. Навязывание ребенку своей воли, повышенная конфликтность с ним не может способствовать проявлению интереса к учебе в школе.

Модель множественного регрессионного анализа «социальная готовность» включила в себя следующие показатели материнского воспитания, которые оказывают влияние на социальную готовность ребенка: «поддержание автономности ребенка» (β=1,312, при p≤0,05) и «сотрудничество» (β=1,533, при p≤0,05) оказывают положительное влияние на «любознательность ребенка». Желание матери поддержать своего дитя и подсказать, там, где это необходимо, при этом предоставить свободу в действиях развивает у детей любознательность, которая является одним из важных личностных качеств успешных детей. «Согласие» (β=1,321, при p≤0,05), «требовательность» (β=1,388, при p≤0,05) и «авторитетный стиль воспитания» (β=0,188, при p≤0,05) положительно влияют на «общительность ребенка». «Тревожность» матери за ребенка снижает его «социальную адекватность поведения» (β=-0,188, при p≤0,05) и способствуют его «закрытости» (β=0,188, при p≤0,05) от общения. Мать, чрезмерно проявляя тревожность в адрес ребенка передает ему свои негативные эмоции, что проявляется в низком адаптационном потенциале ребенка, его робости и боязни общаться со сверстниками.

Регрессионный анализ подтвердил положительное влияние авторитетного материнского воспитания и отдельных его характеристик таких как: контроль, требовательность, поддержка автономии ребенка, сотрудничество, согласие, мягкость, эмоциональная близость способствуют развитию отдельных компонентов психологической готовности ребенка к обучению в школе. Авторитарный стиль материнского воспитания и его характеристики такие, как отсутствие сотрудничества тревожность за ребенка, повышенные строгость и контроль, воспитательная конфронтация отрицательно сказывается на психологической готовности старшего дошкольника к обучению в школе в целом и на его отдельные компоненты (волевой, мотивационный, интеллектуальный, социальный).

Выводы. Средний уровень интеллектуальной готовности к обучению в школе обнаружен у большинства старших дошкольников. Испытуемые продемонстрировали среднюю способность запоминания инструкции, операций и работу по образцу. Дети, демонстрирующие средний и низкий уровни интеллектуального компонента готовности к обучению в школе в перспективе, могут слабо адаптироваться к обучению в начальной школе и пополнить группы младших школьников с трудностями в обучении.

Мотивационная готовность к школе у большинства детей находится на среднем уровне, что проявляется в ситуативном желании учиться, при возникающих трудностях в выполнении заданий они теряют интерес к его выполнению, данная группа детей может в дальнейшем длительно адаптироваться к обучению в начальной школе.

Большинство детей показали средний уровень волевой готовности к обучению в начальной школе. Старшие дошкольники в случае выполнения интересного задания, не способны средством волевого усилия его выполнить, поэтому они не всегда выполняют задания в соответствие с правилами и образцом.

Дети показали слабую готовность к общению со сверстниками, хотя обучение в школе предполагает общение в школьном коллективе. Причиной не успешности в обучении может стать низкий уровень социализации.

Большинство матерей по отношению к старшим дошкольникам проявляют авторитетный стиль семейного воспитания и не большой их процент авторитарный стиль. Матери по отношению к старшим дошкольникам чаще всего склонны проявлять требовательность, эмоциональное принятие, контроль и повышенную тревожность.

Проведенное эмпирическое исследование с помощью метода математического моделирования множественного регрессионного анализа позволило нам сделать вывод о том, что стили материнского воспитания влияют на психологическую готовность старшего дошкольника к обучению в школе, а именно: авторитетный стиль материнского воспитания, проявляющийся в эмоциональной близости, сотрудничестве с ребёнком, поддержке его автономности и последовательности предъявления требований, создаёт благоприятное условие для развития психологической готовности к обучению в школе и развитию интеллектуального, волевого, мотивационного и личностного компонентов. Авторитарный стиль материнского воспитания, проявляющийся в отсутствии сотрудничества, конфликтности и воспитательной конфронтации с ребёнком, оказывает неблагоприятное влияние на основные компоненты психологической готовности к обучению в школе.

Полученный результат может быть использован психологами для создания тренинга «Авторитетное материнство» в рамках которого с помощью психологического просвещения, осознания «слабых» мест во взаимоотношениях с ребенком, через проговаривание и проигрывание психологических техник, можно развить у матерей воспитательную уверенность, родительскую ответственность и таким образом выстроить благоприятные отношения, что повлияет на психологическую готовность старших дошкольников к обучению в начальной школе.

Литература:

1. Архипова, Е.Г. Влияние типа родительского отношения на уровень психологической готовности детей к обучению в школе / Е.Г. Архипова, С.Н. Вахтель // Проблемы педагогики. – 2019. – № 5 (44). – С. 64-66. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41217550

2. Семенова, Т.С. Психологическая готовность к школе как основа благополучия первоклассников в начале обучения / Т.С. Семенова // Вестник практической психологии образования. – 2020. – Т. 17. – № 3. – С. 115-123. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44827809

3. Степанова, Л.Н. Стиль семейного воспитания и психологическая готовность дошкольников к школьному обучению / Л.Н. Степанова // Вопросы педагогики. – 2020. – № 2-1. – С. 226-230. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42405036

4. Ткаченко, Н.С. Влияние стилей семейного воспитания на личностные характеристики младших школьников / Н.С. Ткаченко // Актуальные проблемы психологического здоровья и развития субъектов учебной и профессиональной деятельности: материалы международной научно-практич. онлайн конф. (г. Белгород, 13 апреля 2020г.) / отв. ред. Н.С. Ткаченко – Белгород: ИД «БелГУ», 2020. – 144 с.

Психология

УДК 808.5

кандидат психологических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования Фадеева Мария Владимировна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория);
кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Фадеев Владислав Иванович
Таврическая академия (структурное подразделение)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА СУБЪЕКТИВНЫХ КРИТЕРИЕВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ В СТРУКТУРЕ Я-КОНЦЕПЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье представлен анализ понятия «профессиональная Я-концепция», представлены ее функции, изучены особенности субъективных критериев профессиональной успешности в структуре Я-концепции руководителей. На основе проведенного анализа, авторы описывают содержание когнитивной, эмоциональной и поведенческой составляющих субъективного компонента профессиональной успешности.

Ключевые слова: профессиональная Я-концепция, профессиональная успешность, субъективные критерии профессиональной успешности.

Annotation. The article presents an analysis of the concept of “professional Self-concept”, its functions are presented, the features of subjective criteria of professional success in the structure of the Self-concept of managers are studied. Based on the analysis, the authors describe the content of cognitive, emotional and behavioral components of the subjective component of professional success.

Key words: professional Self-concept, professional success, subjective criteria of professional success.

Введение. В условиях современного развития общества, многие руководители различных отраслей деятельности сталкиваются с множеством различных вызовов. Я-концепция руководителя определяет оценку деятельности подчиненных, методы и стиль руководства организацией, собственный управленческий потенциал и, как конечный результат деятельности руководителя – благополучие организации. Каждый руководитель может реализовать свой потенциал в профессиональной деятельности, определить свою карьерную стратегию только через осознание себя, своей мотивации, ценностей и стиля своего руководства.

Цель статьи – изучить сущность понятия «профессиональная Я-концепция», выделить ее функции, рассмотреть субъективные критерии профессиональной успешности, выявить ее компоненты, описать их содержание и функции.

Изложение основного материала статьи. Критерии успеха представляют собой оценочные суждения, распространённые в обществе. Одной из важных потребностей человека является потребность в успехе Фундаментом выступает стремление к признанию и к самосовершенствованию, желание к достижениям, потребность в самоактуализации, амбиции и прочее.

Представления об успешности состоят из субъективных критериев оценки собственной успешности – индивидуальной шкалы оценок и суждений. Эти суждения являются и осознаваемыми, и неосознаваемыми, и способы их определения должны позволять проникнуть и в глубинные представления о себе, и в осознаваемые области. Это могут быть различные психодиагностические методики в разрезе организационной психологии, психологии труда, психологии управления, консультировании в области управления с целью психодиагностики и для дальнейшей экспертной оценки позиции руководителя в пространстве управленческой работы.

Профессиональная Я-концепция, как считает С.А. Лысуенко, это совокупность представлений и суждений личности о себе, как о профессионале. Их развитие будет обуславливаться присутствием образца, модели или образа профессионала. Сформировать профессиональную идентичность может помочь степень идентификации с таким образцом, что позволит также сформировать структуру профессиональных самооценок, и будет являться детерминантой поведения человека в ходе профессиональной реализации [6].

Выделим функции профессиональной Я-концепции, которые были определены в ходе анализа научных исследований:

Функция осознания личностью самого себя в собственной профессиональной деятельности. А.М. Рикель отмечает, что профессиональная Я-концепция, влияет на отсутствие внутриличностных конфликтов, ощущение своей успешности в профессиональной деятельности и карьере. Исследования доказывают прямую корреляцию между уровнем развития профессиональной Я-концепции и успешностью управленческой деятельности [9].

Функция структурирования и обработки поступающей информации. С помощью Я-концепции, обеспечивается индивидуальный взгляд на специфическое понимание, оценку профессионалом предметной области, трудовых функций, целей, результата, достижений, успеха.

Функция организации коммуникаций с внешним миром обеспечивает взаимоотношения в рамках профессионального сообщества.

Функция интерпретации опыта определяет течение индивидуального осмысления опыта, полученного в процессе трудовой деятельности.

Функция совокупности ожиданий отвечает за прогнозирование личности в рамках того, что может произойти в ближайшем или отдалённом будущем в области его профессиональных интересов.

Функции жизнестроительства. Данная функция конкретизируется в намерениях профессионального пути, становления личности как профессионала, его адаптации в профессиональной деятельности, смене профессии.

Функция обеспечения профессиональной идентичности. Развитие и становление самой личности в рамках выбранной профессии и процессе реализации карьеры.

Перейдем к анализу понятия «профессиональная успешность». А.М. Маркова, исследуя профессиональную успешность, обращает внимание на смысловые ориентации, ресурсы и ценности личности при рассмотрении данного феномена. По ее мнению, профессиональная успешность формируется в нескольких формах. Во-первых, это признание человека в том или ином профессиональном сообществе. В данной случае формируется признание возможностей работника, усилий и таланта. Данная форма мотивации на успех свойственна конкурентной личности. Второе – признание «значимыми» другими. Осознание успеха и признания важно для самой личности, что порождает мощную мотивацию к действию [7].

Под успешностью профессиональной деятельности Н.И. Бережная понимает психологические и психофизиологические особенности, необходимые человеку для того, чтобы достичь результативности, продуктивности и эффективности в деятельности, при наличии необходимых знаний, умений и навыков [2].

Обобщив многочисленный материал, который исследует феномен успешности в психологии, мы выделили общую канву успешного поведения руководителя. Профессиональная стратегия является принципом поведения и имеет несколько составляющих:

1) стремление личности развивать профессионализм и компетентность и в своей сфере до уровня мастерства;
2) понимание целей и задач, которые ведут к достижению профессиональных и личностных результатов;
3) развитие самодисциплины, самоорганизованность;
4) совершенствование качеств руководителя таких как, коммуникативные навыки, организационно-административные умения, компетентности и профессиональная подготовка руководителя, морально–этические и волевые качества руководителя;
5) психоэмоциональное удовлетворение, получаемое личностью от самого процесса и результатов профессиональной деятельности и от жизни в целом.

Изучив сущность и структуру профессиональной Я-концепции, перейдем к детальному изучению субъективных критериев успешности.

К субъективным компонентам профессиональной успешности относятся когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. А.М. Рикель, исследуя социально-психологическую проблематику успеха, пишет о динамичности образа успешности как об индивидуальной субъективной составляющей Я-концепции. По его мнению, эта составляющая может меняться и модифицироваться на протяжении всей жизни, в зависимости от ситуации, в которой находится человек [9].

Когнитивный компонент субъективного компонента профессиональной успешности – это совокупность суждений, убеждений человека о собственных профессиональных успехах и результатах труда. Следующие представления содержит в себе когнитивный компонент:

1) профессионально-релевантных качествах, а именно таких качествах личности, которые главным образом будут определять продуктивность (результативность, качество и проч.) профессиональной деятельности, которая направлена на достижение успеха;
2) профессиональной самоэффективности, то есть способности личности реализовывать поведение, которое позволит достигнуть профессионального успеха;
3) представления личности о карьере, о своих способностях, ценностных ориентациях, мотивах, смыслов, потребностей, которые имеют отношение к профессиональной деятельности;
4) своей профессиональной востребованности, где уровень притязаний релевантен фактически достигнутому результату.

Эмоциональный компонент субъективного компонента профессиональной успешности представляет собой систему профессиональных самооценок, вызывающих определённый приятный эмоциональный фон, ощущение принадлежности к профессии.

По мнению Р. Бернса, эмоциональная составляющая зависит от контекста мыслей и убеждений и обуславливает эмоции, интенсивность которых зависит от самого когнитивного содержания [3].

По словам В.С. Агапова и А.В. Иващенко, она служит для «выражения субъективного отношения к себе и внешнему миру и многообразно проявляется в переживании и оценке удовлетворенности собой, уважении и симпатии к себе», а также для «возникновения эмоциональных явлений, непосредственно связанных с опережающим отражением возможных потребностных отношений». Ученый указывает на важность данного компонента при субъективной оценке профессиональной успешности [1].

Эмоциональный компонент содержит:

1) профессиональную самооценку, где профессионал оценивает свою компетентность и профессионализм, а также сопоставляет Я-реальное и Я-профессиональное в структуре профессиональной Я-концепции;

2) ощущение профессиональной востребованности, то есть удовлетворенностью работой и карьерой, верой в свою профессиональную компетентность, стабильным эмоциональным состоянием, отсутствием переживания нереализованности;

3) самоценность – о щущение своей ценности и важности как профессионала;

4) самопринятие – согласие с собой, доброжелательное отношение к себе, одобрение своего профессионального пути [1].

Поведенческий компонент субъективного компонента профессиональной успешности непосредственно формируется на основе когнитивного и эмоционально-оценочного компонентов.

Функции поведенческого компонента:

1) реализация на практике мотивов, устремлений, ожиданий личности, ведущих ее к успешной профессиональной деятельности;

2) продуктивные действия, направленные на реализацию в практической плоскости целей личности [6].

Е.А. Родионовой были описаны основные субъективные критерии успешности:

1) личные качества, такие как коммуникативность и ответственность. Первое позволяет устанавливать и налаживать связь в коллективе для эффективной деятельности и достижения трудовых целей. От наличия ответственности зависит четкость, результативность и аккуратность выполняемой работы;

2) умение достигать поставленные цели. Это качество позволяет зволяет руководителям получать удовлетворение от работы, как следствие, самооценка становится выше, появляется чувство радости и успешности;

3) стиль руководства. Посредством грамотного руководства, руководители могут напрямую влиять на свой профессиональный успех;

4) высокая заработная плата. Данный критерий является показателем востребованности, значимости, высоком статусе, тем самым определяя успешность личности;

5) признание и поддержка коллектива. Критерий характеризует благоприятную атмосферу, где присутствует поддержка, уважение, что может влиять на качество работы и находить отражении в ощущении успешности;

6) условия труда. Критерий отражает влияние на работоспособность, и как следствие, результативность, таких переменных как среда и трудовые условия. которые будут влиять на возможность достижении профессиональных успехов;

7) знания. Критерий может влиять на возможность развиваться как профессионал, что добавляет уверенности в себе и своих профессиональных компетенциях. Это влияет на чувство успешности в профессиональном плане;

8) развитие. Данный критерий связан с реализацией своего карьерного пути через выполнение различных профессиональных задач, решение сложных профессиональных вызовов, продвижение по карьерной лестнице;

9) интерес к работе или удовольствие от ее выполнения. Критерий показывает удовлетворенность не только от результата работы, но и получение удовольствие от самого процесса. Сопровождается позитивным переживанием процесса, чувством удовлетворенности, приверженности карьере [11].

Выводы. Таким образом, теоретический анализ литературы по изучаемой теме показал, что в конструкт субъективных критериев профессиональной успешности Я-концепции входит устойчивое представление о себе как о профессионале, где может существовать реальная и идеальная формы представления о себе как о профессионале («Я-реальное», «Я-идеальное», «Я-зеркальное» − то, каким меня видят другие, «Я-должное» − то, каким меня хотели бы видеть в идеале другие или то, каким я «должен» быть «для других»). Степень дифференциации с компонентами профессиональной Я-концепции, позволяет формировать определенное самоотношение к себе, а затем реализовать себя посредствам конкретного поведения в профессии.

На субъективные критерии профессиональной успешность влияют неразрывное взаимодействие компонентов Я-концепции (когнитивный, эмоциональный и поведенческий) где они взаимообуславливают друг друга и влияют на возможность достигать успеха. К непосредственным критериям успешности, на основе которой выносятся субъективные суждения, в значительной степени влияют свойства субъекта, его способность достигать поставленные цели, ценностно-смысловые ориентации личности в актуальный период, признание от окружающих и личная эмоциональной удовлетворенность процессом и результатами жизнедеятельности.

Литература:

1. Агапов, В.С. Функции Я-концепции в деятельности руководителя [Текст] / В.С. Агапов, А.В. Иващенко // Вестн. Рос. Ун-та дружбы народов. Сер.: Психология и педагогика. – 2003. – №. 1. – С. 73-89

2. Бережная, Н.И. Стрессоустойчивость оперативных сотрудников таможенных органов [Текст] / Н.И. Бережная // Ежегодник Рос. психол. об-ва: материалы 3-го Всерос. съезда психологов (г. Санкт-Петербург, 25-28 июня 2003 г.): В 8 т. Т. 1. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербург. Ун-та, 2003. – С. 453-457

3. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; пер. с анг.; вступит. ст. В.Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.

4. Джанерьян, С.Т. Профессиональная Я-концепция: системный анализ / С.Т. Джанерьян. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2004. – 480 с.

5. Жданович, А.А. Профессиональная Я-концепция в структуре целостной Я-концепции личности [Текст] / А.А. Жданович // Психологические проблемы профессионализации молодежи: сб. науч. ст. / УО «Мозырский гос. пед. ун-т»; под ред. / М.А Дыгуна. – Мозырь, 2006. – С. 45-50

6. Лощакова, А.Б. Психологическая структура личностной успешности / А.Б. Лощакова // Научное и образовательное пространство: перспективы развития. – М., 2017. – С. 182-184

7. Лысуенко, С.А. Индивидуальная траектория профессионального развития как условие успешной профессиональной подготовки / С.А. Лысуенко // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2015. – №. 3. – С. 6-10
8. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 88 с.
9. Реан, А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2002. – 432 с.
10. Рикель, А.М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности [Электронный ресурс]: Ч. 1 / А.М. Рикель // Психол. исслед.: электрон. науч. журн. – 2011. – № 2 (16). – Режим доступа: http://psystudy.ru/num/2011n2—16/457
11. Родионова, Е.А. Субъектный подход к определению профессиональной успешности [Электронный ресурс] / Е.А. Родионова // Социально-экономические и психологические проблемы управления. – 2013. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/social_economical_psychological_/issue/63215.shtml
12. Самоукина, Н.В. Настольная книга менеджера по персоналу: полное практическое руководство / Н.В. Самоукина. – Ростов н/Д.: Феникс, 2015 – 331 с.

Психология

УДК 159. 922

соискатель Ялчикаева Гуллярия Рафкатовна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Башкирский государственный педагогический университет» (г. Уфа);
аспирант Шаяхметов Рустам Винерович
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Башкирский государственный педагогический университет» (г. Уфа);
доктор биологических наук, профессор Шаяхметова Эльвира Шигабетдиновна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Башкирский государственный педагогический университет» (г. Уфа)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ГОТОВНОСТИ К ЗАМЕЩАЮЩЕМУ РОДИТЕЛЬСТВУ

Аннотация. В работе изучалась готовность потенциальных родителей к приему на воспитание ребенка-сироту. Было выявлено, что женщины оценивают свои родительские компетенции выше, чем мужчины. Родители, имеющие опыт воспитания детей, оценивают стабильность своей семьи выше, чем супруги без подобного опыта. Респонденты, имеющие личный детский опыт, выше оценивают «качество жизни, собственные родительские компетенции» и «возможные риски семьи», чем родители, не имеющие подобного опыта.

Ключевые слова: замещающее родительство, ресурсность семьи, родительскими компетенциями.

Annotation. The work studied the readiness of potential parents to accept an orphan child for upbringing. It was revealed that women rate their parental competencies higher than men. Parents with experience in raising children rate the stability of their family higher than spouses without such experience. Respondents with personal childhood experience rate "quality of life, their own parental competencies" and "possible family risks" higher than parents without such experience.

Key words: substitute parenting, family resource capacity, parental competencies

Введение. Проблема родительства в современной России является одной из наиболее острых [5]. Несмотря на федеральную и региональную поддержку приемных родителей открытыми остаются ряд вопросов: качество подготовки кандидатов в замещающие родители, нехватка надежного инструментария для диагностики рисков и ресурсности будущих приемных родителей, отсутствие централизованной службы сопровождения замещающих семей.

Ранее система социальной адаптации детей-сирот в нашей стране в основном была представлена детским домами, домами ребенка, интернатами и социальными приютами [2]. Перевод ребенка в новую семью – это достаточно новая практика для нашего общества.

Замещающая семья – форма жизнеустройства детей, нуждающихся в защите государства, где воспитатели и приемные родители не являются биологическими родителями ребёнка. Такая форма устройства ребенка является наиболее подходящей для удовлетворения потребностей ребенка и позволяет реализовать родительский потенциал супружеской пары. Основная функция такой семьи – обеспечить условия для позитивного развития и самоощущения в соответствии с его возможностями и потребностями [3, 5].

Воспитание приемного ребенка в замещающей семье сопряжено с трудностями, главными отличительными чертами которых являются «стресс нового образа жизни», социально-психологическая отчужденность, возможные негативные поведенческие реакции ребенка, ухудшение атмосферы семейных отношений [1]. Процесс принятия ребенка в семью, адаптация семейной системы, ее трансформация являются стрессогенными для всех членов семьи. От способности замещающих родителей противостоять воздействию социальных стресс-факторов и успешности в преодолении трудных жизненных ситуаций, возникающих в пространстве профессиональной замещающей семьи зависит психическое здоровье и развитие приемного ребенка [3].

На ряду с такими важными аспектами исследования феномена замещающее родительства как мотивы приема ребенка в семью [1], социальный статус [3], уровень сформированности родительских компетенций [6], большую роль играют особенности личности кандидатов, выраженность тех или иных качеств.

Противоречие между высокой социальной значимостью принятия ребенка-сироты в семью и недостаточной разработанностью психологического аспекта готовности к замещающему родительству определило проблему нашего исследования.

Цель исследования – изучить психологическую готовность потенциальных кандидатов в замещающие родители.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» в «Школе приемных родителей». В исследования приняли участие кандидаты в замещающие родители в количестве 100 человек. Вся выборка была разделена на группы по 3 критериям:

1) по полу испытуемых (мужчин – n_1=36 и женщин – n_2=64);
2) по наличию опыта воспитания детей (имеющих опыт воспитания детей – n_3=47 и не имеющих опыта воспитания – n_4=53);
3) по наличию личного детского опыта (наличие личного детского опыта – n_5=30 и отсутствие – n_6=70).

Характеристика участников обследования представлена в таблице 1.

Таблица 1

Характеристика выборки исследования

Характеристика выборки	мужчины		женщины	
	кол-во (n=36)	%	кол-во (n=64)	%
имеющие опыт воспитания детей	16	44,4	31	48,4
имеющие личный детский опыт	13	36,0	17	26,6

Для оценки рисков и ресурсов кандидатов в замещающие родители нами применялось Стандартизированное интервью В.Н. Ослон. Подсчет баллов по опроснику В.Н. Ослон осуществлялся следующим образом:

– высокий уровень ресурсности семьи – до 1,4;
– средний уровень ресурсности семьи – до 2,4;
– низкий уровень ресурсности семьи – от 2,5.

Математико-статистическая обработка полученных результатов была осуществлена на персональном компьютере с использованием программы «Statistica 10.0». Для проверки гипотез использован U-критерий Манна-Уитни. Достоверными были выбраны результаты на уровне значимости $p \leq 0,05$.

В рамках стандартизированного интервью были исследованы такие показатели как стабильность семьи, материально-экономическая стабильность, адекватность ожиданий кандидатов от приема ребенка в семью, возможные риски семьи, которые могут привести к нарушению прав ребенка на безопасное и надежное семейное окружение, удовлетворенность качеством жизни и собственными родительскими компетенциями, общая ресурсность семьи.

Результаты исследования показателей готовности к родительству и ресурсности семьи для мужчин и женщин представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты статистической оценки различий в показателях готовности к родительству у мужчин и женщин

Показатели готовности к родительству	Средние значения		U-критерий Манна-Уитни	
	Мужчины (n=36)	Женщины (n=64)	$U_{эмп}$	p
Оценка стабильности семьи	1,60	1,46	395,5	0,418
Оценка материально-экономической стабильности семьи	1,65	1,71	420,5	0,661
Оценка адекватности ожиданий кандидатов от приема ребенка в семью	1,81	1,80	438,0	0,859
Оценка возможных рисков семьи, которые могут привести к нарушению прав ребенка на безопасное и надежное семейное окружение	1,77	1,51	387,0	0,351
Оценка удовлетворенности качеством жизни и собственными родительскими компетенциями	1,71	1,51	330,0	0,075
Общая оценка по интервью ресурсности семьи	1,75	1,58	340,0	0,103

Примечание: жирным выделены различия, достигшие уровня статистической значимости

Анализ полученных результатов показал, что достоверные различия в уровне готовности к родительству по половому признаку не обнаружены. При этом выявлена тенденция достоверных различий между мужчинами и женщинами по показателю «Оценка удовлетворенности качеством жизни и собственными родительскими компетенциями» ($U_{эмп}$=330; p=0,075). Это позволяет предполагать, что женщины, в отличие от мужчин, в большей степени склонны оценивать качество своей жизни и собственные родительские компетенции как удовлетворительные.

Следует также отметить, что в соответствии со шкалой В.Н. Ослон, полученные результаты у женщин в показателях «оценка стабильности семьи», «оценка возможных рисков семьи, которые могут привести к нарушению прав ребенка на безопасное и надежное семейное окружение», «оценка ресурсности семьи» в большинстве своем приближаются к высокому уровню готовности к родительству. В целом же, все респонденты продемонстрировали средний уровень готовности быть замещающими родителями.

Далее были рассмотрены показатели готовности к родительству и ресурсности семьи для лиц имеющих опыт воспитания детей и не имеющих опыта родительства. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты статистической оценки различий в показателях готовности к родительству в зависимости от имеющегося опыта воспитания детей

Показатели готовности к родительству	Средние значения		U-критерий Манна-Уитни	
	Нет опыта воспитания (n=53)	Есть опыт воспитания (n=47)	$U_{эмп}$	p
Оценка стабильности семьи	1,67	1,42	**276**	**0,011**
Оценка материально-экономической стабильности семьи	1,61	1,74	353	0,169
Оценка адекватности ожиданий кандидатов от приема ребенка в семью	1,86	1,77	415	0,649
Оценка возможных рисков семьи, которые могут привести к нарушению прав ребенка на безопасное и надежное семейное окружение	1,71	1,51	330	0,075
Оценка удовлетворенности качеством жизни и собственными родительскими компетенциями	1,85	1,59	358	0,193
Общая оценка по интервью ресурсности семьи	1,74	1,60	399	0,489

Примечание: жирным выделены различия, достигшие уровня статистической значимости

Статистически достоверные различия в уровне готовности к родительству в зависимости от имеющегося опыта воспитания детей выявлены по показателю «Оценка стабильности семьи» ($U_{эмп}$=276; p=0,011). Респонденты, имеющие опыт воспитания детей, оценивают стабильность своей семьи выше, чем родители не имеющие подобного опыта. По нашему мнению, это свидетельствует о том, что респонденты, имеющие детей и опыт их воспитания, оценивают свою семью более реалистично, и они понимают, что дети являются связующим звеном и источником радости, поскольку в данном случае удовлетворяется одна из базовых потребностей человека – защита и забота о близком.

Примечательно, что обнаружилась тенденция достоверных различий по показателю «Оценка возможных рисков семьи, которые могут привести к нарушению прав ребенка на безопасное и надежное семейное окружение» у респондентов имеющих и не имеющих опыта воспитания детей ($U_{эмп}$=330; p=0,075). Причем, родители имеющие детей оценивают данные риски наиболее адекватно, они понимают с какими сложностями они могут столкнуться в период нормативных возрастных кризисов детей. Различий по другим показателям готовности к родительству в зависимости от имеющегося опыта воспитания детей выявлено не было.

Анализ результатов готовности к родительству и ресурсности семьи для лиц имеющих личный детский опыт и не имеющих подобного опыта представлен в таблице 4.

Таблица 4

Результаты статистической оценки различий в показателях готовности к родительству в зависимости от имеющегося личного детского опыта

Показатели готовности к родительству	Средние значения		U-критерий Манна-Уитни	
	Нет личного детского опыта (n=70)	Есть личный детский опыт (n=30)	$U_{эмп}$	p
Оценка стабильности семьи	1,85	1,59	358	0,193
Оценка материально-экономической стабильности семьи	1,61	1,74	353,5	0,169
Оценка адекватности ожиданий кандидатов от приема ребенка в семью	1,86	1,77	415	0,649
Оценка возможных рисков семьи, которые могут привести к нарушению прав ребенка на безопасное и надежное семейное окружение	1,71	1,41	**320**	**0,038**
Оценка удовлетворенности качеством жизни и собственными родительскими компетенциями	1,68	1,40	**310**	**0,037**
Общая оценка по интервью ресурсности семьи	1,74	1,60	399	0,489

Примечание: жирным выделены различия, достигшие уровня статистической значимости

Статистически достоверные различия в уровне готовности к родительству в зависимости от имеющегося личного детского опыта выявлены по показателю «Оценка удовлетворенности качеством жизни и собственными родительскими компетенциями» ($U_{эмп}$=310; p=0,037). Респонденты, имеющие личный детский опыт, выше оценивают качество жизни и собственные родительские компетенции, чем родители не имеющие подобного опыта.

Согласно интерпретации автора-разработчика стандартизованного интервью, – В.Н. Ослон, показатель до 1,4 баллов, следует рассматривать как проявление высокого уровня ресурсности семьи. Следовательно, мы можем предположить, что в семьях, где один из супругов имел личный детский опыт «Оценка возможных рисков семьи, которые могут привести к

нарушению прав ребенка на безопасное и надежное семейное окружение» выше чем у родителей без личного детского опыта ($U_{эмп}$=320; p=0,038). Лица, которые имели личный детский опыт проявляют высокую индивидуальную ресурсность, что облегчает им взаимодействие с приемным ребенком и другими членами семьи, помогает выстраивать семейные и социальные взаимоотношения.

Выводы:

1) готовность к приему в семью ребенка-сироты не зависит от пола потенциальных родителей;
2) женщины-усыновители склонны оценивать качество своей жизни и собственные родительские компетенции более высоко, чем мужчины;
3) испытуемые, имеющие опыта воспитания детей, оценивают стабильность своей семьи выше, чем родители, не имеющие подобного опыта;
4) наличие личного детского опыта влияет на некоторые показатели готовности к родительству. Респонденты, имеющие личный детский опыт, выше оценивают «качество жизни и собственные родительские компетенции» и «возможные риски семьи», чем родители, не имеющие подобного опыта.

Литература:

1. Долгова, В.И. Готовность родителей к воспитанию детей в замещающей семье: монография / В.И. Долгова, Ю.А. Рокицкая, Н.А. Меркулова. – М.: Издательство Перо, 2015. – 180 с.
2. Ослон, В.Н. Замещающая профессиональная семья как одна из моделей решения проблемы сиротства в России / В.Н. Ослон // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 29-37
3. Психологическая готовность кандидатов в замещающие родители к приему на воспитание ребенка-сироты: монография / О.Н. Хахлова, Ю.А. Федорова, М.В. Нухова, Э.Ш. Шаяхметова. – Уфа: БГПУ, 2020. – 130 с.
4. Психолого-педагогическое сопровождение замещающей семьи / Д.С. Занин, Е.В. Трофимова, О.Н. Хахлова. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2013. – 211 с.
5. Успешное замещающее родительство: монография / Е.В. Трофимова, О.Н. Хахлова. – М.: РГНФ, 2018. – 208 с.
6. Япарова, О.Г. Психологические социальные особенности семей, берущих на воспитание приемных детей / О.Г. Япарова // Процессы модернизации отечественного образования: материалы XIV международной конференции «Ребенок в современном мире. Образование и детство». – СПб.: Издательство Политехнического университета, 2007. – С. 405-408

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Алдошина Марина Ивановна Кузнецова Людмила Александровна Лысак Оксана Григорьевна Романова-Самохина Светлана Михайловна	**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И КАЧЕСТВО СОВРЕМЕННОГО ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ**	**4**
Безносюк Екатерина Владимировна	**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РЕШЕНИЮ КЕЙСОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПРАКТИКУМ ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ»**	**9**
Бекиров Сервер Нариманович	**СТУДЕНЧЕСКИЕ КОНФЕРЕНЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНЫХ НАУК**	**11**
Бекирова Эльмира Шевкетовна	**РОЛЬ ЭТНОПЕДАГОГИКИ В РЕШЕНИИ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ**	**14**
Белов Иван Сергеевич Жмаев Никита Алексеевич Иванов Валерий Аркадьевич	**АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНЫХ ПАТЕНТОВ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПИЛОТОВ ГРАЖДАНСКОЙ АВИАЦИИ**	**17**
Болкунов Игорь Алексеевич	**ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ**	**22**
Будаева Анжелика Геннадьевна	**ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**	**25**
Бузни Виктория Александровна Осипенко София Дмитриевна	**ПОНИМАНИЕ РОЛИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ**	**28**
Бура Людмила Викторовна Селиванов Виктор Вениаминович	**ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ОСНОВ СОВРЕМЕННОГО МАРКЕТИНГА**	**30**
Бутина Анастасия Павловна	**ПРОТИВОРЕЧИЯ, ЛОГИКА И СТРУКТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**	**33**
Вервекин Валерий Григорьевич Чайковская Елена Николаевна	**ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК ОСНОВА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ РЕМЕСЕЛ И ТРАДИЦИЙ КОРЕННЫХ НАРОДОВ СИБИРИ – ШОРЦЕВ)**	**36**
Винникова Ирина Сергеевна Кузнецова Екатерина Андреевна Прохорова Мария Петровна	**НАПРАВЛЕНИЯ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ**	**39**
Волохова Галина Владимировна Варфоломеева Светлана Васильевна	**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ РАЗЛИЧНЫХ СТУДЕНЧЕСКИХ ГРУПП В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН**	**42**
Габеркорн Ирина Ивановна	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**	**45**
Гадзаова Людмила Петровна Мутусханова Рамиса Мухтаровна	**АКТУАЛЬНОСТЬ КАЧЕСТВЕННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В ПРЕОДОЛЕНИИ КОММУНИКАЦИОННЫХ БАРЬЕРОВ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**	**48**
Глузман Алина Александровна	**РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ КООПЕРАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**	**50**
Глузман Александр Владимирович	**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОЙ САМООЦЕНКИ У ПОДРОСТКОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**	**53**

Глузман Александр Владимирович **Таранко Надежда Анатольевна**	**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ В США**	**56**
Гордиенко Татьяна Петровна **Яворский Ярослав Константинович**	**ВЛИЯНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА УСПЕВАЕМОСТЬ БУДУЩИХ ТЕХНИКОВ ГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ**	**61**
Грахова Светлана Ивановна	**ЦИФРОВЫЕ УЧЕБНЫЕ ТРЕНАЖЕРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**	**65**
Давкуш Наталия Валериевна	**КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛИ**	**68**
Дежкина Светлана Александровна	**РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**	**71**
Джамалудинова Заира Гамзатовна **Магомедова Елена Эрнестовна** **Асланбекова Анжелика Хаирбековна**	**СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРОЦЕССА ИНКЛЮЗИВНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ НА СТУПЕНИ БАКАЛАВРИАТА**	**74**
Долецкая Светлана Валентиновна	**СПЕЦИФИКА КУРСА ИСТОРИИ ДРЕВНЕГО ВОСТОКА КАК СОСТАВНОЙ ЧАСТИ ИСТОРИИ ДРЕВНЕГО МИРА И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ**	**77**
Зарипова Рая Салиховна	**РАЗВИТИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПРЕДМЕТНОМ МАТЕРИАЛЕ**	**79**
Золотухина Инна Анатольевна **Климов Михаил Юрьевич** **Бобров Андрей Дмитриевич**	**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В НЕФИЗКУЛЬТУРНЫХ ВУЗАХ**	**82**
Игнатьева Галина Александровна **Тулупова Оксана Владимировна**	**КОНЦЕПЦИЯ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ**	**85**
Иванова Марина Михайловна **Малетин Станислав Вячеславович** **Мутагаров Ришад Ривкатович**	**ЦЕННОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**89**
Ивлева Яна Анатольевна	**РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ ДО НАЧАЛА XX ВЕКА**	**91**
Иконников Александр Иванович	**ФОРМИРОВАНИЕ СТРУКТУРЫ ПРОЦЕССУАЛЬНОСТИ В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ ИСКУССТВУ ИНСТАЛЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ ВУЗОВ**	**94**
Казаченко Наталья Александровна	**ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ЧУВСТВА К МАЛОЙ РОДИНЕ У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ НАПРАВЛЕНИЙ**	**97**
Казначеева Светлана Николаевна **Бичева Ирина Борисовна** **Чернов Денис Сергеевич**	**К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КАРЬЕРНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОЛЛЕДЖАХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**99**
Каменская Ирина Борисовна	**ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ ПРЕДУНИВЕРСАРИЯ**	**104**
Камерилова Галина Савельевна **Жамалова Диляра Ильхамовна** **Уздимаев Сергей Олегович**	**ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СРЕДЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**	**107**
Каппушева Мариям Шабагановна **Байрамукова Асият Сулеменовна** **Башкаева Оксана Пилаловна**	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ**	**110**
Карамельский Руслан Валерьевич **Кочесоков Рустам Хажмударович**	**ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ**	**112**

Карданов Арсен Климович	**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ – ФУНДАМЕНТАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО ПРИ ОСВОЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ ОГНЕВАЯ ПОДГОТОВКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ**	**115**
Карнаухова Вероника Александровна Сизова Ольга Алексеевна	**ДИСЦИПЛИНА «ОСНОВЫ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ»: К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ**	**117**
Картавая Юлия Константиновна Кравченко Олег Георгиевич	**ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ**	**120**
Картавых Марина Анатольевна Брызгалова Мария Алексеевна	**ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ПРОФИЛЕЙ**	**122**
Катекина Анастасия Александровна Тукаева Резеда Наилевна	**ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ**	**126**
Катуржевская Ольга Васильевна Кочурина Татьяна Сергеевна	**ВЫЯВЛЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ К ТРАДИЦИОННЫМ ЦЕННОСТЯМ**	**129**
Кирюхина Наталия Владимировна Плеханова Надежда Александровна	**ИММЕРСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ**	**133**
Кислова Оксана Николаевна Сизова Ольга Алексеевна Карнаухова Вероника Александровна	**СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С ФОЛЬКЛОРНЫМ МАТЕРИАЛОМ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**136**
Кисова Вероника Вячеславовна Семенова Елизавета Алексеевна	**ИССЛЕДОВАНИЯ УСТНОГО ДИСКУРСА У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**	**139**
Клеймёнова Татьяна Николаевна Соколова Татьяна Альбиновна Хватыш Наталья Владимировна	**РОЛЬ ВОЛОНТЁРСКОГО ДВИЖЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**	**141**
Клыпа Ольга Викторовна Рахова Юлия Алексеевна	**ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ К СОЗДАНИЮ ТВОРЧЕСКИХ ОБРАЗОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**	**144**
Койкова Эльзара Имдатовна Руднева Александра Вячеславовна	**ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИОННОГО ПЕРИОДА ПЕРВОКЛАССНИКОВ**	**147**
Кокшаров Александр Анатольевич Грабиненко Елена Викторовна Меннер Артем Эдуардович	**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**	**149**
Колмакова Ольга Анатольевна	**ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА)**	**152**
Колокольникова Зульфия Ульфатовна Староверова Мария Владимировна Скрынник Мария Андреевна	**ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА ПО ПЕРЕПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ СТАРОЙ ФОРМАЦИИ (1921-1925 ГГ.)**	**154**
Колокольникова Зульфия Ульфатовна Староверова Мария Владимировна Скрынник Мария Андреевна	**ВОПЛОЩЕНИЕ ИДЕЙ К.Д. УШИНСКОГО ПО ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Г. КРАСНОЯРСКА КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВВ. (УЧИТЕЛЬСКАЯ СЕМИНАРИЯ, УЧИТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ)**	**157**
Королькова Юлия Васильевна Шалыгина Ольга Николаевна	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ И ТЕХНИК В РАЗВИТИИ ИННОВАЦИОННОГО ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА**	**160**
Корчагина Татьяна Александровна Москалец Юлия Васильевна	**ШКОЛЬНЫЙ БУЛЛИНГ – СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ**	**163**
Корякина Анжелина Анатольевна Гоголева Нарыйаана Михайловна	**БАРЬЕРЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**	**167**
Корякина Анжелина Анатольевна Шестакова Раиса Сергеевна	**ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**	**170**

Костюченко Роман Юрьевич	**СТРАТЕГИЯ ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ**	**172**
Кот Тамара Алексеевна **Бондаренко Елена Юрьевна**	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ ЦЕЛОСТНОГО ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**	**176**
Красильникова Лариса Владимировна **Вялова Наталья Вячеславовна**	**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**	**178**
Красильникова Лариса Владимировна **Карпычева Марина Георгиевна** **Перевезенцева Ирина Дмитриевна**	**КРИТЕРИИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**	**181**
Красникова Татьяна Викторовна **Сорвачева Ирина Дмитриевна**	**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**	**184**
Краус Александр Сергеевич **Соколова Юлия Александровна**	**РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ЦИФРОВОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ НА ЦИФРОВЫХ ПЛАТФОРМАХ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**	**187**
Круподерова Елена Петровна **Круподёрова Климентина Руслановна** **Попенко Алексей Дмитриевич**	**ОСВОЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАМКАХ ШКОЛЬНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**189**
Круподерова Елена Петровна **Круподёрова Климентина Руслановна** **Созинова Варвара Сергеевна**	**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ**	**192**
Кубанов Иван Александрович	**ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИКИ «СКАНДИНАВСКАЯ ХОДЬБА» ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ ЗДОРОВЬЯ**	**194**
Кудрявцев Владимир Александрович **Болотнова Анна Григорьевна**	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ КАЧЕСТВ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**	**197**
Кудрявцев Владимир Александрович **Шевелюха Элина Дмитриевна**	**СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ КВАЗИПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**	**199**
Кузёма Татьяна Борисовна **Султанова Ирина Викторовна**	**ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭКСКУРСИЙ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА**	**202**
Kuzyoma Tatyana Borisovna **Shutova Olga Alexandrovna**	**ANALYSIS OF THE PUBLIC AND EDUCATIONAL ACTIVITIES OF N.F. SUMTSOV IN THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY**	**205**
Кузнецова Галина Васильевна	**РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДВИГАТЕЛЬНОЙ ЦЕРЕБРАЛЬНОЙ ПАТОЛОГИЕЙ**	**209**
Кулин Алексей Андреевич	**КРИТЕРИИ ОПТИМАЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**	**211**
Купавцев Тимофей Сергеевич	**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ФУНКЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ**	**214**
Курбанова Заира Гаджиевна	**ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ РАССКАЗА «КУЛТУМ» И ПОВЕСТИ АХМЕДХАНА АБУ-БАКАРА «ЧЕГЕРИ» НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА**	**216**
Курзин Леонид Михайлович **Бестолченков Андрей Владимирович**	**РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО КРУЖКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**	**219**

Курилова Ирина Сергеевна Градалева Елена Михайловна	ДОСТИЖЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПО СРЕДСТВАМ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА	222
Лаврентьев Валентин Александрович Чадина Ирина Алексеевна Курылев Александр Игоревич	ВНЕДРЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СФЕРУ ОБРАЗОВАНИЯ	225
Лаврентьев Денис Олегович Салдаева Анастасия Александровна Белаш Виктория Юрьевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРУПП В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ И МЕССЕНДЖЕРАХ ДЛЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКИ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММНЫХ ПРОДУКТОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ	227
Лаврентьев Валентин Александрович Тягунова Любовь Сергеевна Павлова Полина Сергеевна	ПОВЫШЕНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У СТУДЕНТОВ НЕЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ПОМОЩЬЮ ОТКРЫТЫХ КУРСОВ	230
Лаврентьева Лариса Викторовна Вихарева Анастасия Дмитриевна Дерябина Анастасия Алексеевна	ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ЦИФРОВИЗАЦИИ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА	232
Лаврентьева Лариса Викторовна Емельяненко Анна Александровна Иванова Людмила Валерьевна	ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ	235
Лапов Иван Николаевич Светличный Евгений Григорьевич Хамгоков Мурадин Мухамедович	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ ДЛЯ ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАЧ В ОСОБЫХ УСЛОВИЯХ	238
Лапшова Анна Владимировна Уракова Екатерина Андреевна Воронина Ирина Романовна	ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ	241
Лебедева Ирина Владимировна Лебедев Никита Евгеньевич	УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИНАЛЬНЫМ ЗДОРОВЬЕМ ПЕДАГОГА В ФОРМАТЕ ОЦЕНКИ ЕГО ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	243
Леонов Сергей Андреевич	АНКЕТИРОВАНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ ГАРАНТИЙ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ	245
Литвиненко Наталья Валерьевна Гасилина Мария Александровна	К ВОПРОСУ О ПРОЯВЛЕНИЯХ ДЕЗАДАПТАЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	248
Лысакова Ирина Павловна Пронина Наталья Дмитриевна	ИНТОНАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ УСТНОЙ РЕЧИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ РКИ	252
Макарова Валентина Александровна Портнова Ольга Александровна	РАЗВИТИЕ СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТИРОВ В ПРОЦЕССЕ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ	255
Макарова Валентина Александровна Иванова Ирина Викторовна Щербакова Екатерина Геннадьевна	РОЛЬ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ	258
Маслаков Сергей Игоревич Петрова Ирина Викторовна Зангиев Дмитрий Владимирович	ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА МАКСИМАЛЬНЫХ УСИЛИЙ В ПОДГОТОВКЕ ТЯЖЕЛОАТЛЕТОВ	261
Матвеева Ирина Анатольевна Суслова Юлия Викторовна Иевлева Галина Владимировна	МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИНГАФОННОГО КАБИНЕТА ПРИ ОБУЧЕНИИ АВИАЦИОННОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ	263
Мельникова Ольга Константиновна Гатауллина Вероника Любимовна Телицина Екатерина Анатольевна	ФОРМИРОВАНИЕ «МЯГКИХ НАВЫКОВ» У СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	266
Милинский Алексей Юрьевич	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО ШКОЛЬНИКАМИ	269
Минаева Наталья Геннадьевна Белова Екатерина Евгеньевна	ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	271

Мозговая Мария Александровна	**СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ КОМПЬЮТЕРНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УРОКОВ ГЕОМЕТРИИ ПО РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ GEOGEBRA**	**274**
Мордухова Светлана Алхасовна	**ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ КАДЕТ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**277**
Мхциева Залина Дмитриевна	**ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ВИДОВ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**	**279**
Намсинк Екатерина Викторовна	**ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ПОСТДИПЛОМНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**	**283**
Насибуллина Анися Дамировна	**ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ САНАТОРНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА**	**286**
Никишова Наталья Александровна	**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**	**290**
Одаева Элиса Самсудаевна	**О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ УЧАЩИХСЯ**	**293**
Оконешникова Надежда Владимировна	**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**	**296**
Олешова Варвара Васильевна	**СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК ПРОСТРАНСТВО ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ**	**298**
Омаров Хабибурахман Гаджиевич Зубрилин Константин Михайлович Раздобарина Лидия Александровна	**ЗНАЧЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ДАГЕСТАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА В ХУДОЖЕСТВЕННО ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ РОССИИ**	**301**
Осадчая Ирина Викторовна Бекирова Земине Серверовна	**АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**304**
Оселедчик Елена Борисовна Дмитриева Анна Вячеславовна Велиев Этибар Эльдарович	**К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАЗДНИЧНОЙ КУЛЬТУРЫ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ**	**306**
Османова Хатидже Сергеевна	**КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ЕЕ РОЛЬ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**	**309**
Панчищина Валентина Алексеевна Высокос Мария Ивановна	**ПОИСК СОДЕРЖАНИЯ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ**	**312**
Пасечкина Татьяна Николаевна	**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ – БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СЛУЖБ МЧС**	**315**
Перевозникова Наталия Игоревна	**ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ НА КОНЦЕНТРАЦИЮ ВНИМАНИЯ И КОГНИТИВНЫЕ ФУНКЦИИ СТУДЕНТОВ**	**318**
Перфилов Анатолий Анатольевич Беленцов Сергей Иванович	**ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ПРИРОДООХРАННОГО ВОСПИТАНИЯ**	**321**
Половинко Екатерина Владимировна Ботвинева Наталья Юрьевна Чебоксаров Александр Борисович	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ (VR) И ДОПОЛНЕННОЙ (AR) РЕАЛЬНОСТЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**	**324**
Полякова Надежда Петровна	**СВОЕОБРАЗИЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ**	**327**

Пономарева Елена Александровна	**СОДЕРЖАНИЕ ФИЗИКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**	**331**
Рагимханова Лариса Камедовна Алибулатова Наталья Эдыльхановна Гасанова Шерибан Сабировна	**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВОСПРИЯТИЮ И ПОНИМАНИЮ В АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ УЗУАЛЬНЫХ ФОРМ МОЛОДЁЖНОГО СЛЕНГА**	**334**
Романов Владимир Алексеевич	**УЧЕНИЕ КАК ВЕДУЩИЙ ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**	**337**
Романовская Анна Александровна Думлер Наталья Петровна Ямских Татьяна Николаевна	**ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИММЕРСИОННОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ IT-СФЕРЫ**	**340**
Рукавицин Максим Сергеевич Сафонова Зоя Ивановна	**К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКСПРЕССИВНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ**	**343**
Самойленко Наталия Борисовна Георгиади Александра Анатольевна	**РЕАЛИЗАЦИЯ НОВЫХ ВЕКТОРОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ФИЛОЛОГИЯ»**	**345**
Самойлова Татьяна Анатольевна	**СМЫСЛЫ ПОНЯТИЯ «ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ МИГРАЦИОННОЙ СЛУЖБЫ**	**348**
Светличный Евгений Григорьевич Фатхиев Дамир Маратович Шанько Виктор Викторович	**СТРУКТУРА ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ, КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКА ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ РФ**	**351**
Сдобняков Виктор Владимирович	**НАУЧНО-ИННОВАЦИОННАЯ ПОЛИТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В КОНТЕКСТЕ ИДЕИ НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**354**
Сизова Ольга Алексеевна Ульянова Римма Арташессовна	**ПРИМЕНЕНИЕ СРЕДСТВ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА: АНАЛИЗ И ПЛАНИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**358**
Ситникова Алёна Дмитриевна	**СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕСТВЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**	**361**
Скрябина Татьяна Олеговна	**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ДЖОНА ЛОККА**	**364**
Смирнова Жанна Венедиктовна Копица Вера Николаевна Перевозчикова Нелля Григорьевна	**ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**	**366**
Спиридонова Юлия Сергеевна	**ПОНЯТИЕ И СТРУКТУРА ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**	**369**
Суменко Лариса Васильевна Жданова Светлана Николаевна Ярычев Насруди Увайсович	**ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ УЧЕБНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ ОБУЧАЕМЫХ**	**373**
Уварова Наталья Николаевна Антонова Ирина Николаевна Башхаджиев Тамерлан Данельбекович	**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЪЕДИНЕНИЯХ ПО СПОРТИВНОМУ ВОЛОНТЁРСТВУ**	**376**
Харабаджах Мелия Наримановна	**ЛОГОРИТМИКА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ МЛАДШЕЙ ШКОЛЫ**	**379**
Хилько Анна Александровна	**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ С ОВЗ И ИНВАЛИДОВ**	**382**
Хисматуллина Елена Александровна	**ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**384**

Хитрова Анна Викторовна	**ПРОФИЛЬНЫЕ КЛАССЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**	**387**
Хоменко Елена Викторовна	**ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ**	**390**
Шевченко Алла Николаевна	**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ В СРЕДНЕМ СПЕЦИАЛЬНОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**	**394**
Шевченко Мария Сергеевна Самойленко Наталия Борисовна Моря Лилия Анатольевна	**ФОНД ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВО 3++: ОПЫТ РАЗРАБОТКИ**	**396**
Шемякина Марина Сергеевна	**КОГНИТИВНЫЙ КРИТЕРИЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СФЕРЕ ФИНАНСОВОЙ БЕЗОПАСНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ**	**399**
Эльканова Айшат Амыровна Байчорова Сапият Кадыевна Лайпанова Мариям Срапиловна	**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**	**403**
Яхьяева Амина Хасановна	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВУЗ КАК СРЕДА РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ**	**405**
ПСИХОЛОГИЯ		
Болотова Марина Ивановна Глазева Маргарита Алексеевна	**МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗА ПРОВИЗОРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТА**	**408**
Васина Вероника Викторовна Минуллина Аида Фаридовна	**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАС**	**415**
Казберов Павел Николаевич	**К ВОПРОСУ ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТОВ В СРЕДЕ ОСУЖДЕННЫХ К ЛИШЕНИЮ СВОБОДЫ**	**418**
Калинкина Евгения Михайловна Камракова Наталья Юрьевна Ерыкалова Елена Юрьевна	**ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ КАК ПРЕДИКТОРЫ ВОВЛЕЧЕНИЯ В БУЛЛИНГ**	**420**
Клыпа Ольга Викторовна Марчишина Елизавета Евгеньевна	**ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ КОРРЕКЦИИ ЗАСТЕНЧИВОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**	**423**
Кушко Оксана Юрьевна Гринёва Ольга Ивановна Кучерявенко Игорь Анатольевич	**ТЕХНОЛОГИЯ БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ДЛЯ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ**	**426**
Кучерявенко Игорь Анатольевич Гринёва Ольга Ивановна Еголаева Екатерина Сергеевна	**ФЕНОМЕН ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ**	**429**
Лазаренко Лариса Анатольевна Ольшанская Светлана Алексеевна Капиева Кнарик Робертовна	**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА**	**433**
Лебедева Оксана Валерьевна Куимова Наталья Николаевна Вершинина Дарья Вадимовна	**СОЗАВИСИМОСТЬ КАК ПРЕДИКТОР ФОРМИРОВАНИЯ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ**	**436**
Мамонова Елена Борисовна Сидорина Елена Валерьевна Хрыкина Екатерина Сергеевна	**К ПРОБЛЕМЕ ВЛИЯНИЯ НЕУПРАВЛЯЕМОЙ ТРЕВОЖНОСТИ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ ГОТОВНОСТЬ ПОДРОСТКОВ К ОГЭ**	**439**
Овсянникова Елена Александровна Рыжкина Кристина Сергеевна	**ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ КОНФЛИКТЫ В ПЕРИОД СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**	**443**
Павлова Ольга Станиславовна	**ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ, СВОЙСТВЕННЫЕ РАЗНЫМ НОЗОЛОГИЧЕСКИМ ГРУППАМ**	**445**

Петрова Нина Федоровна **Папоротная Анна Александровна**	**ВЗАИМОСВЯЗЬ ТЕМПЕРАМЕНТАЛЬНЫХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ**	**448**
Sun Jinwei	**RESEARCH ON THE RELATIONSHIP BETWEEN JOB BURNOUT AND ACADEMIC ENTHUSIASM OF COLLEGE TEACHERS**	**452**
Ткаченко Надежда Степановна **Панич Ольга Евгеньевна** **Годовникова Лариса Владимировна**	**МНОЖЕСТВЕННЫЙ РЕГРЕССИОННЫЙ АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ СТИЛЯ МАТЕРИНСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ ГОТОВНОСТЬ РЕБЕНКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ**	**455**
Фадеева Мария Владимировна **Фадеев Владислав Иванович**	**СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА СУБЪЕКТИВНЫХ КРИТЕРИЕВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ В СТРУКТУРЕ Я-КОНЦЕПЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ**	**458**
Ялчикаева Гуллярия Рафкатовна **Шаяхметов Рустам Винерович** **Шаяхметова Эльвира Шигабетдиновна**	**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ГОТОВНОСТИ К ЗАМЕЩАЮЩЕМУ РОДИТЕЛЬСТВУ**	**461**

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 79. Часть 2.

ISSN 2311-1305

Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 29.03.2023. Сдано в набор 05.04.2023. Дата выхода 19.04.2023
Формат 210х297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 54,75.
Тираж 500 экз. Свободная цена.