

**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

80 (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 30 августа 2023 года (протокол № 8)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2023. – Вып. 80. – Ч. 2. – 432 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 81'243:371.3:004

кандидат филологических наук, доцент Аксютенкова Людмила Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

К ВОПРОСУ О ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗАХ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ)

Аннотация. В данной работе рассматриваются положительные и отрицательные стороны процесса цифровой трансформации образовательного процесса в российских вузах на современном этапе. Цифровизация высшего образования является одним из приоритетных стратегических направлений развития страны до 2030 года. Установлено, что темпы роста рассматриваемого процесса будут ежегодно расти, корректироваться с целью удовлетворить запросы государства в высококвалифицированных кадрах. Отмечены самые популярные, на наш взгляд, информационные образовательные платформы и программное обеспечение, используемое в российских вузах. Приведён пример зарубежного опыта в данной области. Проведён опрос студентов для выяснения их восприятия и отношения к модификации образовательного процесса в вузах. Полученные данные представлены в двух таблицах. Они проиллюстрированы с существующими данными, полученными в 2019/2020 учебном году. Произведён сравнительный анализ с результатами, полученными в 2022/2023 учебном году. Установлено, что они положительно воспринимаются и повышают мотивацию к работе и учёбе. По результатам исследования были сделаны четыре вывода.

Ключевые слова: цифровизация, образовательная среда, высшее образование, цифровая трансформация, компетенции, навыки, цифровая образовательная платформа, онлайн формат обучения, информационные программы и технологии.

Annotation: This paper considers the positive and negative aspects of the process of digital transformation of the educational process in Russian universities nowadays. The digitalization of higher education is one of the priority strategies for the development of the country until 2030. It has been established that the growth rate of the process under consideration will grow annually, adjusted in order to satisfy the state's demands for highly qualified personnel. The most popular, in our opinion, educational information platforms and software used in Russian universities are marked. An example of foreign experience in this area is given. A survey of students was conducted to determine their perception and attitude to the modification of the educational process in universities. The obtained data are presented in two tables. They are illustrated with existing data collected in the 2019/2020 academic year. A comparative analysis was made with the results obtained in the 2022/2023 academic year. It has been established that they are positively perceived and increase motivation to work and study. Four conclusions were drawn from the results of the study.

Key words: digitalization, educational environment, higher education, digital transformation, competencies, skills, digital educational platform, online learning format, information programs and technologies.

Введение. В настоящее время в России в рамках интеграционной мирохозяйственной политики осуществляется реализация ряда проектов, направленных на формирование актуализированной среды, нацеленной на развитие цифровой экономики, которая способна обеспечить национальный суверенитет и потенциальный промышленный рост и, как следствие, повышение качества жизни россиян [1].

На государственном уровне указом Президента РФ Владимира Владимировича Путина от 21 июля 2020 года № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» цифровая трансформация была определена как одна из национальных целей развития Российской Федерации на период до 2030 года [9]. Важность цифровой трансформации науки и высшего образования прописана в документе «Распоряжение Правительства РФ от 21 декабря 2021 г. № 3759-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования». В нём чётко определены стратегическое направление развития до 2030 года и основные цели и задачи, предусматривающие достижения у вузов «цифровой зрелости» с возможностью ежегодной корректировки [8].

Успешность воплощения данных инициатив неразрывно связана с преобразованиями в области науки и высшего образования в масштабах всей страны.

Перечень компетенций, которыми должен обладать современный выпускник высшего учебного заведения, постоянно корректируется и совершенствуется. Для обеспечения конкурентоспособности бакалавров и специалистов необходимо наличие широкого доступа к получению информации, что привело к созданию и актуализации цифровизации образовательного процесса в высших учебных заведениях.

Качество профессиональной подготовки будущих выпускников высших учебных заведений Российской Федерации обусловлено необходимым уровнем сформированности профессиональной компетентности. Значимой составляющей данной компетентности является способность и готовность студентов осуществлять профессионально ориентированное общение на иностранном языке с зарубежными партнерами [10].

В соответствии с утверждёнными (действующими) Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования ФГОС ВО (3++) в РФ дисциплина «Иностранный язык» является компонентом базовой части образовательного процесса и реализуется главным образом на 1 и 2 курсах [6].

Таким образом, целью данного исследования является изучение состояния процесса цифровых трансформаций, направленных на совершенствование как системы высшего образования в целом, так и преподавания иностранного языка студентам неязыковых вузов, для реализации целей, поставленных Президентом РФ.

Для достижения поставленной цели решим следующие задачи:

1. Проведем обзор существующего научного опыта в данной области.
2. Обозначим, на наш взгляд, наиболее перспективные технологии, которые возможно применять в образовательном процессе.
3. Рассмотрим степень удовлетворённости студентов при использовании данных технологий и сравним их с данными, полученными в 2020 году.

Актуальность данного исследования определяется постоянно растущими потребностями в получении высокообразованных кадров для реализации программ, намеченных Президентом Российской Федерации.

В процессе работы над данным исследованием нами были использованы следующие методы:

- методы теоретического анализа литературы и научно-педагогического опыта;
- иллюстрационные;
- калькуляционные;
- сравнительно-сопоставительные;
- эмпирические методы (тестирование студентов);

– социологические методы.

Изложение основного материала статьи. Очевидно, что модификация высшего профессионального образования предполагает трансформацию и модернизацию профессионально-педагогической деятельности. Именно профессорско-преподавательский состав высших учебных заведений становится активным агентом при реализации данных проектов [5].

Последние годы показали, что в России дистанционное онлайн обучение (e-learning) стремительно набирает обороты, несмотря всё же на некоторое отставание от общемировых темпов интеграции дистанционного обучения в образовательный процесс в вузах. В зарубежных странах e-learning уже активно функционировало в образовательном процессе в первое десятилетие XXI века. Уже к 2009 г. некоторые высшие учебные учреждения (10%) оказывали дистанционные образовательные услуги и имели библиотеки и медиатеки [3].

Статистические данные, предоставленные E-learning Statistics свидетельствуют, что к 2021 г. объем рынка электронных образовательных услуг превысил \$315 млрд., а к 2026 г. объем данного рынка составит \$336,98 млрд при среднегодовом темпе роста в 9,1% [13].

Исследования показали, что в 2020 году, когда Россия столкнулась с необходимостью резкого перехода к дистанционному образованию в условиях пандемии, многие вузы страны (15%) оказались не готовы осуществить этот переход, так как не имели системы онлайн общения со студентами в принципе, а у преподавателей и студентов навыки работы в цифровом пространстве были недостаточно сформированы. Отмечались также снижение мотивации [12] у студентов и снижение эффективности работы у преподавателей [11].

С другой стороны, интерактивные средства обучения иностранному языку активно использовались преподавателями во многих вузах страны задолго до начала пандемии. Учебники оснащены дополнительными аудио и видеоматериалами, контрольными заданиями, которые выполняются и проверяются в электронном виде.

На современном этапе обучение любой дисциплине невозможно представить без использования цифровых технологий. Вузами создаются целые комплексные цифровые информационно-образовательные платформы, позволяющие осуществлять взаимодействие во всех сферах образовательного процесса, а именно: между преподавателем и отдельным студентом, преподавателем и группой студентов, между самими преподавателями, между самими студентами, а также администрацией учебного заведения. Внедрение электронных систем также позволяет повысить качество научных исследований, проводимых в вузах.

Создаются электронные библиотеки – педагоги и обучающиеся получают возможность быстрого электронного доступа к различным научным и периодическим изданиям, учебно-методическим комплексам, что позволяет повысить качество учебного процесса.

Научные онлайн конференции, научные и образовательные семинары, вебинары, видео-лекции – все эти интерактивные приёмы также способствуют улучшению качества образования в целом.

В рамках преподавания отдельной дисциплины (в нашем случае английского языка) преподавателями все чаще используются не только традиционные (presentations, role-plays, communication activities, etc.), но и инновационные информационные программы и технологии (mental cards, screen casting, streaming, VR-technologies, quests, dashboards and others).

Рассмотрим некоторые из них. И.С. Николаенко с коллегами выделяют четыре актуальные цифровые технологии, которые используются в современном образовательном процессе преподавания иностранному языку в неязыковых вузах: блог-технология, вики-технологии, подкасты и электронный корпус. Блог- и вики-технологии позволяют совершенствовать умения и навыки студентов в профессиональной письменной коммуникации, академическом дискурсе. Подкасты используются для развития аудирования и устной речи, а технология электронного корпуса или корпуса электронных текстов может помочь обучающимся повысить свой лексико-грамматический уровень [4].

Иванушкина Н.В., Щипова О.В. отмечают, что для реализации качественного он-лайн формата обучения используются следующие сервисы: Zoom, Skype, Moodle, Microsoft Teams и др.; системы открытого образования Moodle, ISpring Online, Massive Open Online Courses (MOOC), M-Learning и веб-квесты [2].

В свете всех перечисленных трансформаций целесообразно рассмотреть и отношение студентов ко всем этим изменениям. За основу было решено взять исследование Прохоровой М.П., Минеевой О.А., Благодиновой В.В., которое проводилось в ФГБОУ ВО Нижегородском государственном педагогическом университете (Мининский университет) в 2019/2020 учебном году [7]. Новый опрос был проведен на базе ФГБОУ ВО Кубанский государственный университет (г. Краснодар) 2022/2023 учебном году. Участие в опросе было добровольным и анонимным. Мы оставили такое же количество респондентов (42 человека – бакалавра очной формы обучения) и вопросов (10), чтобы результаты опроса можно было сравнить и проанализировать в полном объеме.[7].

Первый вопрос касался влияния цифровизации на современное образование в России. Результаты опроса представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Ответы	2019/2020 учебный год (в %)	2022/2023 учебный год (в %)
Да	88,1	97,6
Нет	9,5	0
Затрудняюсь ответить	2,4	2,4

Приведенные данные свидетельствуют о том, что в 2022/2023 учебном году максимальное количество студентов утвердительно ответили на поставленный вопрос. Таким образом, совершенно очевидно, что по прошествии трёх лет реализация проекта цифровизации на образовательный процесс в системе высшего образования не вызывает отрицания ни у кого из опрошенных. Только один респондент затруднился дать ответ на данный вопрос.

Вслед за Прохоровой М.П., Минеевой О.А., Благодиновой В.В. мы попытались выяснить степень использования электронной образовательной среды (ЭОС) среди студентов [7]. Все перечисленные навыки также заимствованы из их работы и представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Навыки	2019/2020 учебный год (в %)	2022/2023 учебный год (в %)	Количественное изменение (в %)
1	2	3	4
Доступ к электронному образовательному контенту (лекциям, презентациям и т.д.).	97,6	98	0,4
Размещение материалов (ответов на задания, обмен файлами и пр.).	88,1	90,2	2,1
Прохождение тестирования.	92,9	93,3	0,4
Коммуникация в режиме онлайн со всеми участниками образовательного процесса.	54,8	68,5	13,7
Онлайн консультирование с преподавателями.	28,6	73,3	44,7

1	2	3	4
Участия в вебинарах.	35,7	56,4	20,7
Систематизация и хранение результатов образовательной и внеучебной деятельности (собственные архивы, портфолио, резюме).	52,4	56,3	3,9
Работа на интернет-тренажерах	45,2	50,3	5,1
Совместная деятельности в онлайн-формате.	57,1	62,4	5,3
Использование электронных библиотек и баз данных.	59,5	67,7	8,2
Использование онлайн-сервисов для подачи/получения документов.	38,1	45,4	7,3

Из Таблицы 2 видно, что за трехлетний период данные, полученные от респондентов, также подверглись изменениям, а именно по каждому представленному навыку наметился устойчивый рост. Самое большое увеличение показал навык онлайн консультирования с преподавателями (44,7%), что позволяет нам сделать вывод о том, что как преподаватели, так и студенты получили возможность больше общаться друг с другом, и это, безусловно, влияет на улучшение качества образования. Второй навык, показавший устойчивый рост – участие в вебинарах (20,7). Необходимо отметить, что данный навык также положительно влияет на формирование необходимых компетенций у выпускников высших учебных заведений.

Средний рост показали следующие навыки: коммуникация в режиме онлайн со всеми участниками образовательного процесса (13,7%), использование электронных библиотек и баз данных (8,2%) и использование онлайн-сервисов для подачи/получения документов (7,3%).

Малое увеличение показали навыки размещения материалов (ответов на задания, обмен файлами и пр.) (2,1%), систематизации и хранения результатов образовательной и внеучебной деятельности (собственные архивы, портфолио, резюме) (3,9%), работа на интернет-тренажерах (5,1%) и совместной деятельности в онлайн-формате (5,3%).

Совсем незначительное увеличение зафиксировано у навыков по доступу к электронному образовательному контенту (лекциям, презентациям и т.д.) (0,4%) и прохождению тестирования (0,4%). Здесь считаем целесообразным отметить, что степень владения данными навыками была высокой и при первоначальном опросе (97,6%) и (92,9%) соответственно.

Выводы. Проведённое нами исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Цифровая трансформация высшего образования в Российской Федерации, которая является одним из приоритетных направлений стратегического развития страны на период до 2030 года, набирает обороты и активно ассимилируется образовательной средой.

2. Перечень образовательных информационных онлайн платформ и технологий, используемых вузами, преподавателями и студентами расширяется, оптимизируется и актуализируется в соответствии с существующими на данный момент запросами.

3. Цифровые трансформации образовательного процесса в области высшего образования положительно воспринимаются профессорско-преподавательским составом и студентами и повышают их мотивацию к работе и учёбе.

4. Темпы роста цифровизации российского образования будут ежегодно расти, удовлетворяя запросы как со стороны самого государства, так и со стороны обучающихся.

Литература:

1. Бурляева, В.А. Значение и признаки цифровой трансформации образовательных организаций / В.А. Бурляева, А.А. Емельянова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – No 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/46PDMN622.pdf> (дата обращения: 17.07.2023)

2. Иванушкина, Н.В. Использование цифровых технологий в организации дистанционного обучения в вузе / Н.В. Иванушкина, О.В. Щипова // Social, Humanitarian, Biometrical Sciences, – Vol. 25. – № 2(89), 2023 – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tsifrovyyh-tehnologiy-pri-realizatsii-distantsionnogo-obucheniya-v-vuze/viewer>. (дата обращения: 01.08.2023)

3. Клопов, Р.В. Информационные технологии в высшем образовании США / Р.В. Копов // Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports. – 2009. – № 12. – С. 84-86

4. Николаенко, И.С. Генезис цифровых технологий в обучении студентов иностранному языку в условиях смешанного обучения / И.С. Николаенко, А.А. Прибыткова, Т.А. Пустовалова // Вестник Тамбовского университета. Серия:

Гуманитарные науки. – 2021. Т. 26. – № 194. – URL: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-59-68>. (дата обращения: 01.08.2023)

5. Ниязова, А.А. Роль цифровой информационно-образовательной среды в социально-экологическом образовании будущих педагогов / А.А. Ниязова, Ю.М. Гибадуллина, Е.А. Казаева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – №5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/56PDMN522.pdf> (дата обращения: 03.08.2023)

6. Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – URL: <https://fgosvo.ru/>. (дата обращения: 06.07.2023)

7. Прохорова, М.П. Изучение отношения обучающихся вуза к цифровизации образования / М.П. Прохорова, О.А. Минеева, В.В. Благодинова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – №2. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/26PDMN220.pdf> (дата обращения: 03.08.2023)

8. Российская Федерация. Распоряжения. Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования: Распоряжение Правительства РФ № 3759-р: [21 дек. 2021 г.]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403203308/> (дата обращения: 06.07.2023)

9. Российская Федерация. Указы. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: Указ Президента Российской Федерации № 474: [21 июля 2020 г.]. – URL: <https://rg.ru/documents/2020/07/22/ukaz-dok.html> (дата обращения 06.07.2023)

10. Российская Федерация. Приказы. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры: Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации № 245: [6 апр. 2021 г.]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202108160022> (дата обращения 05.07.2023)

11. Титаренко, Л.Г. Адаптация к ускоренной цифровизации в условиях пандемии: сравнительное исследование систем высшего образования России и Беларуси / Л.Г. Титаренко // Высшее образование в России. – 2022. – № 3. – С. 58-68

12. Титова, Т.В. Использование современных цифровых технологий в обучении иностранному языку в неязыковых вузах / Т.В. Титова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – №3 (100). – URL: https://cyberleninka.ru/viewer_images/19760390/f2.png (дата обращения: 23.01.2023)

13. E-Learning Statistics 2022: What the Data Show // Al-Fanar Media. – 2022. – URL: <https://al-fanarmedia.org/2022/10/e-learning-statistics-2022-what-the-data-show/>. (дата обращения: 23.01.2023)

Педагогика

УДК 796/799

старший преподаватель кафедры «Физическое воспитание» Александрова Гюзель Абдуллаевна
Московский государственный автономный политехнический университет (г. Москва);
старший преподаватель кафедры «Физическое воспитание» Черкасова Екатерина Владимировна
Московский государственный автономный политехнический университет (г. Москва);
старший преподаватель кафедры «Физическое воспитание» Антонова Ирина Николаевна
ФГБОУ ВО Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (г. Москва)

ВОПРОСЫ ВНЕДРЕНИЯ ЕДИНОБОРСТВ В ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ВУЗЕ

Аннотация. Представленные результаты исследования посвящены вопросам внедрения единоборств в элективный курс по физической культуре и спорту вузов. Данное необходимо для активизации интереса к физической культуре, повышения качества подготовки специалиста и удовлетворения потребностей студентов, занимающихся элективными дисциплинами по физической культуре. Поиск направлений повышения эффективности учебной дисциплины «Физическая культура» является актуальным, так как уровень физической подготовленности современного студенчества оценивается как низкий и представленную ситуацию связывают в том числе и с низкой мотивацией к занятиям физической культурой. Задачи решаемые в процессе исследования были следующими: анализ интересов студентов к занятиям физической культурой, анализ возможности внедрения единоборств в элективный курс по физической культуре и спорту. Целью исследования были вопросы внедрения единоборств в элективный курс по физической культуре и спорту. Полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы при организации учебной дисциплины «элективного курса по физической культуре в учебном заведении».

Ключевые слова: элективный курс по физической культуре, интерес, единоборства, смешанные единоборства, боевые искусства, физическая подготовленность.

Annotation. The presented research results are devoted to the issues of introducing martial arts in the elective course on physical culture and sports of universities. This is necessary to activate interest in physical culture, improve the quality of specialist training and meet the needs of students engaged in elective disciplines in physical culture. The search for directions to improve the effectiveness of the educational discipline "Physical Culture" is relevant, as the level of physical fitness of modern students is estimated as low and the situation is associated with low motivation for physical culture. The tasks solved in the process of research were as follows: to analyze the interests of students to physical culture, to analyze the possibility of introducing martial arts in the elective course on physical culture and sports. The aim of the study was to analyze the issues of introducing martial arts into the elective course on physical culture and sports. The results obtained in the course of the research can be used in the organization of the educational discipline "elective course on physical culture in an educational institution."

Key words: elective course in physical culture, interest, martial arts, mixed martial arts, martial arts, physical fitness.

Введение. Повышение эффективности учебной дисциплины «Физическая культура» является актуальным, так как данная учебная дисциплина является частью процесса подготовки специалиста к предстоящей трудовой деятельности [2, 10, 11].

Но интерес у студентов к физической культуре не высок, так как по данным ряда авторов [2, 4, 5, 6, 9, 10] она организована без учета интереса к занимающимся. Различные авторы указывают на возрастающий интерес студентов к освоению различных единоборств. Так многие авторы [4, 5, 8, 11] указывают, что высоким интересом пользуются ударные единоборства, так же встречаются данные о росте популярности смешанных единоборств, не меньший интерес представляют для студентов борцовские единоборства [3, 5].

Изложение основного материала статьи. Для выявления интереса к единоборствам провели опрос студентов 2 курса Московского государственного автономного политехнического университета. В опросе приняли участие юноши и девушки, опрос проводили по разработанной авторами анкете.

В процессе опроса выяснилось, что 8% юношей и 1% девушек имеют опыт занятий единоборствами. Юноши занимались боксом, дзюдо и смешанными единоборствами, девушек привлекали тхеквандо, карате и дзюдо.

Так же в ходе опроса выяснилось, что 37% юношей и 21% девушек выявили желание заниматься единоборствами. Основным мотивом у юношей и девушек к занятиям единоборствами стало желание освоить единоборство и научиться защищать себя. Далее по численности ответов стоит желание выглядеть увереннее. Указанное желание свойственно как юношам, так и девушкам.

В процессе исследования необходимо было выявить вид единоборств наиболее им привлекательный, для чего был проведен опрос, в результате чего выявилось следующее распределение (рисунок 1 и 2).

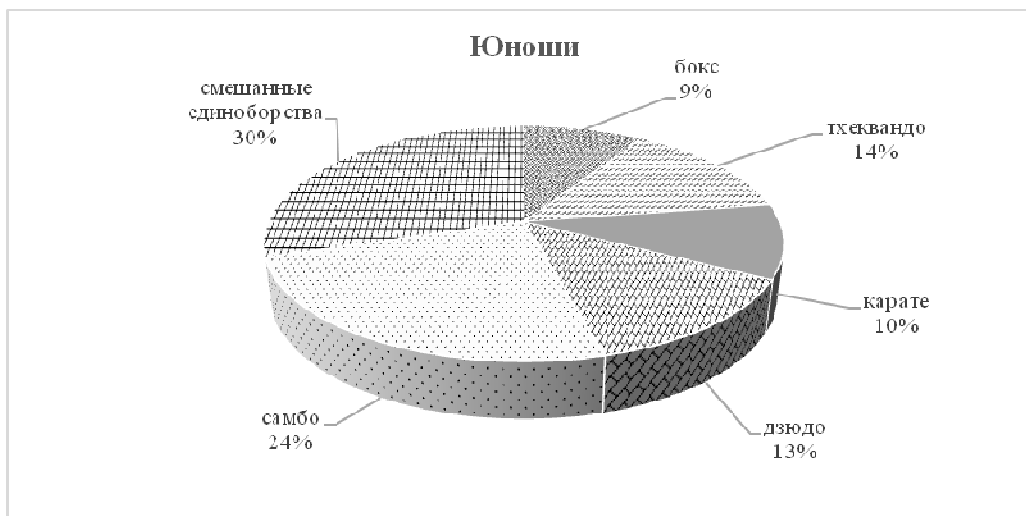


Рисунок 1. Распределение выбора единоборств у юношей

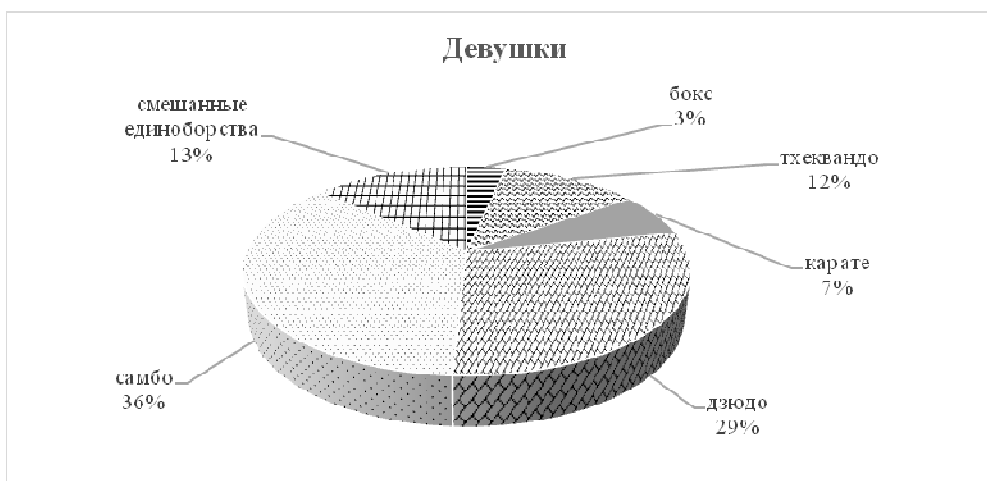


Рисунок 2. Распределение выбора единоборств у девушек

В ходе опроса стало известно, что у желающих заниматься смешанными единоборствами основным мотивом стало утверждение, что они являются комплексным единоборством, включающим в себя ударную и бросковую технику, что вызывает не малый интерес у студентов. Наиболее интересно приведенное единоборство у молодых людей, что объясняется желанием обрести умения бросковой и ударной техники.

Популяризация смешанных единоборств ведется практически по всем источникам информации. Но наибольшую популярность набрали поединки, транслируемые по телевидению и в интернете. Привлекает зрелищность и динамизм поединков, так же притягивает внимание сочетание бросковой и ударной техник в ходе поединка.

В ходе анализа дисциплин элективных курсов различных вузов, выявилось отсутствие единоборств, в том числе и смешанных в списке дисциплин. В отдельных вузах в качестве элективных дисциплин присутствуют самбо, дзюдо, бокс, карате, тхеквандо. В ходе анализа причин недостаточной популярности единоборств выяснилось отсутствие специалистов по единоборствам в вузах. Данное связано прежде всего возможностью заработать за счет количества желающих заниматься, набирая в спортивные секции, тогда как в учебных группах число студентов ограничено, да и оклад преподавателя в вузе вызывает вопросы. Не меньше вопросов вызывает и материально-техническая база вузов, в процессе исследования выяснилось, что ряд вузов не в состоянии обеспечить учебный процесс по единоборствам из-за отсутствия материально-технического обеспечения. Такие классические единоборства как бокс, дзюдо и самбо предъявляют требования к местам проведения занятий. Например, для освоения и совершенствования бросковой техники необходимы наличие уложенного татами, что ограничивает возможность использования данного спортивного зала на других дисциплинах элективного курса. Для освоения ударной техники необходимы оборудованные места занятий, необходимость наличия зеркал, боксерских мешков, перчаток и шлемов.

Развитие единоборств в вузе будет способствовать решению целого спектра задач. Занятия единоборствами эффективны в воспитании силовых и скоростно-силовых показателей, также улучшаются показатели выносливости [1, 3, 7, 8, 11]. Так же

многие вузы имеют военные учебные центры, где занимающиеся осваивают военные специальности и в процессе профессионально-прикладной подготовки курсанты учебных центров формировали необходимые умения и навыки.

Не меньший интерес основан у девушек вызывают боевые искусства. Данный интерес сформировался после показательных выступлений студентов, занимающихся восточными боевыми искусствами. В процессе опроса студентов после показательных выступлений спортсменов, занимающихся боевыми искусствами, выяснилось, что желающих заниматься стало 21% юношей и 19% девушек. В шоу программу вошли удары ногами и руками, разбивание предметов и упражнения с холодным оружием. До просмотра программы желающих заниматься было 4% юношей и 1% девушек.

По результатам проведенного исследования выяснилось, что для популяризации вида спорта среди студентов, необходимо максимально представить вид спорта, показать, что освою занимающиеся единоборствами, где и как смогут применить полученные умения и навыки.

Единоборства эффективны в совершенствовании координационных способностей и ловкости, силовых и скоростно-силовых качеств. По данным ряда авторов [1, 7, 10, 11] у современной молодежи отмечается низкий уровень развития координационных способностей и ловкости, которые воспитываются в процессе занятий единоборствами. Так же в процессе занятий воспитываются и остальные физические качества, а также настойчивость, целеустремленность, что важно в предстоящей трудовой деятельности.

Не менее важно среди занимающихся единоборствами вести работу по предупреждению правонарушений, так как освоившие приемы единоборств и ударную технику ногами и руками, захотят применить полученные умения и навыки в «деле», что может стать причиной наступления уголовной или административной ответственности, привести к различным повреждениям и летальному исходу, примеров тому множество.

Выводы. Единоборства должны входить в элективный курс по физической культуре.

В результате исследования авторы пришли к следующим результатам:

- интерес к занятиям физической культурой достаточно высок;
- студенты проявляют интерес к единоборствам, наибольший интерес проявляют юноши, девушек тоже привлекают единоборства;
- наибольший интерес у юношей вызывают смешанные единоборства, девушек привлекают борцовские единоборства;
- материально-техническая база в вузах не способствует развитию единоборств, так как отсутствуют занятия единоборствами предъявляют свои требования к местам занятий, например, для занятий борцовскими единоборствами необходимо татами, что ограничивает использование спортивного сооружения для других видов спортивной деятельности;
- материальное обеспечение спортивных единоборств в вузе ограничивается возможностью учебных заведений на приобретение необходимого инвентаря;
- для обеспечения учебного процесса необходимы специалисты по спортивным единоборствам, где наибольшую сложностью в поиске являются специалисты по смешанным единоборствам;
- необходимо вести профилактическую работу по предупреждению нарушений закона среди занимающимися единоборствами.

Литература:

1. Восточные единоборства – предпосылки популяризации среди студенческой молодежи в экономическом вузе / С.С. Савтыра, О.А. Спирыанов, Е.А. Авдеева [и др.] // *Colloquium-Journal*. – 2019. – № 12-5(36). – С. 51-53. – EDN MDTMHJ.
2. Егоров, Д.Е. Эффективность элективных дисциплин по физической культуре и спорту / Д.Е. Егоров, И.Л. Чернев // *Научный журнал Дискурс*. – 2019. – № 12(38). – С. 36-44. – EDN JFJYVA.
3. Единоборства в профессионально-прикладной физической культуре в гражданском вузе / В.Н. Ахапкин, А.Н. Малинин, А.А. Пердельский, Е.В. Румянцева // *Мир науки. Социология, филология, культурология*. – 2022. – Т. 13, № 4. – EDN TVXRTN.
4. Крайник, В.Л. Реализация педагогического потенциала спортивных единоборств как новое средство профессиональной подготовки студентов нефизкультурного вуза / В.Л. Крайник, Д.С. Юдин // *Мир науки, культуры, образования*. – 2017. – № 3(64). – С. 131-133. – EDN YSTKWL.
5. Максименко, В.М. Формирование спортивного стиля жизни студентов за счет популяризации в вузах смешанных единоборств / В.М. Максименко // *Педагогика, психология, общество: от теории к практике* : Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 20 сентября 2022 года / Гл. редактор Ж.В. Мурзина. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2022. – С. 239-241. – EDN AKLJUK.
6. Марандыкина, О.В. Формирование физических кондиций современного студенчества гуманитарных вузов в современных условиях / О.В. Марандыкина, Д.Е. Егоров // *Современные проблемы теории и практики развития физической культуры и спорта: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти ученого-педагога, доктора пед. наук, профессора, члена-корреспондента РАЕН Минбулатова Вагаба Минбулатовича, Махачкала, 13 мая 2022 года*. – Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет, 2022. – С. 26-29. – EDN KKFQVU.
7. Миниханов, В.А. Влияние занятий спортивными видами единоборств на развитие двигательно-координационных профессионально-важных качеств студентов железнодорожных вузов / В.А. Миниханов // *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. – 2016. – № 5(135). – С. 162-165. – DOI 10.5930/issn.1994-4683.2016.05.135.p162-165. – EDN WBCFLD.
8. Орлов, Г.А. Организационно-методическое обеспечение по дисциплине "Физическая культура" студентов технического вуза средствами спортивных единоборств / Г.А. Орлов // *Проблемы совершенствования физической культуры, спорта и олимпизма*. – 2015. – № 1-2. – С. 228-233. – EDN VKDDPR.
9. Рытов, А.Я. Современные проблемы отношения студентов к занятиям физической культурой / А.Я. Рытов, Д.Е. Егоров // *Научный журнал Дискурс*. – 2019. – № 3(29). – С. 67-75. – EDN VZWZQI.
10. Щербин, Д.В. Сохранение здоровья студентов в условиях интенсификации учебного процесса / Д.В. Щербин // *Инновационные технологии в кооперативном образовании как фактор развития экономики: Материалы международной научно-практической конференции. В 7 частях, Белгород, 22-24 апреля 2009 года. Том Часть 3*. – Белгород: Издательство "Кооперативное образование", 2009. – С. 297-300.
11. Щербин, Д.В. Формирование осознанной потребности у курсантов образовательных организаций МВД России в самостоятельных занятиях физической подготовкой / Д.В. Щербин, Ю.Б. Ленева // *Педагогика в современной системе высшей школы: Материалы международной научно-практической конференции, Белгород, 27-28 марта 2018 года*. – Белгород: Белгородский университет кооперации, экономики и права, 2018. – С. 210-214

УДК 377.5

старший преподаватель кафедры Алексева Елена Анатольевна

«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал

Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования

«Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель кафедры Белоусова Нина Александровна

«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал

Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования

«Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель кафедры Почанина Ульяна Геннадьевна

«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал

Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования

«Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

УЧАСТИЕ В ЧЕМПИОНАТАХ «ПРОФЕССИОНАЛЫ 2023» – ПОКАЗАТЕЛЬ УСПЕШНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье освещены важнейшие инструменты в реализации комплекса мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, которыми является внедрение в образовательный процесс соревновательных компетенций реализуемых в «Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет». Чемпионат «Профессионалы 2023» и следующие – это совокупность установленных обязательных правил и требований к процедуре организации и проведения мероприятий, основанных на оценке профессионального мастерства в соответствии со спецификациями стандартов компетенций. Участие в движении «Профессионалы 20.....» – это: – визитная карточка профессиональной образовательной организации, ее педагогов.

Ключевые слова: рынок труда, профессиональное мастерство, трудоустройство, Чемпионат «Профессионалы», «Технологии моды», «Цифровой модельер», «Администрирование отеля», профессиональная мобильность.

Annotation. The article highlights the most important tools in the implementation of a set of measures aimed at improving the system of secondary vocational education, which is the introduction into the educational process of competitive competencies implemented in the "Institute of Food Technology and Design" – a branch of the State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics". The championship "Professionals 2023" and the following is a set of established mandatory rules and requirements for the procedure of organizing and holding events based on the assessment of professional skills in accordance with the specifications of competence standards. Participation in the movement "Professionals 20....." is: – a business card of a professional educational organization, its teachers.

Key words: labor market, professional skills, employment, Championship "Professionals", "Fashion Technologies", "Digital fashion designer", "Hotel administration", professional mobility.

Введение. «Социально-экономические и технико-технологические изменения, которые происходят в обществе, требуют пересмотра подходов к организации профориентационной работы и профессионального самоопределения. Они должны быть согласованы с потребностями экономики в квалифицированных кадрах определенного профиля и уровня подготовки».

Успех в участии в чемпионатах «Профессионалы 2023» может стать показателем эффективности образовательной организации.

В связи с международной обстановкой формат профессионального конкурса был изменен, и теперь все проходит на Российской платформе. Также изменено название чемпионата на «Профессионалы 2023». «Цель проведения чемпионата заключается в создании условий и системы мотивации, которые способствуют повышению значимости и престижа рабочих профессий, а также профессиональному росту молодежи. Это достигается путем гармонизации лучших практик и профессиональных навыков».

Сегодняшние задачи современного обучения включают в себя формирование общих и профессиональных компетенций у студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования. Каждый работодатель заинтересован в специалистах, которые имеют определенные профессиональные навыки, опыт работы, обладают креативным мышлением и мобильностью.

Изложение основного материала статьи. Целью Чемпионата является создание условий и системы мотивации, способствующих повышению значимости и престижа рабочих профессий, профессиональному росту молодежи путем гармонизации лучших практик и профессиональных навыков посредством организации и проведения Чемпионатов, а также содействие оперативному и эффективному кадровому обеспечению различных отраслей экономики.

«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал ГБОУ ВО НГИЭУ продолжает принимать активное участие в развитии системы профессионального образования в России. О результативности было упомянуто в предыдущих статьях авторов, но можно и повториться и показать новые результаты в компетенции «Технологии моды» в Региональных:

2016 г. – 1 призовое место;

2017 г. – 2 призовых места;

2018 г. – 2 призовых места;

2019 г. – 3 призовых места;

2020 г. – 1 призовое место;

2021 г. – 1 призовое место;

2023 г. – 1 призовое место.

Происходит становление и разработка конкурсных заданий.

Конкурс предполагал очень сложное задание – Модуль «моделирование жакета женского», Модуль «раскрой и пошив изделия», Модуль «макетирование», Модуль «технический рисунок», Модуль «коллекция», Модуль «выполнение и декорирование носового платка», Модуль «презентация». На все выделяется 3 дня + 1 день на ознакомление с площадкой.

Участники были дебютантами конкурса. И дебют оказался успешным. Еще раз подтвердилась необходимость при выборе участников учитывать психологическую устойчивость и выносливость. Девочки до последней минуты таймера боролись и стремились максимально все успеть.

Девочки учатся на 2 курсе, и им пришлось соревноваться с девчатами «Нижегородского индустриального колледжа», третьекурсниками. Наши конкурсанты обладали и навыками, и знаниями, немного не хватило времени. Девчата при этом не потеряли задора, руки не опустили. Есть еще тренерам над, чем работать на следующем Чемпионате профессионалов.

По результатам проведенного Регионального этапа Чемпионата по профессиональному мастерству «Профессионалы» Нижегородской области проходившего 03.04.23 – 07.04.2023 г.г. на территории Нижегородского индустриального колледжа студентами факультета технологии и дизайна ИПТД – филиал ГБОУ ВО НГИЭУ завоевали 3 место.

Отдельное спасибо Серовой Вике, которая в напряженной конкурентной борьбе заняла достойное 3 место, при этом разница между результатами 2 и 3 местом только 0,61 балла.

Одна из проблем в подготовке конкурсантов – это время, выделенное для подготовки конкурсантов из учебного процесса. Желая достигнуть высоких результатов, важно рассматривать подготовку как спорт высших достижений, а значит это и высвобождение студентов и тренеров от учебной нагрузки и максимальное погружение в процесс подготовки как на тренировку олимпийских чемпионов. Это и является большой проблемой, работа со студентами ведется в индивидуальном порядке, т.е. нельзя совмещать с общей работой в группе.

Возможно, необходимо изменить системные подходы в подготовки трудовых кадров, это конечно решение возможно на уровне государственного управления, но и на местах можно решать проблему с той или иной степенью.

Современные профессиональные стандарты требуют максимального повышения практической ориентации в подходе к обучению, и как следствие обеспечивается подготовка, так необходимых для промышленности, высококвалифицированных кадров.

Как научить обучающегося практическому выполнению задач чемпионата – это поэтапное освоение специальности и поддержка на всех этапах обучения и как следствие формирование интереса у будущего востребованного специалиста. На факультете, на основе многолетнего опыта, был выработан метод отбора будущих участников. В первую очередь это несколько этапов выбора кандидата совместно с куратором или ведущим специалистом.

Будущий «чемпион»:

- должен хотеть принимать участие в чемпионате, развиваться профессионально, а также ясно представлять объемы затраты по времени, по эмоциям которые требуются для подготовки в участии в соревнованиях;
- конкурс должен стать дополнительным стимулом для решения многих задач – расширить навыки профессиональные и возможно повысить свои перспективы в трудоустройстве;
- должен иметь здоровые амбиции в приобретении навыков и умений, а также в желании победить, правильно расставлять приоритеты и критической самооценки себя, важно и взвешенное отношение к критике и способность слушать и слышать;
- должен быть не подвержен стрессу нагрузок конкурса, как интеллектуальных, волевых без каких либо последствий для своего эмоционального здоровья. В не зависимости от результата конкурса девчата должны улыбаться и радоваться представленной возможности посоревноваться.



Вид площадки «Технологии моды»

Подготовка студента к конкурсу должна представлять собой желательную ежедневную и многочасовую тренировку, но в течение достаточно короткого времени (время выкладывания задания на сайте соревнований).

Пока вся подготовка к компетенции «Технологии моды» проходит усилиями нескольких специалистов факультета. Следующим этапом должно стать взаимодействие с работодателями, которые всегда имеют потребность в высококвалифицированных работниках. Но испытывая производственные сложности, работодатели пока не очень спешат предлагать свои услуги. Ассортиментная группа в основном представляет собой специальную одежду, а после начала СВО – это изготовление одежды для военных. Поэтому некоторая приостановка взаимодействия вполне объяснима и понятна.

Специалисты факультета продолжают самоотверженно работать, не жалея своего времени и сил. Создается подробный план работы в мастерских факультета в зависимости от предлагаемых модулей и личной нагрузки преподавателей по моделированию, конструированию, технологии. Очень важно заранее объяснить участникам все проблемные моменты, которые могут возникнуть в ходе соревнований, важно правильно объяснить стратегию поведения и получения высшего балла (проиграть в малом - победить в большем). Например, при изготовлении швейного изделия не стоит «зацикливаться» на узле который по какой-то причине в данный момент не получается, лучше оставить не полностью вшитую молнию, чем не втачать ее вовсе или несколько раз перепарывать и в итоге нервничая ничего не закончить. Участники на всем протяжении длительного испытания – это 15-22 часа в течение 3-4 дней, должны быть психологически устойчивы, что позволяет девчочкам пройти всю дистанцию, не снижая уровня качества работ и душевного спокойствия. Эксперты тренеры понимая всю ответственность, которая была возложена на них за судьбы студентов и востребованности факультета на рынке кадровой политики, продолжают готовить студентов, невзирая на силы и времени затраченные на подготовку.

Стремление повысить возможность реализовать творческий потенциал студентов, на факультете было принято решение участвовать в конкурсе на получение гранта «лаборатория «Цифровой модельер». И грант был получен. И началась кропотливая работа по реализации компетенции.

Региональный чемпионат по компетенции Цифровой модельер проходил в Нижегородской области во второй раз в стенах Института пищевых технологий и дизайна в апреле 2023 г. Площадка оснащена современным оборудованием и специализированным программным обеспечением. Соревнования прошли в штатном режиме. Участники справились с заданием и получили заслуженные награды. За все время соревнований у участников не возникло технических проблем, за исключением последнего конкурсного дня. На последнем модуле перегрелась видеокарта. Проблему решили быстро, перезагрузив компьютер.

Количество участников – 5 человек из образовательной организации (ИПТД-филиал ГБОУ ВО НГИЭУ).

2. Конкурсное задание состояло из 1 инвариантных модулей и 4 вариативных.

3. Наименование модулей и время на выполнение:

Модуль А – 3D Измерение – 2 часа.

Модуль Б – Разработка цифровых лекал – 6,5 часов.

Модуль В – Создание 3D структуры материала – 2 часа.

Модуль Г – Виртуальная сборка костюма – 4, 5 часа.

Модуль Д – Визуализация, 3D показ – 3 часа.

4. Критерии оценки:

3D Измерение.

Разработка цифровых лекал.

Создание 3D структуры материала.

Виртуальная сборка костюма.

Визуализация, 3D показ.



Рабочее место лаборатории «Цифровой модельер»

Участник наиболее правдоподобно воспроизводит внешний вид материала в виртуальной среде. Для этого выбирает соответствующие показатели физико-механических свойств текстильных материалов и текстурные карты поверхности, задаёт отображение швов и фурнитуры.

По истечении 2 часов участник предоставляет файл с виртуальными материалами, текстурами, фурнитурой и швами в формате VDY».

С конкурсной работой участники справились в полном объеме. Задания по всем модулям были выполнены участниками и сданы на проверку. Задание имеет высокую сложность, и общее время выполнения составляет 18 часов. От участников потребовалась максимальная концентрация сил и внимания. Одна участница выбыла из соревнований на последнем конкурсном дне по состоянию здоровья, о чем подписан соответствующий протокол.



Участники Чемпионата «Цифровой модельер»

Лаборатория продолжает работать и помогает студентам стать еще более востребованными на рынке труда. Конечно, на сегодня предприятия не оснащены подобными программами, но не лишне уже готовить студентов с перспективой оптимизма.

На факультете Сервиса нашего института в 2021 году создана мастерская по компетенции Администрирование отеля, при поддержке из федерального бюджета за счет предоставления гранта.

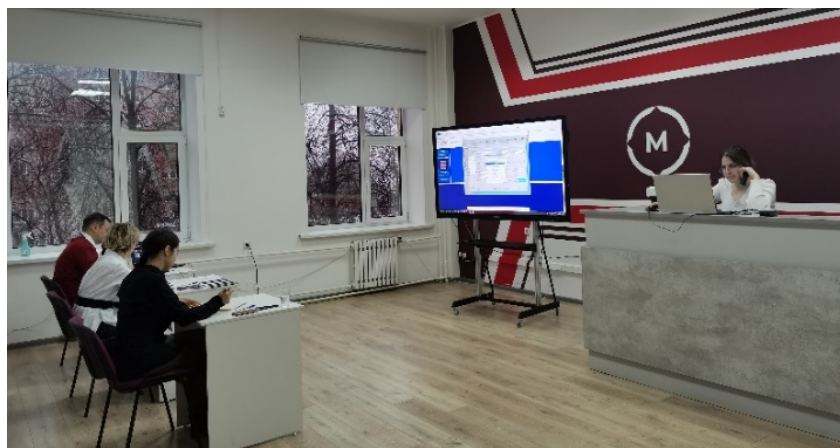
Получение гранта на оснащение мастерских в образовательном учреждении имеет главное требование – проведение демонстрационного экзамена в рамках промежуточной аттестации или Государственной итоговой аттестации, а также постоянное освещение деятельности мастерских в различных средствах массовой информации и трансляция опыта использования базы мастерских другими образовательными организациями и предприятиями. Ориентация на практические технологии образовательного процесса направлены на подготовку обучающихся к демонстрационному экзамену.

В мастерской "Администрирование отеля" в филиале ГБОУ ВО НГИЭУ – Институте пищевых технологий и дизайна – работают на полную загрузку в течение всего учебного года. В одной из групп специальности СПО 43.02.14 Гостиничное дело началось изучение профессионального модуля "Организация и контроль текущей деятельности работников службы бронирования и продаж", включающего не только теоретические основы работы отдела бронирования и продаж, но и проведение практических занятий.

На практических занятиях обучающиеся отрабатывали навыки бронирования и правила телефонного этикета на рабочем месте администратора, работая за стойкой регистрации в мастерской "Администрирование отеля". Особое внимание уделялось изучению автоматизированной системы управления отелем Opera PMS, которая используется в многих отелях мира, включая гостиницы "Азимут", "Шератон Нижний Новгород Кремль" и "Ибис Нижний Новгород".

На данный момент в институте активно готовятся к проведению демонстрационного экзамена по модулю «Организация и контроль текущей деятельности работников службы приема и размещения». Для этого площадка прошла аккредитацию, а эксперты подтвердили свой статус эксперта по проведению демонстрационного экзамена.

Последние десятилетия характеризуются интенсивными изменениями в социальной, культурной и экономической жизни российского общества, что ставит перед системой профессионального образования новые, более сложные задачи. Традиционное профессиональное образование, основанное на теоретических знаниях, уже давно не соответствует запросам современного рынка труда. Современное производство требует от работников качественно нового уровня образованности, мобильности, креативности, навыков и опыта работы специалистов.



Демонстрационный экзамен по компетенции Администрирование отеля

Выводы. Интенсивные изменения в социальной, культурной и экономической жизни российского общества, происходящие в последние десятилетия, ставят новые, более сложные задачи перед системой профессионального образования. Профессиональное образование, основанное на теоретических знаниях, давно перестало соответствовать запросам современного рынка труда. Современное производство требует качественно нового уровня образованности работника. Возрастает потребность в мобильных, креативных, имеющих навыки и опыт работы специалистах.

В филиале "Нижегородский государственный инженерно-экономический университет" – ИПТД – программа "Профессионалы 2023" не только готовит студентов к соревнованиям, но и предоставляет систему опережающего обучения. Это означает, что студенты получают навыки и знания, которые еще только начинают требовать специалисты на производстве. Мы уверены, что скоро работодатели будут "охотиться" за победителями и призерами не только для того, чтобы представлять их компании на будущих соревнованиях, но и потому, что они действительно заинтересованы в участниках "Профессионалы 2023" как в будущих специалистах.

Литература:

1. Собина, Е.В. Участие в чемпионатах показатель подготовки специалистов профессиональной образовательной организации / Е.В. Собина // Участие образовательных организаций в конкурсах профессионального мастерства: опыт, проблемы, перспективы: Сборник материалов научно-практической заочной конференции [Электронный ресурс] / под общей редакцией Е.А. Светличная. – Ярославль: Ярославский филиал ПГУПС, 2021. – 134 с.
2. Николенко, П.Г. Администрирование отеля / П.Г. Николенко, Т.Ф. Гаврильева. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – С. 451.
3. Николенко, П.Г. Организация гостиничного дела / П.Г. Николенко, Е.А. Шамин, Ю.С. Ключева. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – С. 449.
4. Информιο: сайт. – URL: <https://www.informio.ru/publications/id1351/Rol-konkursov-professionalnogo-masterstva-v-podgotovke-kvalificirovannyh-specialistov-SPO> (дата обращения 23.06.2023)
5. Концепт – научно-методический электронный журнал: сайт. – URL: <https://e-koncept.ru> (дата обращения 23.06.2023)
6. Бороздина, Л.Н. Конкурсы профессионального мастерства как средство повышения качества подготовки специалистов общественного питания и торговли / Л.Н. Бороздина // Сайт. – URL: <http://vyatktuis.ru/konkursy-professionalnogo-masterstva-kak-sredstvo-povysheniya-kachestva-podgotovki-specialistov-obshchestvennogo-pitaniya-i-torgovli>

УДК 5.8.7

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

ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕДУРЫ ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. Новые подходы к развитию образовательной системы педагогического университета требуют обращения и обновления оценочной практики преподавателей, изменения акцентов в процедурах измерения компетенций. Статья раскрывает проблемы поиска оптимальных форматов оценивания образовательных достижений бакалавров; представлен опыт проведения практического экзамена, имитирующий реальные условия будущей педагогической деятельности в колледже.

Ключевые слова: оценочная деятельность преподавателя, демонстрационный экзамен, образовательные достижения, нормирование оценивания, трансформация процесса измерения, независимая оценка.

Annotation. New approaches to the development of the educational system of the pedagogical University require the treatment and updating of the evaluation practice of teachers, changing the emphasis in the procedures for measuring competencies. The article reveals the problems of finding optimal formats for assessing the educational achievements of bachelors; the experience of conducting a practical exam simulating the real conditions of future pedagogical activity in college is presented.

Key words: evaluative activity of a teacher, demonstration exam, educational achievements, normalization of assessment, transformation of the measurement process, independent assessment.

Введение. Существенное обновление образовательных систем педагогических университетов обозначило приоритетные задачи не только в процессе формирования профессиональных навыков, преподавании и обучении, но и в оценочной деятельности преподавателей. Современная образовательная практика высших учебных заведений характеризуется существенными изменениями процедур оценивания результатов освоения программ бакалаврами.

Изложение основного материала статьи. Независимые профессиональные оценочные процедуры находят все большее применение в реальной образовательной практике учебных заведений. Компетентностный подход определяет качественные требования к результатам освоения программ с позиций квалификации и компетенции. Одной из самых актуальных являются проблемы измерения образовательных результатов в ходе промежуточных и итоговых испытаний. Изменения, происходящие в системе подготовки кадров, не могли не затронуть оценку образовательных достижений, более того, решение данной проблемы становится основной в комплексе новых задач педагогического работника. В системе оценивания результатов обучающихся образовательных организаций по завершению обучения, а также освоения того или иного вида профессиональной деятельности усиливается роль работодателей, что обеспечивает объективность, открытость результатов контроля и оценки качества образования.

Реализация компетентностного подхода обострила необходимость изменений в контрольно-оценочной деятельности учебных заведений, внедрения новых оценочных форматов, что обусловлено как структурой и содержанием компетенций, так и современными запросами сферы производства.

Оценочная деятельность педагога отражает не только способы, технологии контроля, но и владение педагогической диагностикой, теоретическими аспектами оценивания образовательных результатов студентов. Стандарты, не только образовательные, но и профессиональные, задают требования к учебно-профессиональным достижениям. Можно согласиться с мнением ряда авторов о том, что условия измеримости в отношении компетенций как предмета контроля результатов обучения составляют на сегодняшний день одну из фундаментальных и трудно решаемых проблем дидактики, как в теоретическом, так и в практическом плане [2, 3, 5, 7, 8].

В настоящее время в высших учебных заведениях осуществляется апробация современных оценочных технологий, гибких контрольных процедур, направленные на поиски оптимальных решений, эффективных способов измерения образовательных результатов. На современном этапе развития образования приобретает особую актуальность оценка навыков выпускников университетов в связи с происходящими изменениями функции процесса подготовки кадров и новыми требованиями работодателей. Образовательные организации нуждаются в педагогах, быстро адаптирующихся к происходящему существенному обновлению процессов обучения и воспитания, улавливающих суть изменений, готовых осуществлять совместную подготовку с представителями курируемой сферы экономики.

Одним из механизмов оценки освоения обучающимися образовательной программы или части ее является демонстрационный экзамен (ДЭ). Данное практическое испытание вошло в нормативные оценочные процедуры в системе среднего профессионального образования, определяемые федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС). Более чем пятилетний опыт внедрения ДЭ в систему подготовки квалифицированных рабочих и служащих позволяет сделать следующие выводы:

- процедура экзаменационного испытания строго регламентирована в определенном пакете нормативных документов;
- данный оценочный формат требует подготовленных экспертов, желательно из реального сектора экономики; аккредитованной рабочей площадки, оснащенной современным технологическим оборудованием; готовности профессиональной образовательной организации организовать и провести экзамен по одному из предложенных комплектов оценочной документации (КОД);
- практика применения ДЭ колледжами показала, что необходима трансформация всей образовательной системы для достижения показателей, установленные на федеральном уровне. Должны быть созданы организационные, методические, психологические, кадровые, материально-технические условия подготовки к практическому экзамену.

В теоретических источниках по вопросам профессионального обучения осуществляется анализ, осмысление внедрения ДЭ в процедуру государственной итоговой аттестации; рассматриваются проблемы обновления образовательных программ; изменения подходов к методическому обеспечению дисциплин и профессиональных модулей. Часть работ описывает возможные модели реализации независимой оценки квалификаций выпускников колледжей [10, 12, 17]. В других исследованиях акцентируется внимание на совершенствовании профессиональной компетентности педагога посредством погружения в проблематику ДЭ, освоения способов и механизмов подготовки студентов к успешному прохождению испытания [4, 13, 15]. Имеются работы, рассматривающие ключевые проблемные моменты реализации механизма ДЭ, и актуализирующими непроработанными вопросы методологии нового формата оценивания [13].

На наш взгляд, оценочная практика колледжей носит нормативно-ориентированный характер. Нормированное оценивание связано с выявлением степени соответствия индивидуальных результатов обучающихся нормам, заложенным в определенных КОДах, по различным компетенциям. Выводы о качестве работы, созданного продукта, делаются на основе критериев и большого объема аспектов. Результат практических действий обучающегося на демонстрационном экзамене оценивается по определенным признакам, раскрывающих степень владения видами профессиональной деятельности, при этом оценка не зависит от того, как эту же работу выполнил другой обучающийся. Оценочный компонент на критериальной основе является ориентиром для дальнейшего продвижения, исправления и достижения более высокого уровня в освоении различных способов решения профессиональных задач.

На основе подходов и опыта профессиональных образовательных организаций (ПОО) университеты стали внедрять ДЭ в образовательный процесс. Об этом свидетельствуют публикации, раскрывающие различные подходы, модели проведения практических испытаний в независимом формате [6, 9, 11, 14].

Кафедра профессиональной педагогики, психологии и управления Омского государственного педагогического университета (ОмГПУ) выпускает преподавателей экономико-управленческих дисциплин для ПОО, осуществляет подготовку педагогов по направлению «Профессиональное обучение». Выпускники ВУЗа, пришедшие на работу в систему техникумов и колледжей, должны понимать контекст изменений в образовательном процессе и способны решать задачи, выдвигаемые программами данного уровня образования. В СПО будущие экономисты, бухгалтера, банковские работники, финансисты сдают ДЭ, как в ходе промежуточной, так и итоговой аттестации. По другим специальностям данные дисциплины также участвуют в формировании компетенций, проверяемых на независимом экзамене.

Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года провозглашает идею учета изменений, происходящих в системах общего и профессионального образования, и связанную с этим трансформацию технологий, содержания, управления и инфраструктуры педагогического труда [1]. В настоящее время студенты педагогических специальностей в СПО проходят ДЭ по компетенции «Дошкольное воспитание», «Преподавание в младших классах». Очевидно, что целью экзамена является демонстрация навыков разработки учебно-методических материалов и обучения студентов в ходе показа занятия. На сайте Института развития профессионального образования размещена вся документация, регламентирующая подготовку, организацию, ход и подведение итогов ДЭ. Следовательно, контрольно-оценочная деятельность в новой форме также должна изучаться бакалаврами направления «Профессиональное обучение». Вопросы структуры и содержания ДЭ, механизмов организации включены в рабочие программы таких дисциплин, как «Методика профессионального обучения», «Профессионально-педагогические технологии», «Проектирование учебно-методического обеспечения профессиональных образовательных программ». Практические занятия проводятся совместно с педагогами колледжей в Центрах проведения ДЭ, студенты изучают инфраструктуру, интерактивное оборудование, дидактические материалы, требования к данному виду аттестации, проводят пробные учебные занятия с использованием практикоориентированных заданий. Представители профессиональных образовательных организаций работают в качестве совместителей, курируют производственную практику, вносят предложения по обновлению учебно-программной документации. Несомненно, что именно педагоги ПОО должны выступать независимыми экспертами в процессе промежуточной и итоговой аттестации в университете.

Однако, нынешняя ситуация с трансформацией оценочных форм показывает, что в ВУЗах идет активный поиск своего пути, своих технологий оценивания, связанных, как с усилением практикоориентированного обучения, так и роли работодателей в системе высшего образования. Материалы сайтов отражают, как прямой перенос модели ДЭ в СПО с использованием определенного КОДа, так и с различной степенью «отклонения» от стандартов, принятых в СПО.

Демонстрационный экзамен в педагогическом университете направлен на определение уровня сформированности предметных, методических, психолого-педагогических и коммуникативно-цифровых компетенций. Испытание проводилось в рамках промежуточной аттестации по дисциплине «Методика профессионального обучения».

В ОмГПУ созданы площадки для демонстрационных экзаменов со всей необходимой инфраструктурой. В аудитории, оснащенной интерактивной панелью, мобильными столами, удобными стульями, ноутбуками с выходом в Интернет, студенты в течение 2-х часов разрабатывали технологическую карту учебного занятия. В следующей аудитории студенты показывали фрагменты занятия (по 20 минут-каждый) с волонтерами, в роли которых выступили бакалавры всех трех курсов по направлению «Профессиональное обучение». В специальной комнате за зеркалом Гезелла наблюдали эксперты за работой будущих педагогов. Зеркало позволяет видеть все, что происходит в аудитории, студенты не видят экспертов. Экспертами выступили педагоги профессиональных образовательных организаций, имеющие практику организации и проведения профессиональных экзаменов. Задание ДЭ представляет комплексную практическую задачу, моделирующую профессиональную деятельность педагога экономико-управленческих дисциплин в образовательной системе колледжа и выполняемая в реальном времени. На первом этапе студенты разрабатывали технологическую карту учебного занятия с использованием интерактивных электронных материалов по учебной дисциплине «Менеджмент» для обучающихся СПО; на втором этапе продемонстрировали умения преподавания в ходе показа фрагмента учебного занятия на основе разработанной учебно-методической документации урока с применением современных образовательных и информационно-коммуникационных технологий. Эксперты, преподаватели колледжей, отметили высокую вовлеченность обучающихся, содержательность технологической карты, разнообразие применяемых методов и технологий, актуальный материал самой дисциплины «Менеджмент» и другие моменты. Вместе с тем, указали на слабый учет индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся, некоторую пресыщенность информационно-коммуникационными технологиями, высказали замечание о том, что не все смогли свободно излагать материал, быть более раскованными в диалоге. По разработанным этими же педагогами критериям, все студенты заслужили положительные оценки.

Очевидно, что внедрение практикоориентированных форматов в процедуры оценивания образовательных результатов, как выпускников колледжей, так и университетов служат условием повышения качества образования, показателем готовности к выполнению профессиональных функций в реальных производственных обстоятельствах. Является своеобразным пропуском в самостоятельную профессиональную жизнь, об этом свидетельствуют данные так называемого скиллс-паспорта в системе СПО. Однако, вызывает сомнение необходимость строгой регламентации всей процедуры ДЭ в высшей школе, что требует излишнего внимания на проработке формальных, унифицированных требований к инфраструктуре, обязательной аккредитации рабочей площадки, порядку проведения и выставлению оценок. Измерительный компонент в системе подготовки носит комплексный характер, выполняет не только контролируемую функцию, но и обучающую с воспитательной. Наши наблюдения показывают, что в ходе практических испытаний студенты проявляют немало скиллс-навыков, таких, как навык критического мышления, правильного распределения времени, эффективного планирования выполнения заданий экзамена, принятия нестандартных решений. Демонстрационный экзамен показывает потенциал студента, активизируется его саморегуляция, самоорганизация. Современные производственные тренды определяют быстро меняющиеся профессиональные условия, расширяется зона ответственности работников.

Образовательные организации должны гибко реагировать на данные запросы, трансформировать образовательную систему, при этом, не теряя специфику и предназначение уровня высшего образования.

Следовательно, педагогические вузы, как важная часть национальной системы профессионального образования находятся перед необходимостью внедрения практических экзаменов, с учетом требований работодателя.

Очевидно, что проблема оценивания является краеугольной в вузовской системе подготовки кадров, следует четко определить подходы, принципы, учитывая специфику университетского образования. Основопологающим фактором успешного решения изучаемой проблемы выступает компетентность преподавателя, качество оценочной практики педагогов, способность обновлять измерительные технологии, встраивать в процесс обучения новые оценочные форматы.

Осмысление роли оценивания, знание концептуальных основ использования оценки для формирования общих и профессиональных компетенций, освоение многообразия оценочного опыта, инновационной педагогической практики, технологии оценочного процесса должно происходить в стенах педагогического ВУЗа, а также в реальных условиях в профессиональных образовательных организациях. Обновление оценочной практики педагогов школ, колледжей зависит во многом от мобильности вузовской системы гибко реагировать на запросы работодателей. Поиск оптимальных оценочных технологий, интерактивных платформ, всесторонний анализ тенденций в данном вопросе требует консолидации усилий всех участников образовательных отношений.

Выводы. Таким образом, процедуры оценивания образовательных достижений выпускников Вуза нуждаются в глубокой трансформации и требуют серьезного осмысления имеющегося опыта.

Литература:

1. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, утв. Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 №1688-р.

2. Звонников, В.И. Современные средства оценивания результатов обучения: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В.И. Звонников, М.Б. Челышкова. – 5-е изд., перераб. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 304 с.

3. Зимняя, И.А. Компетентность и компетентность в контексте компетентного подхода образованию / И.А. Зимняя. – Текст: электронный. – URL: http://rusreadorg.ru/ckeditor_assets/attachments/63/i_a_zimnaya_competency_and_competence.pdf (дата обращения: 17.06.2023)

4. Есенина, Е.Ю. Проблемы кадрового обеспечения региональной системы СПО / Е.Ю. Есенина. – Текст: электронный. – URL: https://admin.po-rt.ru/uploads/ПОРТ%202-2022_22-35_Есенина.pdf (дата обращения: 18.06.2023)

5. Ефремова, Н.Ф. Подходы к оцениванию компетенций в образовании: учеб. пособие / Н.Ф. Ефремова. – Ростов-на-Дону/Аркол., 2009. – 228 с.

6. Кисель, О.В. Принципы, функции и средства оценки качества обучения в ВУЗе / О.В. Кисель, Н.Н. Зеркина, Г.А. Босик // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – №4

7. Корнева, О.С. Компетентный подход к оцениванию проектной деятельности студентов / О.С. Корнева. – Текст: непосредственный // Педагогика: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). – Т. 0. – Челябинск: Два комсомольца, 2014. – С. 151-153

8. Макарова, Н.С. Дидактика высшей школы. От классических оснований к постнеклассическим перспективам: монография / Н.С. Макарова, Н.А. Дука, Н.В. Чекалева. – М.: Изд-во Юрайт, 2019.

9. Макеева, Т.В. Организация профессиональных (демонстрационных) экзаменов в системе высшего педагогического образования / Т.В. Макеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-4. – С. 195-199

10. Находкина, М.Д. Профессиональный (демонстрационный) экзамен как эффективный инструмент независимой оценки компетенций высшего и среднего образования / М.Д. Находкина, В.В. Находкин // Проблемы педагогического современного образования. – 2022. – №77-3. – С. 182-184

11. Несына, С.В. Демонстрационный экзамен в подготовке будущих педагогов / С.В. Несына // Образовательный вестник «Сознание». – 2019. – № 3. – С. 23-28

12. Панов, Н.А. Модели демонстрационного экзамена для промежуточной/итоговой аттестации / Н.А. Панов, А.Н. Тараканова // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. – 2020. – №1(47). – С. 49-55

13. Попов, А.И. Совершенствование механизма демонстрационного экзамена в профессиональном образовании / А.И. Попов // Социальная компетентность. – 2021. – Т. 6. – № 3 (21). – С. 326-340

14. Стариченко, Б.Е. Особенности проведения демонстрационного экзамена в ВУЗе / Б.Е.Стариченко, Л.В. Сардак // Педагогическое образование в России. – 2023. – №2. – С. 123-132

15. Смолич-Суркова, О.С. Демонстрационный экзамен по стандартам Worldskills, как результат подготовки конкурентоспособного специалиста / О.С. Смолич-Суркова. – Текст: электронный. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47959497>(дата обращения: 19.06.2023)

16. Татур, Ю.Г. Компетентный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / Ю.Г.Татур. – М.: Издат. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 215 с.

17. Федоров, В.А. Производственное обучение в подготовке педагога для системы профессионального образования: состояние, проблемы, перспективы / В.А. Федоров, О.Г. Маскина. – Текст: электронный. – URL: https://admin.po-rt.ru/uploads/ПОРТ%204-2022_32-53_Федоров,%20Маскина.pdf (дата обращения: 19.06.2023)

УДК 379.8

аспирант Баталов Дмитрий Рамильевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ПРАКТИКА ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА СРЕДИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье раскрывается актуальная проблема профилактики буллинга в школах, которая затрагивает многих детей и может иметь серьезные последствия для их психологического и эмоционального благополучия. Однако, существует множество методов и техник, которые могут помочь предотвратить появление буллинга в школе. Один из ключевых методов профилактики буллинга – это создание безопасной и поддерживающей воспитательной среды для учеников на базе общеобразовательной организации. На основе анализа научной литературы, практических разработок по проблеме профилактики буллинга среди детей младшего школьного возраста анализируются факторы проявления буллинга среди школьников. Также дается характеристика методов и форм профилактики буллинга в воспитательной среде общеобразовательной организации. Представлены программы профилактики буллинга среди младших школьников и проанализированы разнообразные методы и формы работы с детьми, которые эффективно зарекомендовали себя в воспитательной среде общеобразовательной организации. Существующие программы позволяют школьникам научиться справляться с агрессорами, повышать свою самооценку и развивать социальные и эмоциональные навыки, учить уважению к другим и к себе. Такие программы способствуют развитию толерантности, дружбы и уважения в нашем обществе. Представлена программа «Буллингу – дружное «НЕТ!», которая реализуется с учетом: обоснованных пространственно-активизирующих возможностей, соответствующих им функций, свойств, компонентов воспитательной среды общеобразовательной организации, а также определенной педагогической стратегии среднего образования. Программа включает разнообразные технологии, формы и методы работы с детьми (социально-психологические, игровые, проектные, культуротворческие, коммуникативные и многие другие).

Ключевые слова: профилактика, буллинг, младший школьный возраст, методы, воспитательная среда общеобразовательной организации, программы.

Annotation. The article reveals the actual problem of bullying prevention in schools, which affects many children and can have serious consequences for their psychological and emotional well-being. However, there are many methods and techniques that can help prevent bullying at school. One of the key methods of bullying prevention is the creation of a safe and supportive educational environment for students on the basis of a general education organization. Based on the analysis of scientific literature, practical developments on the problem of preventing bullying among children of primary school age, the factors of manifestation of bullying among schoolchildren are analyzed. It also gives a description of the methods and forms of bullying prevention in the educational environment of a general educational organization. Bullying prevention programs among younger schoolchildren are presented and various methods and forms of work with children are analyzed, which have effectively proven themselves in the educational environment of a general educational organization. Existing programs allow students to learn how to deal with aggressors, increase their self-esteem and develop social and emotional skills, teach respect for others and for themselves. Such programs contribute to the development of tolerance, friendship and respect in our society. The program "To bullying is a friendly" NO! The program includes a variety of technologies, forms and methods of working with children (social-psychological, game, design, cultural, communicative and many others).

Key words: prevention, bullying, primary school age, methods, educational environment of a general educational organization, programs.

Введение. Буллинг, или еще называемый школьный террор, является одной из актуальных проблем в современном образовании. Несмотря на то, что школьники страдают от этого явления со времен Сократа, ранее насилие было более скрытым, а в настоящее время оно получило большую популярность благодаря активному использованию социальных сетей, беспределного доступа к мобильным телефонам, пространству виртуальной реальности и средствам массовой информации, которые могут использоваться для дискриминации, угроз, оскорблений. Сегодня мы видим социально незащищенных детей, которые испытывают травлю сверстниками в школьных коридорах, угрозы в мобильных приложениях и сетевых сообщениях.

Буллинг в школах – это серьезная проблема, которая затрагивает многих детей и часто имеет серьезные последствия для их психологического и эмоционального благополучия. Однако, существует множество методов и техник, которые могут помочь предотвратить появление буллинга в школе.

Изложение основного материала статьи. Проблема буллинга в школе – это одна из наиболее серьезных проблем, которая затрагивает многих детей по всему миру. В целом, проблема буллинга в школе требует внимания со стороны общества и государства.

Российское общество начинает осознавать важность проблемы буллинга и усиливать меры по ее решению, учитывая тот фактор, что наличие такого явления в школах, где дети проводят большую часть своего времени, часто приводит к формированию противоположных проблем, например, ухудшение качества образования, проблемы со здоровьем, а также рост числа суицидов среди школьников.

Буллинг – это форма агрессии, которая проявляется в доминировании, запугивании, унижении и насилии над другими людьми.

К сожалению, мы можем констатировать тот факт, что буллинг часто имеет серьезные последствия для жертвы (приводит к низкой самооценке, депрессии, тревожности, социальной изоляции, а также к суицидальным мыслям).

Буллинг встречается между учениками разного возраста и пола. Часто жертвами буллинга становятся дети, которые отличаются от других своими внешними или внутренними характеристиками, например, из-за своей расы, внешности, религии, ориентации или инвалидности. Также буллинг может происходить из-за того, что жертва является новичком в школе, не обладает теми же социальными навыками, что и другие дети, или не может защитить себя.

Буллинг проявляется не только в агрессии, но и в межличностных отношениях. Иногда буллинг может быть просто словесным (насмешкой или издевательством), но часто он включает в себя физическое насилие или угрозы. Он может происходить как в реальной жизни, так и в виртуальном пространстве, через социальные сети и мессенджеры.

Одним из главных факторов, способствующих возникновению буллинга, является недостаток эмоциональной и социальной компетентности у детей младшего школьного возраста и подростков. Некоторые из них не умеют эффективно общаться с другими, не могут контролировать свои эмоции, не понимают, как решать конфликты мирным путем [1].

Однако, проблему буллинга можно предотвратить, создавая особую воспитательную среду для школьников. Воспитательная среда школы включает в себя множество факторов, которые могут влиять на поведение и отношения учащихся друг с другом. Если воспитательная среда создана правильно, она может помочь детям развивать социальные и эмоциональные навыки, научить их уважению к другим и к себе, а также осознанию последствий своих действий.

Одним из ключевых аспектов воспитательной среды является безопасность и поддержка. Дети должны чувствовать себя в безопасности и защищенности, чтобы они могли открыто общаться друг с другом и выражать свои мысли и чувства. Школа должна предоставлять поддержку учащимся, которые сталкиваются с проблемами, в том числе и с буллингом. Это может быть достигнуто через участие педагогов, психологов, тьютеров и администрации школы [10].

Другим важным аспектом является обучение учащихся навыкам межличностного общения, эмоциональной саморегуляции и разрешения конфликтов. Школа имеет возможности для развития этих навыков, например, через проведение специальных занятий, тренингов и семинаров, что поможет детям общаться друг с другом эффективно и уважительно, а также решать конфликты мирным путем.

Кроме того, важно учитывать индивидуальные потребности каждого ученика. В школе могут проводиться индивидуальные консультации с детьми, которые имеют трудности в общении или дети испытывают проблемы с агрессией. Такие занятия помогут выявить причины их поведения и найти способы решения проблемы.

Многие образовательные учреждения включают в план работы школы профилактические программы и мероприятия, которые могут помочь предотвратить появление буллинга в школе. Однако, для эффективного управления профилактическими мерами, необходим мониторинг профилактики буллинга в общеобразовательной организации [8].

Мониторинг профилактики буллинга включает в себя систематическое сбор и анализ информации о наличии, типах и последствиях буллинга в общеобразовательной организации. Эта информация важна для понимания того, какие меры эффективны и на какие проблемы нужно обратить особое внимание. Например, если школа обнаруживает, что большинство случаев буллинга происходят во время перемены между уроками, то это может быть показателем необходимости усилить контроль за перемещением учеников или созданию дополнительных мер безопасности во время перемены.

Мониторинг также может помочь в оценке эффективности текущих мероприятий по предотвращению буллинга и выяснении того, нужно ли дополнительное финансирование для улучшения профилактики на перспективу. В целом, мониторинг профилактики буллинга является необходимым компонентом системы предотвращения буллинга в общеобразовательной организации. Он помогает оценить текущую ситуацию, определить проблемные области и разработать эффективный план действий для предотвращения буллинга в будущем. Важно, чтобы все общеобразовательные организации уделяли должное внимание этой проблеме и продолжали работу в этом направлении для обеспечения безопасной и продуктивной среды для своих учеников.

Остановимся на анализе некоторых программ профилактики буллинга среди подростков и молодежи.

Одной из программ, которая работает на территории России, является "Антибуллинг в школе". Она ориентирована на старшекласников, имеет специальный учебный курс, который включает в себя знакомство с видами насилия, способами действия против буллеров и культурой мирного сосуществования. Программа оказывает большое внимание формированию навыков общения и сотрудничества, и благодаря ее реализации школьникам становится доступна система взаимодействия с психологами, которые помогают им справиться с проблемами.

Еще одной успешной программой является "Школа уважения". Она включает в себя психологические тренинги, индивидуальную работу с школьниками, педагогический и родительский контроль, а также авторские методические материалы по различным аспектам буллинга. Основной целью программы является формирование ценностей уважения, любви, доброты и понимания в окружающей среде.

Кроме того, существует ряд государственных программ, таких как "Безопасный интернет", которые ориентированы на увеличение информированности школьников, родителей и педагогов в вопросах интернет безопасности и противодействия буллингу. В программе присутствует инструкция по использованию мобильных телефонов, создания сильных паролей, использования безопасных сетей и тому подобное [4].

Нами разработана социально ориентированная программа «Буллингу – дружное «НЕТ!»», которая реализуется с учетом обоснованных пространственно-активирующих возможностей, соответствующих им функции (позитивного стимулирования и разумного ограничения поведенческой активности школьников), свойств (событийности, потенциальной креативности), компонентов (предметно-пространственного, событийно-поведенческого, информационно-культурного) воспитательной среды общеобразовательной организации, а также определенной педагогической стратегии средообразования («Среда как поле активности личности и освоения социально одобряемых правил поведения») [2].

Программа включает разнообразные технологии, формы и методы работы с детьми (социально-психологические, игровые, проектные, культуротворческие, коммуникативные и многие другие).

Раскроем используемые технологии более подробно. Социально-психологические технологии включают в себя методы, направленные на формирование толерантного отношения учащихся друг к другу. Такие методы, как тренинги, консультации и психологические семинары, помогают учащимся понять значения термина «уважение», научиться конструктивному решению конфликтов и правильному общению. На уроках можно проводить различные психологические игры и круги общения, где дети могут научиться справляться со своими эмоциями и находить общий язык с другими.

Игровые технологии могут быть эффективным инструментом в профилактике буллинга среди детей. Они могут помочь детям и подросткам развить социально-эмоциональные навыки и научить эффективно взаимодействовать друг с другом.

Одной из форм игровых технологий является использование компьютерных игр. Некоторые игры могут помочь детям развивать навыки сотрудничества, коммуникации и конфликтного разрешения. Например, игры, в которых игрокам необходимо работать в команде – развивают навыки сотрудничества и коммуникации.

Еще одной формой игровых технологий может быть использование ролевых игр. Ролевые игры нацелены на то, чтобы развить эмпатию и понимание чувств других людей. Они также способствуют тому, чтобы дети могли научиться эффективно выражать свои мысли и чувства, а также убедительно аргументировать свою точку зрения. При использовании этого метода, дети играют определенные роли в конфликтной ситуации, постепенно решая проблему методом проб и ошибок. Это позволяет детям учиться уважать других и понимать, что каждый имеет право на свои чувства и мнения [3].

Кроме того, игровые технологии используются для создания безопасного и поддерживающего окружения для детей. Примером может служить созданное виртуальное пространство, в котором дети не только общаются друг с другом, но и обмениваются опытом и поддерживают друг друга.

Игровая терапия – это метод, основанный на использовании игр как средства для достижения психологического и физического благополучия у детей. Эта техника используется в различных областях, включая медицину и психологию, а также образование.

Существует множество способов, которыми учителя могут интегрировать игровую терапию в своей работе, чтобы помочь детям достичь успеха в учебе и развиваться в других областях. Одним из основных видов игровой терапии,

используемых в школах, является игровая терапия для социальной адаптации. Этот метод направлен на помощь детям, испытывающим трудности в установлении связей с другими учениками, чтобы научиться более эффективно взаимодействовать с группой. Для этого используются игровые сценарии, которые требуют от детей сотрудничества, коммуникации и решения конфликтов.

Еще одним распространенным видом игровой терапии является кинезиологическая терапия, где использование физических упражнений позволяет улучшить физическое и эмоциональное здоровье детей. Эта техника также может быть эффективной в обучении учеников различным навыкам, например, координации движений, пространственным навыкам и балансу.

Наконец, игровая терапия может быть использована в классе для обучения учеников различным умственным навыкам, например, чтению и математике. Некоторые игры помогают ученикам улучшить память, другие ускоряют мыслительные процессы и способствуют развитию творческого мышления. В создании таких игр учителя могут использовать как готовые видеоигры, так и создавать свои собственные игры, специально разработанные для конкретных уроков.

Для проведения игровой терапии в школах используются различные технологии. Это могут быть как традиционные настольные игры, так и более современные компьютерные игры. В настоящее время существует множество образовательных программ и приложений, которые могут быть использованы в классе для проведения игровой терапии [5].

В целом, игровая терапия может быть очень полезной в школах, помогая учителям добиться не только учебных результатов, но и дать детям возможность развития социальных, эмоциональных и физических навыков. Это также позволяет ученикам получить удовольствие от учебного процесса и вовлечься в обучение с большим энтузиазмом.

Однако, важно помнить, что игровые технологии не являются панацеей от буллинга. Они могут быть эффективным инструментом в профилактике, но необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и подбирать подходящие игры и методы для каждого случая.

В целом, игровые технологии развивают социально-эмоциональные навыки, создают безопасную и поддерживающую среду и учат эффективно взаимодействовать друг с другом.

В последнее время эффективно используется технология социально-культурной анимации. Это совокупность технологий и методов, которые позволяют создать благоприятную социальную среду в школе и развивать межличностные отношения между учениками.

В рамках социально-культурной анимации в школах используются следующие формы и методы работы:

1. Интерактивные занятия – это метод, который позволяет ученикам взаимодействовать друг с другом и решать задачи вместе. Это помогает развивать их коммуникативные и межличностные навыки, а также учит их сотрудничать и находить общие интересы.

2. Конфликтологические тренинги – это специально разработанные занятия, которые помогают ученикам изучать конфликты и находить способы их разрешения. Это помогает ученикам научиться устойчиво реагировать на конфликтные ситуации и находить компромиссные решения.

3. Интерактивные шоу – это творческий подход, который позволяет создать атмосферу сотрудничества и взаимодействия между учениками. Интерактивные шоу, такие как музыкальные концерты, театральные представления и танцевальные шоу, позволяют ученикам проявить свои таланты и умения, а также поработать в команде.

4. Клубы по интересам – это группы, которые объединяют учеников по увлечениям и участвуя в них создается особая атмосфера дружественной и поддерживающей среды, где ученики могут общаться и находить общие интересы.

5. Межкультурные программы – это программы, которые помогают ученикам узнавать другие культуры, обычаи и привычки. Участие в подобных программах помогает формировать толерантность и уважение к иным культурам, научиться видеть различия как богатство культурного разнообразия [6].

Таким образом, использование социально-культурной анимации в школах позволяет создать благоприятную социальную среду, способствующую развитию межличностных отношений между учениками и направленную на предотвращение буллинга. Также это помогает ученикам научиться сотрудничать, решать конфликты, находить компромиссы и мирно договариваться.

Еще одним методом профилактики буллинга является работа с родителями. Родителей желательно привлекать к своим детям на мероприятия межличностного общения и эмоциональной регуляции, а в школе желательно проводить родительские собрания и консультации о проблеме буллинга. Необходимы родительские встречи, совместные мероприятия и прочие активности, которые помогут родителям лучше понимать сложности, с которыми сталкиваются их дети.

Эффективной формой являются тренинги по межличностным коммуникациям, эмоциональной регуляции и разрешению конфликтов. Такие занятия в состоянии помочь ученикам научиться выражать свои чувства и эмоции, а также научиться слушать других и уважать различия между людьми.

Хорошо себя зарекомендовал метод круга друзей. Он состоит в том, что дети садятся в круг и говорят о своих чувствах и мыслях, которые вызывает у них конфликт. Этот метод позволяет детям узнать друг друга и понимать, что их друзья могут им помочь.

Социальные ситуации в школе – это важная составляющая учебно-воспитательного процесса, они влияют на эмоциональное, психологическое и интеллектуальное развитие школьников. Моделирование социальных ситуаций в школе – это один из способов анализа и оптимизации этих процессов.

Одним из методов моделирования социальных ситуаций в школе является семейное моделирование, при котором образующиеся при взаимодействии семьи способы поведения и роли могут быть использованы при изучении социальных ситуаций в школе. Этот метод активно используется в социальном и педагогическом проектировании [7].

Результаты моделирования социальных ситуаций в школе могут быть использованы для разработки новых программ повышения качества образования, повышения уровня социализации и снижения конфликтов в школьных коллективах. Важно отметить, что моделирование социальных ситуаций в школе является непременной частью педагогического процесса и дает возможность выявлять причины и находить решения интеллектуально-эмоциональных задач в школе.

В целом, интерактивные методы играют ключевую роль в профилактике буллинга среди детей. Они помогают решать проблемы, повышать свою эмпатию, учат их более конструктивному поведению в конфликтных ситуациях. Неважно, какой метод будет использован в работе с детьми, самое главное, что бы он был интерактивным и способствовал процессу обучения и развития детей.

Нельзя не упомянуть о том, что успешность программ профилактики буллинга зависит не только от их количества, но и от поддержки со стороны общества и государства, а также участия всех участников образовательного процесса - учителей, родителей и классных руководителей.

Выводы. Проблема буллинга в школе – это сложная и многогранная проблема, и решать ее нельзя изолированно. Но результаты профилактической работы могут быть достигнуты при использовании разнообразных техник и технологий, которые сегодня разработаны специалистами различного профиля. Профилактика буллинга среди детей младшего

школьного возраста должна опираться на специализированные программы и эффективные методы воспитательной работы, позволяющие помогать школьникам научиться справляться с агрессорами, повышать свою самооценку и развивать социальные и эмоциональные навыки, учить уважению к другим и к себе [9]. Такие программы способствуют развитию толерантности, дружбы и уважения в нашем обществе.

Правильно подобранные программы и методики помогут взрослым и учащимся найти выход из крайних ситуаций, избежать вредных негативных влияний, проявлять уважение друг к другу, формировать положительные отношения в классе.

Литература:

1. Андрианова, Р.А. Проблемы и ресурсы комплексной профилактики агрессивного поведения в образовательной организации / Р.А. Андрианова, А.А. Шемшурин, В.А. Чернов, Е.И. Селиванова // Психолого-педагогические исследования. – 2021. – Т. 13. – № 4. – С. 107-125
2. Баталов, Д.Р. Роль современных технологий в процессе профилактики буллинга среди детей младшего школьного возраста / Д.Р. Баталов // Культура и образование. – Москва, 2022. – № 4. – С. 123-131
3. Григорьева, Е.И. Профилактика девиантного поведения участников контркультурных подростковых объединений экстремистской направленности в условиях досуга / Е.И. Григорьева, В.В. Негин, М.Н. Солнцев // Подготовка кадров социально-культурной сферы: традиции и стратегии развития: материалы Междун. научн. конф. – СПб., 2019. – С. 274-278
4. Калинина, Р.Р. Психолого-педагогическая программа профилактики буллинга среди школьников / Р.Р. Калинина // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. – № 52. – С. 52-56
5. Олевская, И.А. Профилактика девиантного поведения подростков средствами коллективной творческой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ирина Александровна Олевская. – М., 2020. – 28 с.
6. Пак, Л.Г. Минимизация рисков обучающегося в образовательной организации [Электронный ресурс] / Л.Г. Пак, Е.В. Харитоновна // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=26304>
7. Погодина, Е.К. Формирование бесконфликтной образовательной среды: пособие для педагогов учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Е.К. Погодина, В.В. Мартынова, Е.Л. Евдокимова. – Минск: Национальный институт образования, 2021. – 184 с.
8. Предотвращение насилия в образовательных организациях: информационно-методическое пособие для руководителей и педагогических работников образовательных организаций / [Л.А. Глазырина и др.]: под ред. Т.А. Епояна. – Барнаул, 2017. – 150 с.
9. Противодействие школьной травле. Комплексная межсекторная модель: итоговый пакет материалов // Авторский коллектив межрегионального проекта «Конструктор социальных практик НКО-2»; под ред. В.И. Кожарская. – Пермь, 2021. – 188 с.
10. Ткачева, Ю.В. Воспитательная среда школы: сущность и структура / Ю.В. Ткачева // Символ науки. – 2020. – № 3. – С. 87-90

Педагогика

УДК 372.874

кандидат педагогических наук, доцент Батчаева Зумат Сулеймановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);

магистрант Койчуева Майя Адеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

РОЛЬ ТЕМАТИЧЕСКОГО РИСОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИЗО В ШКОЛЕ

Аннотация. Авторами статьи рассматривается тематическое рисование как эффективное средство выражения школьниками своего восприятия предложенных сюжетов. Изучено иллюстрирование литературных произведений в аспекте отражения проблем художественного текста. Выявлена роль тематического рисования в развитии эстетической культуры личности учащихся на уроках ИЗО в школе. Обозначена важность знакомства с произведениями искусства – достоянием человеческой цивилизации, которое позволяет школьникам постигать внутренний мир других людей, так как в художественном труде с особой выразительностью запечатлена сила человеческого духа. В качестве источников для творческих работ выбраны рассказ отечественного писателя, родоначальника русского экспрессионизма Л.Н. Андреева «Кусака» (1901) и зарубежного прозаика О. Генри «Дары волхвов» (1905), изучаемые на уроках литературы в 7 классе.

Ключевые слова: уроки ИЗО в школе, развитие эстетической культуры обучающихся, тематическое рисование, иллюстрации к литературным произведениям, художественно-образное мышление учащихся, раскрытие творческого потенциала школьников, приобщение к искусству, изобразительная деятельность, художественная идея.

Annotation. The authors of the article consider thematic drawing as an effective means for schoolchildren to express their perception of the proposed plots. The article studies the illustration of literary works in the aspect of reflecting the problems of the artistic text. The role of thematic drawing in the development of aesthetic culture of students' personality at the lessons of Fine Arts at school is revealed. The importance of acquaintance of pupils with works of art – an asset of human civilization, which allows schoolchildren to comprehend the inner world of other people, as the power of the human spirit is captured with special expressiveness in artistic work. As sources for creative works we have chosen the story «Kusaka» (1901) by the Russian writer, the founder of Russian expressionism L.N. Andreev and «The Gifts of the Magi» (1905) by the foreign novelist O. Henry, which are studied at the lessons of literature in the 7th grade.

Key words: fine arts lessons at school, development of aesthetic culture of students, thematic drawing, illustrations to literary works, artistic and figurative thinking of students, revealing the creative potential of schoolchildren, introduction to art, visual arts activities, artistic idea.

Введение. Проблема формирования и развития эстетической культуры личности достойна причисления к вечным вопросам педагогики в целом и дидактики в частности. Индивидуальный уровень эстетической культуры соотносится со становлением таланта человека, его врожденных творческих способностей, субъективными представлениями нравственно-эстетического идеала. Социальный уровень является отражением культурных аспектов различных сфер деятельности и

эстетических потребностей, предпочтений общества. Для формирования высококультурной личности необходимо привить верное понимание красоты в быту и природе, обучить бережно относиться к миру вокруг и ценить прекрасные явления действительности.

Эстетическое воспитание учащихся реализуется в процессе занятий ИЗО в школе. Педагогический потенциал уроков изобразительного искусства заключается в свободном, не оговоренном заранее и не ограниченном рамками творческом труде обучающихся. Рисование носит добровольный, созидательный характер и в результате оказывает положительное влияние на развитие эстетической культуры личности школьников.

Изложение основного материала статьи. Художественная деятельность на уроках ИЗО в школе способствует развитию художественно-образного мышления учащихся, по сути являющегося диалектическим и, соответственно, многомерным видением реалий жизни. Потому приобщение школьников к искусству, участие в различных видах художественной самодеятельности является неотъемлемым и ключевым компонентом становления эстетической культуры личности учащихся школ. Знакомство с произведениями искусства – достоянием человеческой цивилизации – позволяет обучающимся постигать внутренний мир других людей, так как в художественном труде с особой выразительностью запечатлена сила человеческого духа.

Развитие творческого потенциала личности выступает обязательным этапом на пути к дальнейшему самоутверждению школьника. И уроки рисования становятся своеобразной «территорией свободного выражения», где обучающиеся проявляют собственные склонности и стремления. Однако нелепо рассчитывать, что за один урок рисования в неделю преподаватель изобразительного искусства сумеет не только научить школьников отображать на бумаге окружающий мир с его многогранными событиями и явлениями, но и сможет сформировать у учащихся умение видеть прекрасное в, казалось бы, обыденных вещах. Уроки рисования в школе призваны дать представление обучающимся о видах и жанрах изобразительного искусства, композиции и ее законах, предмете и его изображении на плоскости, способах построения фигур, техниках и материалах рисования и проч.

Уроки ИЗО в школе предусмотрены в четырех видах: беседы об искусстве, рисование с натуры, декоративное рисование, тематическое рисование. Занятия повышают уровень зрительно-моторной координации, формируют эмоционально-образное мышление учащихся – обязательное условие интеллектуально развитой и духовно восприимчивой личности. Тематическим рисованием называют творческую работу на обозначенную сюжетную тему, выполненную с помощью любых художественных материалов по памяти или представлению с элементами проявления фантазии исполнителя. Чаще всего школьникам предлагают изобразить сказочные миры, исторические события, животный мир. Нами предлагается рисование по мотивам литературных произведений для развития эстетической культуры личности учащихся на уроках ИЗО в школе. В качестве источников выбраны рассказ отечественного писателя, родоначальника русского экспрессионизма Л.Н. Андреева «Кусака» (1901) и зарубежного прозаика О. Генри «Дары волхвов» (1905), изучаемые на уроках литературы в 7 классе. Ознакомимся с сюжетом первого художественного произведения – рассказом «Кусака».

Жила на улице бродячая собака. Приходилось ей тяжело: от теплых изб ее отгоняли сторожевые псы, дети на улицах метали в нее палки и камни, взрослые угрожающе свистели ей вслед. Никто бы не мог знать, чем и где она питалась, но, испуганная и затравленная, собака пряталась в большом саду на краю поселка, где в страхе и злобе зализывала свои раны.

Однажды к ней ласково обратился пропойца, шумно сопевший себе под нос о добрых людях и их намерениях. Но пока собака робко приближалась к нему, весело виляя хвостом, мысли мужчины унеслись ко всем тем обидам, что причинили ему добрые люди. И когда собака легла к его ногам на спинку, он с размаху ткнул ее в бок носком тяжелого ботинка.

С того времени собачка перестала доверять людям и сторонилась всех. Она набрела на пустую дачу и поселилась под ее террасой. Зимними ночами она выскакивала к дороге и лаяла на прохожих и проезжающие коляски. А вернувшись под террасу, еще долго злобно рычала, гордая и довольная собой.

Весной дача огласилась громким говором и скрипом колес – приехали люди из города. Первой собака познакомилась с девушкой веселого нрава, беззаботно готовой принимать весь мир с его красками и чудесами. Собака подкралась и укусила ее за подол коричневого дорожного платья. Напуганная девушка предостерегла о злой кусаке дачников. Сначала от собаки хотели избавиться, но вскоре люди привыкли к ней и лаю по ночам.

Девушку гимназистку звали Леля, она приручила Кусаку, приласкала. Когда собака второй раз за жизнь перевернулась на спину, наверняка не уверенная в том, что снова не получит тумака в брюхо, Леля теплой и нежной ладонью погладила ее, весело хихикая и созывая детей взглянуть.

Живя с людьми Кусака преобразилась: длинная ее рыжая шерсть, будто выгоревшая и во многих местах сбита в колтуны, потемнела и лоснилась, подобно атласу, исхудавшее тело приходило в норму. Неприученная проявлять свою любовь, собака научилась игриво кувыряться, шаловливо вертеться вокруг себя, выражая свою благодарность. Со временем Кусака привыкла к отсутствию необходимости добывать себе пищу, потому как кухарка регулярно оставляла собаке обедки со стола. Она стала ленива и спокойна, перестала резвиться в саду с детьми, но ночами по-прежнему также ревностно охраняла покой дачников.

Осенью люди стали покидать поселок и возвращаться в города. Леля не хотела расставаться с Кусаккой, но взять ее с собой не могла. Мать напомнила, что Догаевы предлагали им породистого щеночка. Внезапно явившиеся люди тревожили Кусаку, пока собирали вещи в телеги, и она пряталась до самого выхода во двор Лели в том самом коричневом дорожном платье. Девушка и собака отправились на шоссе. Погода навевала грусть, пейзаж, затянутый облаками, усугублял впечатление. Тихо проронив, что ей скучно, Леля развернулась и отправилась назад. Девушка вспомнила о том, что не простилась с Кусаккой, уже на вокзале.

А собака долго металась по следам съехавших дачников, много времени она мокла под дождем в поисках знакомых людей. Вернувшись на дачу, она впервые заглянула в окно домика, но не увидела в нем никого. Надвигающийся мрак ночи не давал Кусакке сомневаться в том, что она осталась одна. И собака завывала. Она ровно и настойчиво, отчаянно и безнадежно выла.

В учебнике литературы В.Я. Коровиной для 7 класса среди вопросов и заданий к рассказу Леонида Николаевича Андреева «Кусака» третий пункт звучит: «Если бы вам предложили подготовить иллюстрацию к рассказу, что бы вы на ней изобразили?» [3, С. 223]. В этой связи возможно использовать проблематику произведения в тематическом рисовании на уроке ИЗО. Произведя анализ рассказа, наиболее существенной определяется тема безнравственности человеческого общества, выявленная в проблеме моральной черствости людей и проблеме безответственного отношения к прирученным животным.

Трогательная и поучительная история бродячей собаки, вынужденной опасаться мира вокруг, заставляет учащихся задуматься над несправедливостью жизни. Кусака не выбирала родиться на улице, не желала быть объектом насмешек и пинков. Люди озлобленные и бескультурные не могут созидать прекрасное подле себя; они ожесточенно бросаются на слабого и беспомощного. Работы учащихся могут быть представлены рисунками девушки Лели и собаки Кусаки, воющей

на террасе в ночи Кусакой, веселыми играми детей дачников с Кусакой и др. Следует обратить внимание семиклассников на задачу – передать собственное впечатление о прочитанном рассказе.

Вторым предложенным для иллюстрирования на уроке ИЗО литературным произведением является новелла зарубежного писателя О. Генри (Уильям Сидни Портер) «Дары волхвов». Приведем краткий пересказ рассказа.

В меблированной квартирке за восемь долларов в неделю проживала молодая чета Диллингхем Юнг. Назавтра Рождество, а хозяйка дома Делла трижды пересчитывала один доллар восемьдесят семь центов на подарок мужу. Каждый цент достался девушке в спорах с бакалейщиками и мясниками. Но все равно сумма оказалась слишком недостойна ее супруга. Маленькая леди бросилась на старенькую кушетку в их бедном жилище и расплакалась. Немногом позже она встала у окна, наблюдая за гуляющей по забору серой кошкой. Внезапно Деллу осеняет мысль, и она торопливо распускает у узкого трюмо свои великолепные каштановые волосы. С минуту колеблясь, она нервно подбирает их обратно и, накинув на себя жакет и шляпку, мчится на улицу.

Делла останавливается у вывески о всевозможных изделиях из волос и взбегает на второй этаж. Она предлагает мадам купить ее волосы и получает за них двадцать долларов.

Следующие два часа девушка рыщет по городу в поисках подарка любимому мужу. И находит платиновую цепочку для часов Джима, принадлежавших его отцу и деду, – второе богатство семьи Диллингхем Юнг, кроме волос Деллы. Цепочка идеально подходит к золотым часам, и девушка, окрыленная и счастливая, возвращается домой.

В квартире она завивает оставшиеся после стрижки волосы в мелкие локоны, чтобы придать им относительно привлекательный вид. В семь вечера, сварив кофе и разогрев сковороду для бараньих котлет, девушка садится на край стола ближе ко входной двери, держа в ладошке подарок.

Дверь отворится, и в комнату входит двадцатидвухлетний мужчина озабоченного вида, замерший в неподвижности при взгляде на Деллу. Девушка подсакивает к мужу и объясняет, что волосы она остригла и продала ради подарка для него. Ошарашенный супруг уточнил, действительно ли Делла срезала косы и, получив утвердительный ответ, Джеймс заключил жену в объятия, достал из кармана сверток и бросил на стол. Леди разворачивает обертку и находит набор восхитительных черепаховых гребней – два боковых и один задний, с камешками. Делла давно любовалась ими в витрине, но они стоили дорого. Девушка протянула любимому свой подарок, и драгоценный металл сиял ярче в лучах ее искренней радости. Но муж лег на кушетку, улыбнулся и пояснил, что им следует отложить пока подарки, потому что часы он продал ради гребней для нее. Наступило самое время для бараньих котлет.

Завершается история соотношением даров волхвов в ночь рождения Иисуса и подарков двух влюбленных людей. И поистине, мудрейшими дарами обменялась чета Диллингхем, ведь они «пожертвовали друг для друга своими величайшими сокровищами» [3, С. 352].

О. Генри автор светлого и доброго рассказа о настоящей любви, самозабвенной и чистой. О самом благородном и прекрасном чувстве человеческой природы. Можно отрастить волосы, заработать на новые часы, но ощутить тепло любви в сердце, где ее нет, невозможно. Делла и Джеймс величайшие из мудрецов. Золото, ладан, смирна – три божественных дара волхвов, блекнут в тусклости своей надменной притязательности при сиянии великодушной и жертвенной, бескорыстной любви двух маленьких людей в мире большого города. Человек, вынужденный расстаться с самым ценным сокровищем, бывает страшно расстроен, подавлен. Но герои новеллы О. Генри счастливы возможности доставить радость дорогому близкому. Их подарок есть цена, но поступки мужа и жены Диллингхем Юнг бесценны.

В рамках проблематики «Даров волхвов» учащимся на уроке ИЗО можно предложить тематическое рисование в нескольких жанрах (портрет, пейзаж, натюрморт) как в живописи, так и в графике. Портрет может быть представлен изображениями главных героев произведения – Деллы и Джеймса. Пейзаж городского типа вполне отразится в виде из окна бедной квартирке Диллингхемов. Натюрморт красноречиво представят один доллар и восемьдесят семь центов сбережений Деллы, или подарки супругов друг другу: набор гребней и платиновая цепочка. Учителю важно помочь учащимся выявить наиболее характерные художественные детали в новелле, создающие общее впечатление о произведении. Педагог должен обратить внимание школьников на преобладающий серый цвет в описании обстановки жилища молодой семьи, города за окном и бродячей кошки, за которой наблюдает Делла. Противоположным теплым цветом окрашены прекрасные волосы девушки и золотые часы Джима. По итогу урока желательно провести выставку работ-иллюстраций учащихся к произведению О. Генри и выделить особо удачные рисунки.

Выводы. Прекрасное, не всегда в рамках трезвого рационализма, доступно во всей своей чарующей прелести личности, у которой развита нравственная культура и сформировано не частично, но основательно благоговейное отношение ко всему живому, а также ценностное понимание любви, красоты. Учитель изобразительного искусства в школе не просто учит детей рисовать, но и способен благотворно влиять на развитие эстетической культуры обучающихся методами художественного труда. Тематическое рисование выступает эффективным средством выражения школьниками своего восприятия предложенных сюжетов. Иллюстрирование литературных произведений в аспекте отражения проблем художественного текста имеет дидактический и нравоучительный характер: в процессе тематического рисования учащиеся вдумчиво изучают тему, выявляют наиболее существенные элементы сюжетных линий и наглядно демонстрируют свое видение нравственно-этических проблем в произведении.

Литература:

1. Гавриловец, К.В. Нравственно-эстетическое воспитание школьников / К.В. Гавриловец, И.И. Казимирская. – Минск: Народная асвета, 1988. – 128 с.
2. Изучение личности школьника учителем / Под ред. З.И. Васильевой. – Москва: Педагогика, 1991. – 136 с.
3. Литература: 7 кл.: Учеб.-хрестоматия для общеобразоват. учреждений / Авт.-сост. В.Я. Коровина. – Москва: Просвещение, 2000. – 428 с.
4. Шилова, М.И. Учителю о воспитанности школьников / М.И. Шилова. – Москва: Педагогика, 1990. – 144 с.

УДК 372.882

доктор филологических наук, доцент Бекасова Елена Николаевна

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

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИЗУЧЕНИЯ КАТЕГОРИИ РОДА В ШКОЛЕ

Аннотация. Изучение категории рода имён существительных в школе определяет успешность освоения морфологии (категории числа, падежа; типы склонения, одушевленность / неодушевленность, особенности склонения прилагательных, местоимений, причастий), синтаксиса (проблемы согласования), словообразования (специфика суффиксов, представленных в существительных разных родов), лексики (заимствования), стилистики (дифференциация родовой вариантности) и процессов нормализации литературного языка. Значимость категории рода в системе русского языка и специфика её реализации, особенно в словах, различающих лиц по полу, закономерно обуславливает её лингвокультурологическую ценность, поскольку наглядно показывает, с одной стороны, связь языка и общества, а с другой – собственно лингвистические законы развития языка. При этом различные аспекты представления категории рода позволяют школьникам не только усвоить механизмы организации системы русского языка, понимать и корректно использовать в своей речи различные нюансы родовой классификации, но и адекватно оценивать навязываемые общественными движениями различные языковые «новшества».

Ключевые слова: лингвокультурология, подходы к изучению категории рода в школе, род имён существительных, существительные общего рода, «двуродовые» существительные, проблемы феминитивов в русском языке.

Annotation. Studying the category of the genus of nouns at school determines the success of mastering morphology (categories of number, case; types of declension, animosity/inanimacy, features of declension of adjectives, pronouns, participles), syntax (problems of coordination), word formation (specifics of suffixes presented in nouns of different genera), vocabulary (borrowings), stylistics (differentiation of generic variant) and processes of normalization of the literary language. The significance of the genus category in the Russian language system and the specifics of its implementation, especially in words distinguishing persons by gender, naturally determines its linguocultural value, since it clearly shows, on the one hand, the connection between language and society, and on the other, the actual linguistic laws of language development. At the same time, various aspects of the presentation of the genus category allow schoolchildren not only to assimilate the mechanisms of organizing the Russian language system, to understand and correctly use various nuances of the generic classification in their speech, but also to adequately assess the various language «innovations» imposed by social movements.

Key words: linguoculturology, approaches to the study of the gender category at school, gender of nouns, general nouns, «two-gender» nouns, feminine problems in Russian.

Введение. Языковые категории обладают разной степенью связи с экстралингвистической реальностью, при этом грамматические категории рассматриваются, как правило, в русле определённых законов организации языковой системы. На этом фоне достаточно отчётливо выделяется категория рода имён существительных, которой изначально свойственна некая универсальность и одновременно устойчивость в индоевропейских языках, обусловленная связью с половой дифференциацией. Данный критерий был положен в родовую классификацию начиная от Протогора и определяет деление имён, обозначающих живые существа, на мужской и женский род, и размытые рамки для остальных слов, представляющих неодушевлённые вещи, что в свою очередь сформировало параметры грамматической категории при сохранении её некой «лексикализованности».

Такое положение категории рода, несмотря на достаточно известную для школьников на уровне узуса родовую дифференциацию целого ряда номинаций предметов, представляет сложности при изучении русского языка, а следовательно, в той или иной степени отражается на усвоении других частей речи, род которых зависит от рода существительных – прилагательных, неличных местоимений, причастий, глаголов прошедшего времени. В свою очередь это требует продуманной и системной работы по изучению категории рода на разных этапах обучения русскому языку. При этом следует обратить внимание не только на специфику данной грамматической категории, но и на её связь с культурными традициями, социальными и психологическими факторами, определяющими процессы функционирования, изменения и трансформации родовой классификации.

Изложение основного материала статьи. Указанные особенности категории рода обуславливают ряд необходимых параметров её изучения в курсе русского языка в школе, требующих особого внимания как в подготовке учителей русского языка, так и в обучении школьников. Важным представляется положение о том, что феномен категории рода в полной мере раскрывается в имени существительном, где имеется целый ряд проблем распределения существительных по родам, что отражается не только в лингвистических теориях, но и в преподавании в школе. Сохранение исходного классификационного признака, по-разному работающего для именованной живых существ и остальных существительных, даёт возможность определения рода при помощи постановки местоимений, что было предложено уже в самых ранних грамматиках церковнославянского языка 1596 г. (Грамматика Лаврентия Зизания) и 1619 г. (Грамматика Мелетия Смотрицкого): мужской род – *той*, женский род – *тая*, средний род – *тоё*, общий род – *той и тая* (подробнее см.: [1]). В начальной школе помимо диагностических элементов обычно в виде замены на *он, она, оно* или вопросов с соответствующими притяжательными местоимениями *мой, моя, моё*, действующих сведения о новой части речи – местоимении, вводится дополнительный критерий – окончание, который впервые был отмечен в «Российской грамматике» М.В. Ломоносова.

Введение окончания как одного из показателей рода существительных является необходимым для изучения изменения существительных, поскольку является группирующим признаком их распределения по типам склонения. Таким образом, категория рода связана с другими категориями – числа и падежа – и представляет значимость для орфографии при правописании падежных окончаний. В связи с этим интерес представляют задания, которые показывают различия в принадлежности к роду отдельных существительных как результата изменения языка, включая случаи, находящиеся за пределами литературной нормы (*к городу Рязаню; увидел мыша, посадили моркву, вкусный яблоч, хороший полотенце* и др.). Такие знания необходимы и для понимания русской классической литературы, в частности, в «Евгения Онегина» А.С. Пушкина имеются следующие контексты: «Бывало, он еще в *постеле*: К нему записочки несут» – «Что ж мой Онегин? Полусонный В *постелью* с бала едет он...». Анализ форм показывает, что перед нами устаревшее и просторечное существительное *постелья*, которое при сохранении рода относится не к 3 скл. по современной норме, а к 1 скл. и имеет соответствующие окончания, ср.: в *постеле* – *постели* (П.п.), в *постелью* – в *постель* (В.п.). Такие примеры наглядно показывают значимость категории рода в формировании и закреплении навыков правописания падежных окончаний. В этом

плане также показательное изучение в начальной школе различий правописания мягкого знака после шипящего на конце имён существительных женского и мужского рода типа *мышь – камыш, ночь – луч, ложь – пляж*.

Понимание специфики категории рода у существительных в начальной школе дополняется сведениями об особенностях категории рода у прилагательных, которая определяется как «словоизменительная категория, выражающаяся в системе противопоставленных друг другу рядов форм и обозначающая отношение прилагательного к существительному в составе определительного словосочетания» [11, С. 543]. Таким образом, формирование знаний о специфике категории рода в начальной школе является фундаментальной основой дальнейшего её изучения и требует, как справедливо отмечают И.М. Гольберг и Ю.С. Сиренко [5], особого внимания при подготовке учителя, поскольку у учащихся начальных классов должно сформироваться понимание категории рода существительных как «несловоизменительной синтагматически выявляемой морфологической категории, выражающейся в способности существительного в формах ед. ч. относиться избирательно к родовым формам согласуемой с ним словоформы» [11, С. 463].

Дальнейшее изучение категории рода существительного в основном направлено на расширение круга лексем, входящих в ту или иную группу родовой классификации, тем более, что именно здесь возникают проблемы родовой дифференциации, которые были подмечены ещё М.В. Ломоносовым: «Животных натура на два пола разделила, на Мужеский и на Женский... Сие от животных простерлось и к вещам бездушным, из единого токмо употребления, и часто безрассудно ... Пристойно кажется, чтобы бездушным вещам быть ни мужеского, ни женского, но некоего третьего рода, каков есть у нас род средний: *море, небо, сердце, поле*. Однако сие так беспорядочно, что и среднего рода имена животных знаменуют: *дитя, жеребя*» [9, С. 33].

Однако с расширением словарного запаса учащихся прибавляется проблема вариантности родовой принадлежности существительных, которая прежде всего связана с особенностями вхождения и функционирования того или иного слова в литературном языке [14]. Прежде всего это касается ряда слов, до сих пор сохраняющих родовые колебания типа *рельс – рельса, жираф – жирафа, георгин – георгина, манжет – манжета*, которые нередко различаются по степени употребления, по семантике (*зал* ‘помещение для многочисленного собрания людей’ – *зала* ‘гостиная, помещение для приёма гостей’ – *зало* (устар.); *вырубок* ‘срубленный, но не расчищенный лес’ – *вырубка* ‘вырубание’; *змея* ‘сказочное чудовище: о злом, коварном человеке; детская игрушка’ – *змея* ‘пресмыкающееся; перен. о человеке’), а также по стилистическим показателям (*толь, шампунь* (м.р. – разг. ж.р.), *ипон* – спец. *ипона, взятка* – обл. *взятко* (в пчеловодстве), *абрикос* – прост. *абрикоса*) или сохраняются как пережиточные явления, зафиксированные в исторических и народно-поэтических текстах, например: *лебедь* (ж.р., поэт.), *печать, гортань, степень* (м.р.) и под.

Подобные варианты родовой классификации существительного особенно показательны в лингвокультурологическом аспекте, который со всей определённостью показывает, что категория рода обладает определённой «лингвокультурной ценностью» [7, С. 123]. Особенно это касается заимствованной лексики, так как специфика вхождения слова, его бытование в новой культурной и языковой среде требуют родовой определённости, что нередко сопровождается не только вариантностью, но и противопоставленностью сложившимся правилам принимающего языка. В частности, А.Н. Греч рекомендовал изменять род заимствованного слова bravo в соответствии с его изменениями в итальянском языке: «*браво* – для одобрения актёра, *брава* – актрисы, *брави* – одновременно для нескольких актёров и актрис» [6, С. 79]. Однако большинство лингвистов опровергали слепое следование за грамматическими особенностями чужого языка и считали, что главным критерием должны стать сложившиеся употребление и свойства приемлющего – русского – языка. В доказательство этому В.И. Чернышев в своём знаменитом «Опыте русской стилистической грамматики» приводит парадоксы родовой принадлежности французских заимствований в русском языке: «вопреки французскому языку мы употребляем *дуэль* всегда в женском роде, *вуаль* и *душ* очень часто и в мужском и женском роде, хотя французский язык для первого слова требует мужского рода, а для второго женского и т.д.» [13, С. 114-115]. Для учащихся такие примеры являются важным примером самостоятельности языковой системы и показателем необходимости уважительного и бережного отношения к родному языку. Особенно наглядна связь языка и культуры на примере родовой принадлежности слова *кофе*, вызывающей в последние годы особый лингвистический резонанс в обществе. Такие проблемы обычно смыкаются с фиксацией литературной нормы и нормативными аспектами изучения русского языка, но учащиеся должны понимать, что мужской род слова *кофе* определялся и во многом поддерживался в XIX в. ранними склоняемыми заимствованиями-дублетами *кофий* и *кофей*, без чего иностранное слово рассматривалось бы в сфере среднего рода, типичного для несклоняемых существительных. Следует также отметить, что допущение возможности употребления *кофе* в согласовании со словами среднего рода как литературной нормы (*горячее кофе*) – естественный процесс адаптации в русском языке, поскольку, например, слово *какао*, ещё в начале XX в. определяемое в грамматиках как существительное м.р., рассматривается в настоящее время исключительно как существительное с.р. Однако в случае с *кофе* мы сталкиваемся с определённым противостоянием длительного нормативного употребления в литературном языке с давлением языковой системы.

Данный материал позволяет организовать эффективную работу по изучению функциональных ресурсов русского языка, особенностей нормализации литературного языка и его стилистических особенностей, включая разнообразное употребление в художественных текстах и разговорной речи [10; 6, С. 65-100]. При этом привлечение материалов Национального корпуса русского языка, социолингвистических и психолингвистических опросов даёт широкие возможности для написания учащимися различного типа научно-исследовательских работ. Показательно в этом плане исследование А.А. Степихова корреляции родовых вариантов французского заимствования *вуаль* от его фиксации в 1794 г. в соответствии с языком-источником в м.р. до утверждения ж.р. под влиянием семантики (родовое понятие *ткань*) и парадигмы 3 склонения, что наглядно прослеживается по распределению вариантов в основном корпусе национального русского языка с 1800 г. [12, С. 301-302]. В школе имеются широкие возможности расширения подобного материала за счёт достаточно проблемной в родовом отношении лексики – заимствований, особенно представленных несклоняемыми существительными, и аббревиатур.

Историческая изменчивость и нередко парадоксальная кодификация таких лексем (подробнее см.: [1, С. 19-20]) определяет целый ряд исключений из сложившихся для них на русской почве правил. Например, при тенденции определения несклоняемых слов, обозначающих животных, как существительных м.р. (за исключением согласования по ж.р. при указании на самку животных) имеются слова *муха цеце* и рыба *иваси* ж.р., где «сбой» родовой квалификации идёт по обобщающему слову. Эта тенденция более значима для неодушевлённых существительных, которые классифицируются, как правило, в пользу ср.р., превратившегося, по образному определению А.Б. Копелиовича, в «свалочный класс», ср: *манго* – с.р. и м.р. (плод); *киви* – с.р. и м.р. (фрукт, плод) / ж.р. (ягода); *медресе* – с.р. и ж.р. (школа) и под. Для аббревиатур также свойственно нарушение оформления рода по стержневому слову, особенно если они отрываются от полного наименования и приобретают свойства цельнооформленного грамматически независимого слова [6, С. 83] типа *МИД* – м.р. (*Министерство* иностранных дел); *вуз* – м.р. (высшее учебное *заведение*) и др., что даёт основание в «Русской грамматике»

(1980 г.) отметить «распределение по родам аббревиатур инициального и смешанного типов» как «своеобразное» [11, С. 468].

Однако особой лингвокультурной интерпретации требуют так называемые слова общего рода, которые можно рассматривать как «слабое» звено сложившейся в русском языке категории рода. Изначально в русской традиции были представлены две точки зрения: с расширенным списком слов в московском издании Грамматики Мелетия Смотрицкого (1648 г.) – *человек, судия, воин, вождь, ужика* (родственник / родственница), *свидетель, воевода*; и суженным в «Российской грамматике» М.В. Ломоносова до «некоторых имён, происходящих от глаголов: *пласа, пьяница, ханьжа*» [9, С. 64], с уточнением в Грамматике А.А. Барсова по поводу окончаний *-а* и *-я* (*волохита, пустомяля, ворожея*, а также *родня*). Определение общего рода грамматик XVIII в. подтверждено академической «Российской грамматикой» 1980 г.: «слова (обычно *разг.* или *прост.*) с флексией *а* в им. п. ед. ч., называющие лиц по характерному действию или свойству» [11, С. 464]. В лингвистике к указанным оценочным словам нередко добавляются существительные, обозначающие лиц по виду их деятельности и не имеющие соответствующей родовой параллели: существительные м.р. с окончанием *-а* типа *глава*, слова типа *врач*, а также несклоняемые слова, «имеющие значения общего рода» *визави, инкогнито, протезе* [6, С. 78; 3, С. 16]. Такое разнообразие позволяет утверждать, что «понятие “общего рода” является для строгой грамматики фикцией» [4, С. 19]. В связи с этим учащиеся нередко к словам общего рода причисляют слова типа *врач*, однако имеются чёткие критерии отличия существительных м.р. от существительных общего рода. Прежде всего это касается правил в согласовании: если существительные общего рода полностью согласуются с числительными, прилагательными и глаголами (*маленький непоседа бежал / маленькая непоседа бегала*, недопустимо – *он маленькая непоседа*), то так называемые «двуродовые» существительные на соответствующий пол могут указывать, как утверждал ещё А.М. Пешковский, только сочетаниями с «самостоятельным женским родом глагола», ср.: *врач пришёл* (или *мужчина*, или если нет необходимости подчёркивать пол лица) – *врач пришла* (недопустимо – *хорошая врач пришла, моя врач пришла* и под.). Другим отличием является возможность некоторых существительных м.р. иметь производные ж.р. типа *ученик – ученица, учитель – учительница*, что исключено для существительных общего рода по традиционной классификации (*невежа, лежебока, выскочка, копуша, растеряха, ябеда, чистюля* и др.). Тем не менее широко распространившаяся феминистская идеология пытается «выправить» гендерную асимметрию прежде всего за счёт языка, предьявляя ему парадоксальные «обвинения» в виде нетолерантности и пр. и требуя появления соответствующих слов ж.р. по роду деятельности. В этой связи важным при изучении специфики рода становится словообразовательный аспект, который в ряде случаев допускает корреляцию существительных, но разного типа нормативности, стилистической и эмоциональной окраски, ср.: *абитуриент – абитуриентка, кассир – кассирша, биолог – биологиня, доктор – докторица, дворник – дворничиха* и под. Разнообразие суффиксов коррелятивных наименований лиц ж.р. и длительность их использования в русском языке даёт основание считать, что в ряде случаев они не столько характеризуют лицо женского пола по роду деятельности, сколько привносят негативную профессиональную оценку (ср.: *режисёрка, авторка, бухгалтерша, сторожиха* и под.), а нередко сохраняют установившуюся ещё с Петровской эпохи негативную экспрессивность для наименования жён по мужу (*дворничиха – генеральша*).

Такая маркированность осмысливается и современными школьниками, что демонстрируют результаты психолингвистического эксперимента, где предлагалось образовать производные для наименований лиц ж.р. от слов типа *майор, офицер, профессор, прозаик, юрист* и пр. Более 70% девятиклассников и 90% одиннадцатиклассников считают, что феминитивы не могут быть использованы по этическим и нормативным показателям, а в тех случаях, где они возможны, слова имеют или негативную окраску (*юристка, офицериха*), или другое лексическое значение (*профессорша*). С другой стороны, школьники достаточно чётко дифференцировали потенциальные наименования профессий лиц женского пола, предложенные в результате эксперимента студентами педагогического вуза. В этих словах школьники, помимо «выражения негативной оценки – осуждения, пренебрежения, иронии, прямой насмешки» [2, С. 65] типа *врачица, врачиха, врачесса*, отметили возможные семантические переосмысления: *врачеша* (знахарка, врачевательница, ворожея; связь с колдовством, а не медициной; домашняя утварь), *врачевательница* (костоправка, знахарка, лечебное учреждение), *врачица, врачунья* (врунья) и под. Такие осмысления школьниками гендерной асимметрии весьма показательны и доказывают, что нередкое отсутствие парных существительных ж.р. полностью «обусловлено русской культурной традицией» [8, С. 65].

Выводы. Таким образом, при изучении русского языка в школе следует учитывать особенности категории рода среди других грамматических категорий и то, что она пронизывает практически всю морфологическую систему (категория одушевлённости / неодушевлённости; числа – проявление рода во множественном числе; распределение по типам склонения), затрагивает орфографию (правописание падежных окончаний), синтаксис (проблемы согласования), словообразование (специфика суффиксального образования в соответствии с родом существительных), лексику (заимствования, аббревиатуры), стилистику (стилистика дифференциация, проявление рода в художественном тексте), особенности литературной нормы и культуры речи. При этом тесная связь родовой классификации с наименованиями живых существ и их дифференциации в половом отношении, особенно в современной ситуации стирания в обществе гендерного неравенства, обуславливает лингвокультурологическую ценность данной категории, которая весьма отчётливо проявляется в наименованиях лиц по профессии, специальности, общественному положению, отвлечённых от значения пола и не имеющих женской родовой пары. Исторически сложившаяся андрогенность русского языка обуславливает разнообразную корреляцию слов, обозначающих лиц мужского и женского пола, при этом ряд суффиксов «женскости» придают словам новые значения и дополнительные стилистические обертоны. Знания подобных лингвокультурных ограничений дают возможность ученикам не только правильно использовать богатства русского литературного языка, но и понимать законы языковой системы, которые опосредовано связаны с обществом. При этом акцентирование внимания на проблемах теоретического осмысления «слабых» звеньев категории рода позволяет организовать научно-исследовательскую работу учащихся, усилить прагматический аспект изучения русского языка, заинтересовать школьников дискуссионными вопросами, имеющими широкий общественный резонанс, что определяет не только их лингвистическую, но и культурно-историческую, социальную и психологическую значимость, позволяющую проверить нормативность литературного языка на прочность и выявить закономерности изменчивости языковой системы.

Литература:

1. Бекасова, Е.Н. Формирование лингвистической компетенции школьников в процессе изучения категории рода на уроках русского языка / Е.Н. Бекасова // Педагогический вестник. – Научный журнал. – Новосибирск-Ялта: Изд. АНС СибАК, 2023. – Вып. 28. – С. 18-21
2. Брусенкова, Л.А. Грамматические параметры конфликтогенности: морфологические категории рода и числа / Л.А. Брусенкова // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2021. – Том 25. – № 3. – С. 61-73
3. Бунамес, Н.В. Андрогенность языка и проблемы синтагматики категории рода / Н.В. Бунамес // Вестник Томского государственного университета. – 2014. – № 382. – С. 11-18

4. Голев, Н.Д. «Общий род» и гендерная семантика русских имён существительных: бигендерность или агендерность? / Н.Д. Голев // Вестник Томского государственного университета. – Филология. – 2013. – №6 (26). – С. 14-28
5. Гольберг, И.М. Особенности изучения грамматической категории рода имен существительных на факультете начального образования / И.М. Гольберг, Ю.С. Сиренко // Школа будущего. – 2022. – № 1. – С. 242-251. – DOI: 10.55090/19964552_2022_1_242-251
6. Граудина, Л.К. Грамматическая правильность русской речи: Опыт частотно-стилистического словаря вариантов / Л.К. Граудина, В.А. Ицкович, Л.П. Катлинская. – М.: Наука, 1976. – 456 с.
7. Гридина, Т.А. Параметры лексикографической интерпретации диалектной фразеологии: лингвокультурологический аспект / Т.А. Гридина, Н.И. Коновалова // Вопросы лексикографии. – 2017. – № 11. – С. 119-131. – DOI: 10.17223/22274200/11/8
8. Кронгауз, М.А. Sexus, или Проблема пола в русском языке / М.А. Кронгауз // Русистика. Славистика. Индоевропеистика. – М.: Издательство «Индрик», 1996. – С. 510-525
9. Ломоносов, М.В. Российская грамматика / М.В. Ломоносов. – 5-е тисн. – СПб.: Имп. Акад. наук, 1788. – 214 с.
10. Нуруллина, Г. Экстралингвистические возможности категории рода русского языка / Г. Нуруллина // Филология и культура. – 2017. – №1(47). – С. 77-80
11. Русская грамматика. – Т. 1. – М.: Наука, 1980. – 789 с.
12. Степихов, А.А. О грамматическом освоении иноязычной лексики в русском языке в аспекте категории рода / А.А. Степихов // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. – 2015. – Т. XI. – № 1. – С. 297-318
13. Чернышев, В.И. Правильность и чистота русской речи: опыт русской стилистической грамматики / В.И. Чернышев – СПб.: Тип. М. Меркушева, 1914. – 264 с.
14. Tulegenova, M.K. Functional and stylistic differentiation of language within integrative paradigm / M.K. Tulegenova, Z.N. Zhunussova, E.N. Bekasova, Z.T. Balmagambetova // XLinguae, 2022. – 15(3). – Pp. 200-217

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Белалов Решед Маазович
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);
старший преподаватель кафедры русского языка Кафарова Кизханум Загировна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
 образования «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный);
кандидат психологических наук, доцент кафедры
педагогики и психологии Нальгиева Индира Алиевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Ингушский государственный университет» (г. Магас)

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются интерактивные игры как средство развития эмоционального интеллекта младших школьников. Показана важность развития эмоционального интеллекта на начальных этапах обучения в школе заключается в том, что ребёнок, владеющий им на высоком уровне, способен находить общий язык с окружающими людьми, внимательно относиться к своим и чужим проблемам, контролировать эмоциональные реакции. С помощью эмоционального интеллекта младшие школьники учатся общаться и понимать чувства других людей, свои переживания, могут управлять своими эмоциями. Авторы делают вывод о том, что основными способами развития эмоционального интеллекта могут быть: расширение представления младших школьников об эмоциональных состояниях человека через изучение художественных образов, жизненных ситуаций, проведения игр на развитие эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: интерактивная игра, средство, развитие, эмоциональный интеллект, младший школьник.

Annotation. The article deals with interactive games as a means of developing emotional intelligence of junior schoolchildren. The importance of the development of emotional intelligence at the initial stages of schooling is shown in that a child who possesses it at a high level is able to find a common language with people around him, to be attentive to his own and other people's problems, to control emotional reactions. With the help of emotional intelligence, junior schoolchildren learn to communicate and understand the feelings of others, their own experiences, can manage their emotions. The author has come to the conclusion that the ways of development of emotional intelligence can be: expansion of representation of younger pupils about emotional states of the person through studying of art images, life situations, carrying out of games on development of emotional intelligence.

Key words: interactive game, means, development, emotional intelligence, junior schoolchild.

Введение. Одним из важных условий успешного формирования и становления ребёнка как личности, а также, неотъемлемой частью благополучного обучения является формирование у учащихся эмоционального интеллекта. Причём, данной проблеме необходимо уделять внимание на протяжении всего обучения в общеобразовательной школе.

Как показал анализ литературы по данной проблематике [1 и др.], «эмоциональный интеллект (далее – ЭИ) – это способность распознавать эмоции, намерения, мотивацию, желания свои и других людей, а так же управлять эмоциями своими и других людей» [1].

Рассматривая дефиницию «эмоциональный интеллект», необходимо отметить, что он помогает работникам различных сфер в решении профессиональных задач и успешном достижении производственных целей, во взаимодействии с окружающими людьми, в том числе, с коллегам и в конструктивном разрешении межличностных конфликтов.

Необходимость формирования ЭИ уже начиная с первой ступени обучения в школе обусловлена тем, что учащиеся, которые владеют ЭИ на высоком уровне, способны более эффективно осуществлять взаимодействие с окружающими школьниками одноклассниками, учителями, что выражается в следующих сформированных умениях:

- контролировать эмоциональные реакции, сдерживая негативные эмоции;
- более конструктивно находить общий язык с окружающими;
- более чутко относиться к своим и чужим переживаниям.

Тем самым средствами ЭИ учащиеся учатся понимать чувства окружающих, свои собственные переживания, могут управлять своими эмоциями.

При этом крайне важно, уже на этапе начальной школы своевременно выявлять учащихся, испытывающих трудности в общении с учителем и сверстниками, в понимании их эмоций и чувств, неадекватно реагирующих на замечания.

Выявленная группа учащихся, у которых развитие ЭИ проходит замедленными темпами или вообще не происходит требует определённой психолого-педагогической помощи со стороны учителей, школьных психологов.

Эта работа во многом будет способствовать профилактике социальной дезадаптации учащихся начальных классов.

Изложение основного материала статьи. Проблема эмоционального интеллекта весьма активно рассматривается зарубежными учеными, такими как: Дж. Майер, П. Сэловой, Д. Гоулман и др.

В российской психологической науке понятие ЭИ также изучено Д.В. Люсиным, И.Н. Андреевой, Ю.Д. Бабаевой и др.

Уже более 100 лет назад было выявлено, что младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом для всестороннего развития детей.

Между тем, ведущей задачей современной системы отечественного образования является формирование у школьников универсальных учебных действий (далее – УУД) [9].

Развитие эмоционального интеллекта тесно связано с формированием коммуникативных УУД.

К коммуникативным УУД можно отнести следующие умения:

- работать в группе;
- разрешать конфликтные ситуации;
- правильно доказывать свою точку зрения;
- учитывать мнение собеседника и др. [6, С. 37].

Игра у младших школьников не является ведущим видом деятельности, как в дошкольном детстве, но она все еще очень важна для их развития. С ее помощью школьник развивает внимание, воображение, память, речь, мелкую моторику и т.д. [10, С. 54]. Как показало изучение опыта работы с учащимися начальных классов, игра так и является эффективным средством развития у них ЭИ. Как у нее отмечалось выше, в современной жизни высоко ценится у сотрудников развитый ЭИ. Особое значение он приобретает для профессионалов, чья деятельность связана со взаимодействием с другими людьми. Это представители профессий по Е.А. Климову в сфере «человек – человек».

С учётом выявленной эффективности, в учебном процессе все чаще используют игровые технологии для повышения интереса обучающихся, и улучшения образовательного процесса в целом.

На уроках в школе игры помогают создавать благоприятную атмосферу, позволяют школьникам переключиться с одного вида деятельности на другой, что повышает их работоспособность в целом – прежде всего, за счёт длительного поддержания познавательного интереса учащихся.

Одним из основных видов игровых технологий являются интерактивные игры [8].

Этот вид игр подразумевает общение, взаимодействие в группе. Именно поэтому интерактивные игры являются хорошим средством развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста.

В настоящее время все чаще в учебном процессе используют игровые технологии для повышения интереса, и улучшения образовательного процесса в целом. На уроках в школе они помогают развивать у обучающихся память, внимание, мышление, восприятие и т.д. [4, С. 14.], способствуют созданию положительной атмосферы в коллективе.

Игровые технологии также являются хорошим средством воспитания эмоциональной сферы у младших школьников.

Как правило, для формирования ЭИ используют разные виды игр. Прежде всего, используют игры на умение распознавать и передавать эмоции. В данном случае уместно применение упражнений «Угадай эмоцию» и «Покажи эмоцию». На практике педагоги применяют различные вариации игры «Угадай эмоцию». В качестве материала для этой игры можно использовать разный, например, карточки с изображениями.

А в игре «Покажи эмоцию» применяются карточки с заданием, где изображена не только эмоция, но и сказочный персонаж. Учащимся необходимо изобразить ту же эмоцию, что нарисовано на карточке. Эта игра повышает интерес детей, создает положительную атмосферу в группе. Так же широко используется в качестве разминки, для смены деятельности во время урока или внеклассного занятия. Она имеет схожесть с игрой: «Нарисуй эмоцию» и «Скульптор».

Игра «Скульптор» сложная и ее лучше всего использовать только для проверки уровня сформированности ЭИ у младших школьников. Для этой игры обучающиеся должны владеть навыками взаимопонимания, уметь работать в команде.

Упражнение можно усложнить, если школьники не разговаривали друг с другом во время выполнения задания.

Для развития ЭИ обучающихся, которые уже знают базовые эмоции, подойдет игра «Шифровка». Для нее потребуется запечатанный конверт с изображениями, связанными с эмоциональным состоянием человека. Получив письмо обучающийся должен предположить, что в нем зашифровано. Игру можно усложнить, если попросить детей самих зашифровать какое-либо послание [10]. Всё это позволяет младшему школьнику научиться оценивать свои эмоции.

В данном случае у детей не только формируется эмоциональный интеллект, но и повышаются знания о правилах вежливого общения, использования вежливых слов в разных ситуациях [1].

Среди игр на умение управлять эмоциями можно выделить игры на умение преодолевать свои страхи. Существует множество игровых методик, направленных на борьбу с детскими страхами. Для преодоления детских страхов и комплексов часто используют детские игрушки. Например, педагог может предложить ребенку, который боится отвечать на вопрос рассказать ответ своей игрушке. Как правило, во время этой методики снимается напряжение и обучающийся может преодолеть свой страх [5].

Известная классификация интерактивных технологий, автором которой является В. Мельник, предусматривает разделение по распределению интерактивных методов:

- превентивные интеракции (например, тренинг, консультации и др.);
- имитационные интеракции (инсценировка, диспут, деловые игры, «мозговой штурм»);
- неимитационные интеракции (проблемная лекция, конференция, практикум) [3].

Следовательно, в данной технологии преподаватель использует групповые методы работы и реализует индивидуальный подход. Эта технология хорошо развивает эмоциональный интеллект младших школьников.

В процессе использования интерактивных технологий для повышения формирования ЭИ у учащихся педагогу необходимо:

- не забывать давать ученикам задания для предварительной подготовки, позволить им заранее ознакомиться с нужной информацией;
- отобрать для урока именно те интерактивные упражнения, которые будут способствовать усвоению темы обучающимися;
- во время выполнения интерактивных заданий предоставить ученикам время на рассмотрение проблемы с разных сторон, обсуждения различных точек зрения (если этого правила не придерживаться, то школьники могут не воспринимать

задачу всерьез и решить ее механически, по шаблону, проверенным ранее способом, не рассматривая другие возможные решения проблемы);

- не нужно использовать на одном занятии больше двух видов интерактивных упражнений;
- важно спокойно и максимально глубоко обсудить итоги решения интерактивных заданий, акцентируя внимание на изученном материале;
- также необходимо не забывать давать ученикам дополнительные задания для самостоятельного изучения тех материалов темы, которые не были затронуты при выполнении интерактивных заданий.

Рассмотрим примерную структуру урока с применением интерактивных технологий может включать в себя этапы:

- мотивация, как привлечение внимания учеников к проблеме, повышение их интереса (из методов, которые используют на данном этапе можно выделить: беседу, наглядность и несложные интерактивные технологии, например, «Мозговой штурм»);
- объяснение темы и ожидаемых результатов: пояснение основных задач и ожидаемых результатов по итогам изучения данной темы;
- предоставление учащимся информации, которая может им пригодиться;
- выполнение интерактивных заданий (достижение результатов занятия);
- рефлексия и подведения итогов как процесс осознания полученных результатов, обсуждения проблем, выявления ошибок, нахождения способов их решения для повышения продуктивности дальнейшей работы (методы: индивидуальная работа, работа в парах или группах, дискуссия, устный рассказ, письменный отчет, коллективное обсуждение и т.д.).

К этапу «предоставление необходимой информации» можно отнести методы:

- ознакомление с раздаточным материалом;
- мини-лекция;
- выделение важной информации в тексте;
- овладение информацией с помощью технических средств обучения или других видов наглядности, в том числе, применение информационных технологий.

Ещё одним способом развития эмоционального интеллекта является чтение детских литературных произведений и их анализ. Часто во время чтения педагог задает такие вопросы школьникам:

«Какие чувства испытывает главный герой и почему?»,

«Как вы относитесь к поступкам главного героя?» и другие.

Все вопросы по детским литературным произведениям можно разлить на три группы:

- вопросы на актуальную информацию (учитель задает простые вопросы о главных героях произведения, описанных событиях);
- вопросы на подтекстовую информацию (более сложные вопросы об информации, о которой младшие школьники могут понять из прочитанного произведения);
- вопросы на концептуальную информацию (самые сложные, в них школьникам предлагают догадаться о том, что не написано в тексте).

Два последних видов вопросов – о чувствах, испытываемых героями произведения, например, «Пожалела ли Серая Шейка о том, что осталась, а не улетела?». Именно они позволяют развивать эмоциональный интеллект.

Выводы. Тем самым, развитие ЭИ у младших школьников – это очень важный процесс, который помогает детям лучше понимать себя и окружающий мир.

К эффективным способам развития эмоционального интеллекта можно отнести:

- расширение представления младших школьников об эмоциональных состояниях человека через изучение художественных образов, жизненных ситуаций,
- проведения игр на развитие эмоционального интеллекта.

Между тем учителю необходимо осознавать, что развитие эмоционального интеллекта у младших школьников – это долгосрочный процесс, который требует постоянного внимания и усилий со стороны родителей и учителей.

Однако результаты этого процесса могут быть невероятно значимыми и помочь детям стать более уверенными, эмоционально стабильными и успешными не только в школьной сфере, но и в жизни в целом.

Литература:

1. Аникина, А. П., Барабанова, М.С. Развитие эмоционального интеллекта у старших дошкольников/ А.П. Аникина, М.С. Барабанова // Наука и школа. 2020. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-emotsionalnogo-intellekta-u-starshih-doshkolnikov> (дата обращения: 09.08.2023).
2. Битянова, М. Развитие проектного мышления / М. Битянова // Школьный психолог. №30 (220), 2002-08-14 – URL:<https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200203008> (дата обращения: 09.08.2023).
3. Болдычева И. В. Интерактивные методы обучения в современном образовательном пространстве.– URL:<https://nsportal.ru/shkola/obshepedagogicheskie-tehnologii/library/2017/09/16/interaktivnye-metody-obucheniya-v> (дата обращения: 09.08.2023).
4. Бондаренко, А.А. Дидактические игры на уроках обучения грамоте/ А.А. Бондаренко // Начальная школа. – 2011. – №10. – С.14–16.
5. Куприян, А.В. Интерактивное обучение / А.В. Куприян, // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – №1 Приложение 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnoe-obuchenie-2> (дата обращения: 09.08.2023).
6. Петерсон, Л.Г., Кубышева, М.А. Формирование и диагностика умения учиться в условиях реализации ФГОС и «Концепции развития математического образования в РФ» / Л.Г. Петерсон, М.А. Кубышева // Региональное образование: современные тенденции. – 2016. – №. 2. – С. 37 - 48. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26562693> (дата обращения: 09.08.2023).
7. Презентация на тему Современные технологии обучения. Педагогическая технология. (Тема 5) – URL:<https://thepresentation.ru/pedagogika/sovremennye-tehnologii-obucheniya-pedagogicheskaya-tehnologiya-tema> (дата обращения: 09.08.2023).
8. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б. Г Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.
9. Ручка, О.Н. Структура и содержание универсальных учебных действий / О.Н. Ручка //Аксиома: актуальные аспекты гуманитарных наук. – 2016. – №. 4. – С. 17-19. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27517063> (дата обращения: 09.08.2023).
10. Хакназарова, З. Ш. Игра в человеческой жизни и развитии ребенка / З.Ш. Хакназарова //International scientific review of the problems of philosophy, sociology, history and political science. – 2018. – С. 54-57.

УДК 37.01

кандидат филологических наук, доцент Белова Екатерина Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат филологических наук, доцент Параховская Светлана Владимировна

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск);

кандидат психологических наук, доцент Архипова Мария Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. Занятия по иностранному языку, исходя из главной цели обучения данной дисциплине, определенной ФГОС, направлены на развитие иноязычной коммуникативной компетенции. В связи с тем, что речь обеспечивает взаимодействие людей, ее становление эффективнее происходит в ситуации общения. Следовательно, формирование иноязычной коммуникативной компетенции целесообразнее осуществлять также в социальном контексте. В условиях школы развитие иноязычной коммуникативной компетенции возможно организовать с помощью моделирования различных ситуаций общения. Речевая активность школьников нередко требует дополнительной мотивации. Подобный стимул может возникнуть при включении учащихся в игру. Педагогическая игра позволяет вовлечь ее участников в учебную деятельность, обеспечивает их эмоциональный отклик. Цель статьи заключается в рассмотрении роли сюжетно-ролевой игры в обучении иностранным языкам. В статье определяется термин игры, сюжетно-ролевой игры, рассматриваются их функции, виды и обучающие возможности. Современные учащиеся стремятся к самореализации и определению социальной позиции, наблюдается их интерес к играм.

Ключевые слова: обучение, иностранный язык, иноязычная коммуникативная компетенция, сюжетно-ролевая игра.

Annotation. Teaching foreign languages, as required by the Federal State Educational Standard, is aimed at developing communicative competence. Teaching a foreign language becomes more effective if it is based on involving students into interaction. Therefore, communicative competence is developed in a social context. The development of foreign language communicative competence can be organized by modeling various communication situations. Speech activity of schoolchildren often requires additional motivation. A similar incentive may arise when teachers provide engaging games for students. The pedagogical game allows teachers to involve its participants in educational activities, boosting their emotional response. The purpose of the article is to outline the role of games in teaching foreign languages. The article provides definitions of the term game, discusses its functions, types and educational opportunities. Playing games allows students to gain achievements and self-realization.

Key words: teaching, foreign language, communicative competence, game-based teaching.

Введение. Существует представление о том, что игра, будучи ведущей деятельностью в дошкольном возрасте и привлекательной формой активности в младшем школьном возрасте, впоследствии теряет свою значимость в старшем подростковом возрасте. Однако большинство педагогов полагают, что игры вносят весомый вклад в процесс развития школьников любого возраста. Так Л.С. Выготский отмечает, что в школьном возрасте игры проникают во все отношения действительности. По словам А.Н. Леонтьева, игра позволяет ребенку разрешить возникающее противоречие между стремительным развитием его потребности в действии и развитием тех операций, которые направлены на осуществление этих действий [8].

Подростки стремятся к самовыражению и социальной активности, поэтому высоко ценят игру за возможность проявить себя. Поэтому использование игры в образовательном процессе актуально на всех возрастных этапах [10]. С целью определения роли сюжетно-ролевой игры в обучении иностранным языкам в статье определяется термин сюжетно-ролевой игры, рассматриваются функции, виды и обучающие возможности.

Изложение основного материала статьи. Прежде всего, требуется определить значение термина «игра». О.С. Газман отмечает, что игра, будучи удивительным явлением, относится к основным видам деятельности человека наряду с учением и трудом [4]. Игра и труд также объединены в трудах Й. Хайзинга. Согласно его определению игра – это работа или добровольная деятельность, протекающая в определенных временных и пространственных границах (т.е. игровой ситуацией) в соответствии со свободно применяемыми, но обязательными правилами. Н.И. Конюхов характеризует данный термин как непродуктивную условную деятельность личности, нацеленную на постижение социального опыта и развитие умения управления поведением, главным мотивом которой является не результат, а сам процесс [7]. К. Бюлер говорит об игре как о действиях, проводимых с целью развлечения и забавы. Д.Б. Эльконин определяет игру как практику, формирующую и вырабатывающую управление поведением, при этом социальные отношения воссоздаются между людьми вне условий практической деятельности [13]. Социальную природу игры также подчеркивал В. Всеволодский-Гернгросс, понимая под игрой утилитарное воспроизведение какого-либо жизненного явления вне его реальной практической установки.

В целом можно определить игру как вид деятельности в условных ситуациях, в процессе которого происходит воссоздание и усвоение социального опыта, закрепленных способов осуществления действий, а также формирование и совершенствование управления поведением [12].

Фундаментальные исследования Р. Кайюа, позволили выделить следующие признаки игры:

1. Свободная: участие в игре – добровольное. Привлекательность игры пропадает, как только появляется принуждение.
2. Обособленная: заданы определенные временные и пространственные границы.
3. Неопределенная: игроки обладают возможностью влиять на развитие и результат игры, которые нельзя точно предопределить.
4. Непродуктивная: игра не предполагает создание общественно ценного продукта, материальных благ, новых элементов.
5. Регламентированная: подчиняется условиям и правилам, действующим во время игры.
6. Иллюзорная: создает ощущение второстепенной реальности по отношению к повседневной жизни.

Позднее в дополнение к вышеизложенным признакам, игре были также приписаны такие черты, как наличие творческой составляющей, что подразумевает импровизацию, активность, а также эмоциональное напряжение игры.

В педагогике дидактической игре присущ важный признак, отличающий ее от обычной игры – четко поставленная цель обучения и соответствующий ей результат, направленный на когнитивную деятельность. Дидактическая игра – это игра, имеющая учебную направленность и нацеленная на выработку и развитие речевой компетенции, увеличение

мотивации к овладению иностранным языком, усвоение готовых речевых образцов и ситуационных клише [9]. Также под дидактической игрой понимают такой вид учебной деятельности, в которой создаются условия для тренировочного использования готовых фраз в аналогичных речевых ситуациях.

Игра оказывает большое влияние на личность учащегося. А.С. Макаренко отмечает, что каждый педагог должен уметь играть. Педагогическая игра делает учебный процесс более привлекательным и эффективным: игры связывают новую, познавательную деятельность ребенка с уже привычной для него, тем самым облегчая серьезную умственную работу, организованную в игре [6]. Так, благодаря игре, процесс обучения становится менее напряженным. О.С. Газман отмечал, что игра, создавая два временных измерения – настоящее и будущее – дарит ребенку сиюминутную радость и удовлетворяет его текущие потребности в настоящем, а также прогнозирует и моделирует возможные жизненные ситуации в будущем, отрабатывая необходимые навыки и умения [4]. Кроме того, подобный вид учебной деятельности способствует развитию социальных навыков детей. Объединенные общей целью и задачами игры, учащиеся становятся партнерами, совершенствуя язык общения, способность к взаимопониманию, эмпатии, взаимовыручке.

Одновременная реальность и условность выполняемых действий – некая двуплановость игры – создают возможность игрокам ощутить себя субъектом деятельности, осознать собственные социальные роли. С.Л. Рубинштейн полагал, что в данном виде деятельности ребенок отражает различные стороны жизни, особенности взаимоотношений взрослых. Согласно Е.А. Богаченко, воссоздаваемая в игре жизненная ситуация позволяет отработать и закрепить качества, умения, способности, необходимые учащемуся для выполнения социальных и профессиональных функций в будущем. По С.Л. Рубинштейну в игре отражается накопленный историко-культурный опыт человечества. Источник культуры в игре видели и такие исследователи как П.Т. Лавров, Н. Бахтин, Э.В. Соколов и др., что подчеркивает великую значимость игры в воспитании.

Выделяют следующие функции игры:

- функцию самореализации (С.Л. Рубинштейн, С.А. Шмаков) – игра как способ реализации личности в рамках ее возможностей;
- функцию социализации (Л.С. Выготский) – игра как средство воспитания социализации;
- коммуникативную функцию (О.С. Газман) – игра как способ формирования обаяния, непосредственности и общительности;
- диагностическую функцию – игра как средство выявления возможностей и потенциала;
- релаксационную функцию – для уменьшения напряжения;
- коррекционную функцию – для психокоррекции;
- досуговую функцию – как средство организации культурно-познавательного пространства развлечений ребенка [5].

Описывая типы игр, методисты выделяют игры с открытыми правилами и игры со скрытыми правилами. К первому типу относят большую часть дидактических, познавательных, развивающих интеллектуальных, подвижных игр, где правила фиксированные. Второй тип – сюжетно-ролевые игры, устанавливающие нечеткие правила, модифицируемые при необходимости. Важно отметить, что классификации по данному признаку частично условны, поскольку практически в любой игре есть свободное творчество, а также правила [5].

Такие характерные подростковому развитию процессы, как расширение познавательных интересов, стремление к социальной деятельности, к самооценке, повышенная физическая активность, наиболее оптимальное выражение могут найти в сюжетно-ролевых играх. Более того, формирование иноязычной коммуникативной компетенции, на которую направлено обучение иностранному языку, эффективно реализуется в социальном контексте, т.е. при создании ситуаций общения [3, 9].

Д.Б. Эльконин под сюжетно-ролевой игрой понимал деятельность по присвоению мотивационно-потребностной стороны деятельности [13]. Р.П. Мильруд видит в ней методический прием обучения практическому владению иностранным языком. О.С. Газман писал, что вместе с социальными навыками отрабатывается и закрепляется изученный материал, совершенствуются творческие способности из-за погружения в живой поиск и открытия [4].

В вопросе о времени возникновения ролевой игры в истории общества ученые не пришли к точному ответу. Существует мнение, что в ранние исторические периоды воспитательная функция не обособлялась, а основным средством воспитания выступало постепенное включение детей в доступные им формы производительного труда взрослых. В случае отсутствия у ребенка подготовки и опыта, вовлечение в мир взрослых происходило через игровую деятельность, через примерку социальных ролей взрослых. Д.Б. Эльконин подтверждал отсутствие резкой грани между детьми и взрослыми, живущими в раннем первобытном обществе. Большинство ученых поддерживают описанную точку зрения, приходя к выводу, что изменение места ребенка в системе общественных отношений привело к возникновению ролевой игры. Однако данный вопрос до сих пор остается неоднозначным и дискуссионным.

С 1970-х г. сюжетно-ролевая игра начинает применяться в учебном процессе, однако ее полезность носила спорный характер. По мнению О. Газмана, благодаря переводу условного действия в реальное поведение интеллектуальное знание становится более «осознанным и эмоционально пережитым» [4, С. 211]. Данный вид деятельности широко интегрируется в общий учебный процесс и обладает большими обучающими возможностями:

- 1) воссоздавая действительность, выступает как точная модель общения;
- 2) мотивирует и побуждает учащихся к речевой деятельности;
- 3) способствует снятию языкового барьера благодаря организации поведения от лица персонажа;
- 4) благоприятствует эффективному усвоению языкового материала, расширяя ассоциативную базу учащихся;
- 5) повышает навыки общения (умение инициировать или поддерживать беседу, одобрить или доказать несостоятельность мнения оппонента и т.д.);
- 6) совершенствует навыки учебного сотрудничества, партнерства, позволяя каждому игроку занять свою роль и проявить речевую активность;
- 7) развивает навыки эмпатии;
- 8) знакомит с возможными социальными ситуациями и применением языка в их контексте [1].

Сюжетно-ролевая игра обладает рядом признаков:

- 1) наличие сюжета, предписанного или задаваемого в ходе игры;
- 2) создание модели новой «игровой» действительности;
- 3) наличие конфликта, имеющего связь с реальным миром;
- 4) повторяемость, изменяемость, гибкость течения игры;
- 5) наличие определенных персонажей с различным отношением к обсуждаемой ситуации [2].

Выделяют различные виды сюжетно-ролевой игры:

- 1) контролируемая (controlled) ролевая игра, где участники имеют пример диалога, а также развернутые реплики и опоры для постановки игры;

- 2) умеренно контролируемая (semi-controlled) ролевая игра, где участники имеют описание сюжета и ролей;
- 3) свободная (free) ролевая игра, предоставляющая ситуацию и условия общения, позволяя участникам самим выбрать необходимый языковой материал и доработать сюжет, раскрыть тот или иной аспект темы;
- 4) эпизодическая (small-scale) ролевая игра, в которой разыгрывается отдельный эпизод сюжета;
- 5) длительная (large-scale) ролевая игра.

Вне зависимости от вида, любая сюжетно-ролевая игра выполняет следующие функции, схожие с функциями игры:

- 1) мотивационно-побудительная (стимулирование речевого взаимодействия на иностранном языке);
- 2) обучающая (развитие коммуникативной компетенции, отработка и усвоение языковых средств и их использование);
- 3) воспитательная (обучение взаимопомощи, трудолюбию, дисциплине, толерантности к собеседнику);
- 4) ориентирующая (нацеленность обучающихся на моделирование собственного речевого поведения и прогнозирование поведения оппонента, формирование самоконтроля, умения объективной оценки действий собеседника);
- 5) компенсаторная (развитие умения отходить от намеченного плана действий в случае возникновения трудностей);
- 6) рефлексивная (развитие умения рефлексировать, анализировать использованные лексические и грамматические средства выражения, оценить его соответствие ситуации и воздействие на собеседника).

Для внедрения сюжетно-ролевой игры в учебный процесс требуется рассмотреть ее структуру.

Сюжетно-ролевая игра в своей основе имеет две линии – сюжетную и ролевою. Сюжетная линия отражает наличие сюжета, моделирует разнообразную и изменчивую реальность, характеризуется неожиданностью, неопределенностью, возможностью самостоятельного выбора исхода событий, эмоциональной вовлеченностью участников [11]. Таким образом, сюжет и содержание игры вместе отражают совокупность и последовательность связанных действий определенного события. Ролевая линия заключается в ролевом поведении участника, т.е. направленность на социальные взаимосвязи людей. Обыгрывая знакомые жизненные ситуации, ребенок получает опыт личностного взаимодействия, понимание социальных отношений и ролей, свойственных обществу. Более того, принимая новую позицию, учащийся выступает в роли режиссера, разыгрывая и усложняя предписанный сценарий или создавая свой собственный из заданной темы, тем самым развивая свою самостоятельность и воображение.

Широко-принятой считается определенная Д.Б. Элькониним структура сюжетно-ролевой игры, содержащая следующие компоненты: роль, игровые действия, игровое употребление предметов, сюжет и содержание игры, правила игры. Занимая ту или иную роль, учащийся рассматривает ее как новую временную социальную позицию, сливается с новым образом на период игровой деятельности. Игровые действия напрямую зависят от роли, исполняемой учащимся. При этом создается связь не человек – предмет, а человек – человек, т.е., первостепенной значимостью обладают отношения между игроками, которые осуществляются через действия с предметами. Их содержательность и разнообразие влияет на уровень мотивации участников, способствует успешному решению различных видов познавательных и игровых задач. Игровое употребление предметов подразумевает замещение реального предмета игровым, его переименование. Правила предполагают подчинение ситуации, роли, которые принимает ребенок.

Выводы. Таким образом, сюжетно-ролевая игра, набирающая востребованность в современной системе обучения иностранным языкам, через взаимодействие с другими участниками реализует коммуникативный принцип в обучении и способствует улучшению не только предметных результатов: повышению коммуникативной мотивации, развитию речевых навыков, – но и личностных: совершенствованию навыков социального взаимодействия, партнерства, рефлексии.

Литература:

1. Ladousse, G.P. Role Play / G.P. Ladousse. – Oxford: Oxford University Press, 1987. – 182 p.
2. Solieva, M.A. Features of role-playing games in teaching a foreign language / M.A. Solieva // Вестник науки и образования. – 2020. – №7 (85). – С. 57-59
3. Воронина, Д.К. Профессионализация иноязычной подготовки студентов нелингвистических вузов: подходы, технологии, приемы и способы / Д.К. Воронина, А.Н. Шамов // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 2. – С. 5.
4. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.
5. Гороховская, И.В. Педагогическая игротка: методические рекомендации по использованию игр во внеурочной деятельности школьников / И.В. Гороховская. – Вологда: ВПК, 2012. – 68 с.
6. Каримова, Н.Р. Игра как основа умственного развития ребенка / Н.Р. Каримова // Science and Education. – 2023. – №1. – С. 796-807
7. Конюхов, Н.И. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы / Н.И. Конюхов. – М.: Макцентр, 1994. – 182 с.
8. Леонтьев, А.Н. Психологические основы дошкольной игры / А.Н. Леонтьев // Психологическая наука и образование. – 1996. – №3. – С. 19-31
9. Минеева, О.А. Особенности оценивания результатов обучения по дисциплине «Английский язык» / О.А. Минеева, М.С. Ляшенко, Д.А. Казначеев // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – № 6 (40). – С. 50-56
10. 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.
11. Чернявская, В.С. Опыт исследования сюжетно-ролевой игры у дошкольников / В.С. Чернявская, О.В. Ахмадуллина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – №1. – С. 11-15
12. Шутова, Н.В. От института к университету: направления психолого-педагогических исследований в Нижегородском государственном педагогическом университете в конце XX – начале XXI века / Н.В. Шутова, В.В. Кисова // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 4 (17). – С. 24.
13. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2011. – 383 с.

УДК 378.1

кандидат педагогических наук,
доцент **Блохин Александр Леонидович**
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону);
кандидат педагогических наук,
доцент **Корчинский Алексей Александрович**
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются методы по формированию человеческого капитала студентов в высшем образовании. Раскрываются понятия и определения человеческого капитала в различных областях науки. Рассмотрены и проанализированы различные подходы и методы формирования человеческого капитала студента, с описанием методик. Цель исследования – анализ технологий и определение эффективности данных технологий в образовательной среде на примере образовательной программы 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям). Исследование апробировано в Южном федеральном университете на базе Академии психологии и педагогики среди студентов 1-4-х курсов. Представлены результаты эмпирического исследования. Результаты исследования показывают положительные результаты по формированию положительного человеческого капитала индивидуума, эффективного трудоустройства. Научная новизна заключается в исследовании образовательной сущности, формировании и совершенствовании теории человеческого капитала в системе высшего профессионального образования при профессиональной подготовке студентов. Концепция теории человеческого капитала – это комплексный подход к анализу широкого спектра человеческой деятельности в свете определенного мировоззрения. Актуальность статьи заключается в рассмотрении образовательных технологий, составляющих основу формирования человеческого капитала.

Ключевые слова: человеческий капитал, высшее образование, студент, качество образования, образовательные технологии, бально-рейтинговая система.

Annotation. The article discusses methods for the formation of human capital of students in higher education. The concepts and definitions of human capital in various fields of science are revealed. Various approaches and methods of forming the student's human capital are considered and analyzed, with a description of the methods. The purpose of the study is to analyze technologies and determine the effectiveness of these technologies in the educational environment on the example of the educational program 44.03.04 Vocational training (by industry). The study was tested at the Southern Federal University on the basis of the Academy of Psychology and Pedagogy among students of 1-4 courses. The results of an empirical study are presented. The results of the study show positive results in the formation of positive human capital of the individual, effective employment. Scientific novelty lies in the study of the educational essence, the formation and improvement of the theory of human capital in the system of higher professional education in the professional training of students. The concept of human capital theory is an integrated approach to the analysis of a wide range of human activities in the light of a certain worldview. The relevance of the article lies in the consideration of educational technologies that form the basis for the formation of human capital.

Key words: human capital, higher education, student, quality of education, educational technologies, point-rating system.

Введение. Современные вызовы сегодня актуализируют исследования успешности выпускников вузов, через определенные промежутки времени, его человеческий капитал. Задача вуза готовить не только образованных людей, но и дать им стимул к успешности. Успешность, это важная составляющая человеческого капитала. Успешный человек активно, в реальном секторе экономики будет приносить доход семье, предприятию, а следовательно и экономике страны в целом. Поэтому важной составляющей успешности выпускника является работа по той специальности которую он получил в вузе.

Качественное образование это ресурс, который необходим для успешного развития выпускника. Успешность и эффективность человека на производстве это один основополагающих критериев выпускника. К качественному человеческому капиталу также относится, по нашему мнению: 1. состав семьи, благополучие в семье, полная семья или нет; 2. продуктивность на производстве, в профессии, которая, полностью каллерируется с доходами человека. Исследуя качество человеческого капитала нужно задаться вопросом, как определить данные критерии человеческого капитала. Некоторые данные мы можем выявить с помощью статистических данных, анкетирования, программ для ЭВМ.

Введение бально-рейтинговой системы оценивания знаний студентов это современный подход к повышению качества образования. Образованность индивидуума мы можем определить бально-рейтинговой системой, но все критерии человеческого капитала этой системой определить невозможно. Одним из рейтингов вузов должно быть именно качество выпускников, их человеческий капитал. Когда мы исследуем человеческий капитал студента, а потом и выпускника, как специалиста, это понятие раскрывает конкретные критерии индивидуума (таб. 1).

Таблица 1

Человеческий капитал индивидуума

	Человеческий капитал индивидуума
Критерии	1. Здоровье. 2. Образованность. 3. Культура. 4. Интеллектуальность.
Возможности	1. Карьерный рост. 2. Высокий доход. 3. Благополучие в семье.
Итог	1. Высокие баллы в процессе получения образования. 2. Взаимодействие работодателя и будущего выпускника. 3. Доход организации. 4. Повышение рыночной экономики.

Рассмотрим понятие человеческий капитал с разных научных направлений. В экономике человеческий капитал рассматривается как «сформированный в результате инвестиций и накопленный человеком определенный запас здоровья,

знаний, навыков, способностей, мотиваций, которые целесообразно используются в той или иной сфере общественного воспроизводства, содействуют росту производительности труда и эффективности производства и тем самым влияют на рост зарплаток (доходов) данного человека» [3].

«В психологии человеческий капитал – это количество людей, обладающих необходимыми качествами для самосохранения и воспроизводства в непрерывно изменяющихся условиях жизни, и достаточное для хозяйственного освоения своей территории и её обороны» [1].

«В социологии человеческий капитал «представляет собой совокупность запаса профессиональных, интеллектуальных и иных способностей, знаний, сформированных посредством вложения инвестиций, применение которых направлено на увеличение как общественного, так и индивидуального богатства» [2].

«В педагогике человеческий капитал рассматривается как совокупность качеств и характеристик, которые позволяют определять индивидуальную траекторию развития конкурентных человеческих качеств: от деловых качеств отдельной личности до профессиональных навыков» [5].

Из этих определений мы видим: 1. что человеческий капитал нельзя рассматривать в одном направлении; 2. понятие человеческого капитала присуща междисциплинарность, способствующая более эффективному накоплению человеческого капитала.

Основное определение человеческого капитала идет от американских экономистов, которые получили за данное исследование Нобелевскую премию. Если человеческий капитал рассматривать в индивидуальном измерении, то данный капитал это умение индивида быть полезным обществу в контексте современных вызовов.

Человеческий капитал сегодня является основным производящим ресурсом. Человеческий капитал не остаточная отрасль, это главная производительная сила современности. На современном этапе вуз является основной производительной силой современного человеческого капитала. Для увеличения человеческого капитала в высшем образовании должны быть использованы лучшие мировые и отечественные образовательные и педагогические практики.

Изложение основного материала статьи. Проведя анализ образовательных практик, мы определили, что одним из важных критериев вузов России по эффективному формированию человеческого капитала является его автономность. Данным вузам дается возможность самостоятельно определять образовательную политику. Например, Южный федеральный университет поддерживает государственную политику в сфере образования, участвует в реализации программ по сетевой форме, что способствует формированию актуальных компетенций. При этом с 2014 года в Южном федеральном университете студентам предоставляется право на выбор вариативных дисциплин, далее был создан модуль университетской академической мобильности (МУАМ) и выбор секций по иностранному языку и физической культуре.

Обучающиеся имея свой личный кабинет, каждый семестр выбирает дисциплины, по окончании изучения курса, обучающиеся по желанию могут пройти анкетирование и прокомментировать положительные и отрицательные стороны пройденного предмета, что несомненно направлено на развитие индивидуального человеческого капитала.

Внедрение индивидуальных образовательных траекторий является развитием человеческого капитал. В ЮФУ индивидуальные траектории широко развиты, делая обучение комфортным, эффективным, соответствующим интересам и запросам студентов.

Они должны быть высоко технологичны, актуальными, образцово организованны, и максимально практико-ориентированными. Очень важно актуализировать начиная со школ политехническое направление образования. В школах для этого вернули учебный предмет черчение, в вузах это междисциплинарность, введение больше элективных курсов, вариативность, модульное обучение.

Автономные образовательные учреждения особенно распространены за рубежом и стратегически направлены на развитие человеческого капитала студента. Например «Открытая образовательная программа, действующую во многих иностранных вузах. Основная цель данной программы состоит в том, чтобы позволить студентам самим разрабатывать собственные базовые программы (по бакалавриату), а не быть привязанными к обязательному образованию» [7].

Другая эффективная образовательная практика это междисциплинарность. Данная практика основывается на инновационных формах обучения, для этого проводится интеграция вузов в единое образовательное пространство. Развитие международного сотрудничества, приглашение визит-профессора из ведущих вузов мира.

Основные цели исследования заключаются в формировании человеческого капитала средствами высшего образования и его оценки. Оценка формирования человеческого капитала именно в высшем образовании, появилась совсем недавно, но бурно развивается. Самым распространённым и простым методом измерения человеческого капитала в образовании это обучение человека в годах. Несомненно, чем больше времени (года) человек учится, тем выше уровень образованности и выше уровень человеческого капитала. В мировой практике самые распространенные методики измерения человеческого капитала основываются на денежной оценке и ни денежные (нереальные) оценки. Первые оценки человека были отражены в работах У. Петти, Л. Туроу, в России А.П. Егоршин, Ильинский И.В. и др. [4].

Для улучшения показателей формирования человеческого капитала, и разработке курсов по выбору, что бы студент овладел не только основными компетенция, но и был всесторонне развит и готов к современным реалиям, нами предоставлялся на пером этапе исследования опросник профессиональных склонностей [6]. Задача проведения опросника - выявить склонности студентов к всевозможным видам профессиональной деятельности: интеллектуальная, образовательная, организационная и др. При этом основное направление подготовки является подготовка педагогических кадров для среднего профессионального образования со знанием транспортной логистики.

Проведя опрос студентов, выявляется скрытая мотивация методом косвенных вопросов. Проанализировав результаты опросника, мы получили следующие данные (табл. 2).

Таблица 2

Результаты опросника

Всего кол-во студентов	Склонность студента					
	к работе с людьми	к исследовательской деятельности	к работе на производстве	к эстетическим видам деятельности	к экстремальным видам деятельности	к экономическим видам деятельности
25	1	4	6	2	1	7

Обобщив результаты нами разработана модульная программа по формированию человеческого капитала. Экспериментальная программа разработана по направлению 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям). В

структуру модульной программы, основываясь на результатах опросника, вносятся курсы «Современные технологии профессиональной деятельности», «Основы материаловедения и современное производство» и «Анализ хозяйственной деятельности предприятия». Эти курсы направлены на расширение общих компетенций студента и эффективного формирования человеческого капитала.

Также было необходимо выяснить у потенциальных работодателей «идеального работника». По мнению работодателей в совершенную модель работника должны входить качества (личные и профессиональные), уровень образования. Чтобы усилить эти качества, опрашивали, какие элективные курсы, по мнению работодателя, необходимо ввести дополнительно.

Наиболее распространенными были ответы работодателей: высокая работоспособность и инициативность; профессионализм; предпочтительнее высшее образование; дополнительно знания истории, права, экономики.

Заключительным этапом исследования являлся мониторинг трудоустройства. Трудоустройство распределялось по следующим критериям: время потраченное на трудоустройство, должность, заработная плата.

Основное направление подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) Профессиональное обучение технологиям транспортно-логистических процессов, подготовка педагогов профессионального обучения. Определенное количество выпускников по каким-либо причинам не трудоустроивается работать в систему среднего профессионального образования. В этом случае дополнительные компетенции дают возможность трудоустройства не по основному профилю, а транспортно-логистическому.

Проведя анализ трудоустройства было определено, что в течении 30 дней 60% выпускников трудоустроились на постоянной основе в колледжи и техникумы, 35% нашли работу в компаниях связанных с транспортно-логистической системой, 5% выпускников устроились на временную работу- экспедитор, курьер и др.

Выводы. Проведенное нами исследование по формированию человеческого капитала студента проводилось с начала набора конкретной группы, до ее выпуска. В эксперименте участвовала группа преподавателей, контрольная группа (студенты) в количестве 25 человек, методисты. Ответственной и важной частью эксперимента являлась разработка учебного плана под конкретный набор. Основные задачи при разработке учебного плана – это практико-ориентированное обучение: междисциплинарность, введение модулей, элективных курсов.

Исследование показало на основе анализа параллельной группы набора по данной специальности, выпускники обучающиеся по новому учебному плану, сформировали более качественный человеческий капитал, который основывался на сравнительных результатах бально-рейтинговой системы студентов, анализе трудоустройства и оплаты труда.

В динамично развивающемся мире, уже не достаточно выпускнику только базовых компетенций, ему необходимы дополнительные компетенции для продуктивного вхождения в социум. Современный работодатель, при высокой конкуренции специалистов обращает внимание не только на профессиональные компетенции, но и на физическое и психическое здоровье, культуру и образованность – на сформированность человеческого капитала индивидуума.

Литература:

1. Бурикова, И.С. Опыт психологического измерения человеческого капитала / И.С. Бурикова, М.А. Коновалова, М.А. Пушкина, А.И. Юрьев. // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. – 2010. – URL: <https://gtmarket.ru/library/articles/3251> (дата обращения: 26.07.2023)
2. Быченко, Ю.Г. Развитие человеческого капитала в современном обществе / Ю.Г. Быченко // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. – 2013. – С. 132-138
3. Добрынин, А.И. Методология человеческого капитала / А.И. Добрынин, С.А. Дятлов, С.А. Курганский // Экономика образования. Международный периодический журнал. – Кострома. – 1999. – №1.
4. Егоршин, А.П. Управление персоналом учебник / А.П. Егоршин. – Н. Новгород: НИМБ. – 6-е изд., перер. и доп. – 2007. – С. 107.
5. Михалкина, Е.В. Человеческий капитал и конкурентоспособность выпускников российской средней школы: потенциал формирования и проблемы измерения / Е.В. Михалкина, Н.А. Косолапова, Д.А. Михалкина // JER. – 2014. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chelovecheskiy-kapital-i-konkurentosposobnost-vypusnikov-rossiyskoy-sredney-shkoly-potentsial-formirovaniya-i-problemy-izmereniya> (дата обращения: 26.07.2023)
6. Резапкина, Г.В. Опросник профессиональных склонностей / Г.В. Резапкина, Л.А. Йовайша. – URL: <https://psytests.org/work/yovrez-run.html?ysclid=lkwh7l2mdx386816851>
7. Цигулева, О.В. Образовательные практики как инструмент реализации формирования человеческого капитала: анализ опыта зарубежных негосударственных университетов / О.В. Цигулева // Вестник ТГПУ. – 2022. – №2 (220). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-praktiki-kak-instrument-realizatsii-formirovaniya-chelovecheskogo-kapitala-analiz-opyta-zarubezhnyh> (дата обращения: 27.07.2023)

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогических технологий и менеджмента в образовании Боброва Ирина Анатольевна

Государственное бюджетное дополнительное профессиональное образование «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (г. Ставрополь);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий Курилова Светлана Юрьевна

Филиал Московского технологического университета (г. Ставрополь)

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПЕДАГОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ БУЛЛИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье представлены основные направления работы педагога по профилактике буллинга в образовательной организации. Авторы обосновывают важность проблемы буллинга у школьников, особенно в подростковом возрасте, которая заключается в широком распространении различных конфликтов среди молодежи. В статье отражены данные отечественных и зарубежных исследований, показывающие, что данное явление чрезвычайно распространено среди школьников. Источники, представленные в статье, отражают современную точку зрения на данную проблему. В работе представлена классификация типов буллинга, описаны последствия буллинга для всех его участников, рассмотрена роль работы классного руководителя по профилактике буллинга, а также предложены упражнения развивающие способность подростков не зависеть от внешних влияний и оценок, самостоятельно регулировать собственное

поведение и отвечать за него. Авторы статьи отмечают, что для решения проблемы буллинга в образовательной организации необходима перестройка деятельности педагога, как ключевой фигуры в системе образования и предлагают конкретные мероприятия по повышению квалификации педагогов в данном вопросе.

Ключевые слова: буллинг, подростки, профилактика, психолого-педагогическое сопровождение, педагог, образовательная организация.

Annotation. The article presents the main directions of the teacher's work on the prevention of bullying in an educational organization. The authors substantiate the importance of the problem of bullying among schoolchildren, especially in adolescence, which consists in the widespread occurrence of various conflicts among young people. The article reflects the data of domestic and foreign studies showing that this phenomenon is extremely common among schoolchildren. The sources presented in the article reflect the modern point of view on this problem. The paper presents a classification of bullying types, describes the consequences of bullying for all its participants, examines the role of the classroom teacher's work on bullying prevention, and also offers exercises that develop the ability of adolescents not to depend on external influences and assessments, independently regulate their own behavior and be responsible for it. The authors of the article note that in order to solve the problem of bullying in an educational organization, it is necessary to restructure the activities of a teacher as a key figure in the education system and propose specific measures to improve the qualifications of teachers in this matter.

Key words: bullying, teenagers, prevention, psychological and pedagogical support, teacher, educational organization.

Введение. В соответствии с актуальными тенденциями и изменениями в современном обществе вопросы модернизации основных направлений и методов психолого-педагогической поддержки подростков с деструктивным поведением требуют исследования. Одной из форм деструктивного конфликтного взаимодействия является буллинг. Он характеризуется тяжестью и продолжительностью последствий для всех участников. Издевательства в школе негативно сказываются на развитии личности обучающихся.

Появление данных тенденций свидетельствует о наличии существенных проблем в превентивной практике предупреждения травли среди подростков. Особенно остро эта проблема проявляется в образовательной организации. С одной стороны, происходит увеличение количества случаев буллинга в школе, а с другой стороны, используемые методы взаимодействия с детьми, участниками травли являются не вполне эффективными.

Изложение основного материала статьи. Важной проблемой современного образования является трансформация социокультурного пространства, связанная с экономическими, политическими и социально-психологическими процессами. В связи с этим серьезно меняется характер взаимоотношений внутри семьи, в современных семьях складывается нестабильная ситуация, которая негативно сказывается на процессах социализации и личностного развития молодых людей и отражается на их саморазвитии и самореализации. Такая проблема в семье, очень часто вызывает серьезные отклонения в поведении детей подросткового возраста, их психосоматическом здоровье, образе жизни. В результате данная ситуация может привести к жестокому обращению с подростками, проявлениям насилия, как психологического, так и физического, со стороны родителей. Что порождает глубокий внутриличностный конфликт в подростковом возрасте и негативно сказывается на отношении к семье, учебной деятельности, сверстникам и одноклассникам [2].

В связи с этим, в современном мире буллинг является одной из наиболее актуальных и распространенных проблем в детских коллективах и школах, вызывая ряд разрушительных явлений и последствий: повышает количество самоубийств среди молодежи, способствует распространению и усилению агрессии и насилия в группе и в школе, снижает успеваемость, эмоциональные проблемы - увеличивается риск депрессий и тревоги у детей [7].

Существует большое количество определений «буллинга» и в его содержание входят различные психические феномены.

Впервые проблема травли в школе была поднята в научных работах К. Дюкса в 1905 году. Первые исследования проблемы буллинга связаны с исследователями из скандинавских стран, в том числе Д. Ольвеусом, А. Пикасом, Э. Роландом, П.П. Хайнеманном.

В отечественных психолого-педагогических исследованиях также активно изучается проблема травли детей в школе. Одна из первых научных работ в этой области принадлежит И.С. Кону, которая называется «Что такое буллинг и как с ним бороться?». Она привлекла внимание широкого круга исследователей к существованию травли детей в школьной среде. В настоящее время проблема буллинга активно изучается в отечественной литературе, в которой показано, что эта социальная проблема, требующая особого внимания не только со стороны родителей и учителей, но и со стороны научного сообщества. По мнению И.С. Кона, травля детей является психологическим и физическим террором, который направлен на то, чтобы попытаться подчинить одного человека другому и заставить его бояться нападавшего [4].

В исследовании О.Д. Маланцевой показано, что «школьный буллинг» относится к длительному психическому и физическому насилию школьника или группы школьников по отношению к другому человеку, который не может сопротивляться в конкретной ситуации, а также ко множеству психологических, педагогических и социальных проблем школьного коллектива [5].

Согласно О.Л. Глазману, буллинг – это не притеснение и стремление сделать больно в отношении отдельного человека, а стереотипное взаимодействие в коллективе, которое определяется намеренным причинением вреда или принесением дискомфорта одному человеку со стороны другого человека или группы людей с большей силой в течение достаточно длительного времени [3].

И.С. Бердышев представляет следующую классификацию типов буллинга:

- физический буллинг в форме нападений, иногда даже преднамеренного членовредительства;
- поведенческий буллинг в виде бойкота, распространения слухов, изоляции и игнорирования в коллективе, интриг, шантажа, вымогательства, создания проблем;
- вербальная агрессия, которая выражается в постоянных оскорблениях, насмешках, криках и даже проклятиях;
- кибербуллинг популярен среди молодежи. Это проявляется в виде домогательств с использованием социальных сетей или отправки оскорблений на адрес электронной почты. Это включает в себя съемку и распространение видео в общий доступ [1].

В связи с этим организация психолого-педагогической поддержки в образовательном процессе, направленная на предотвращение издевательств над учащимися, должна включать профилактику проблем личностного развития, профилактику рискованного поведения, решение актуальных проблем молодежи и социализацию (трудности в обучении, нарушения в эмоциональной и волевой сфере, проблемы со сверстниками, учителями и родителями и т.д.).

Таким образом в профилактике буллинга можно выделить 3 основных направления:

1 направление – просветительское (на уровне школы).

Решение проблемы травли возможно, если все школьное сообщество будет работать сообща. Педагоги, администрация, педагоги - психологи, родители и обучающиеся должны взаимодействовать вместе, чтобы максимально информативно

оценить данную проблему в школе и разработать эффективные способы реагирования на нее. Педагог-психолог подбирает диагностический инструментарий, разрабатывает анкеты для оценки ситуации с травлей в данной образовательной организации, выполняет статистическую обработку данных.

Педагогам и классным руководителям необходимо сформировать путем наблюдения психологические характеристики обучающихся (класса), в которых будут отражены особенности межличностных отношений ученика с классом, поведенческие характеристики, способы взаимодействия со сверстниками, наличие или отсутствие конфликтных ситуаций с ними, характеристики эмоциональных реакций ученика на конфликты, поведение класса на перемене и в школьном дворе.

В связи с этим, необходимо будет разработать анкеты, чтобы определить, где школьники сталкиваются с травлей, кто из них нуждается в поддержке, кто заинтересован, а кто нет в борьбе с этим явлением. Такие опросы также могут проводиться с родителями, чтобы определить степень их осведомленности о проблеме и выяснить, что они могут сделать для предотвращения ситуации.

Педагогам необходимо придерживаться более активной позиции при наблюдении за травлей, чтобы не игнорировать эту проблему, так как это приводит к усилению чувства власти и безнаказанности у «обидчиков» и потере чувства безопасности и доверия у «жертв» [6].

II направление – групповое на уровне класса.

Педагоги вместе с обучающимися должны разработать и принять правила борьбы с травлей, организовывать регулярные встречи с учениками для обсуждения ситуации с буллингом и привлекать родителей посещать эти встречи.

Во время дискуссии у педагогов будет возможность ознакомиться с реальными историями о травле, определить реакцию обучающихся на буллинг. На занятиях по психологии рекомендуются ролевые игры, в которых учащиеся могут по очереди разыгрывать ситуации травли, в которых они играют роль жертвы или обидчика. Такие игры помогают учащимся понять чувства «жертвы», определить способы разрешения конфликтных ситуаций и дают им идеи для действий, чтобы помочь себе и другим в ситуации издевательств.

Также в подростковом возрасте актуальным является вопрос формирования и развития асертивности. Поскольку уверенность в себе как личностное качество проявляется при взаимодействии с людьми, необходимо устанавливать ее в контексте групповой работы с проведением таких упражнений как: «Незаконченные предложения» (модифицированное Е.М. Калинин), «Автопортрет», «Охота за сокровищем», упражнение на основе метафорических ассоциативных карт «Групповой рассказ», «Обсуждение темы», «Управление гневом» и др.

III направление – индивидуальная работа с жертвами буллинга и булли.

На этом уровне необходимо организовывать мероприятия, направленные на конкретных обучающихся («обидчиков» и «жертв»). Если обнаруживается ситуация издевательств, следует включить в нее «жертв», «обидчиков» и родителей. В зависимости от ситуации могут быть организованы встречи как с родителями обидчика, так и с родителями жертвы. Также, чтобы свести к минимуму напряженность, можно провести встречу с каждой семьей отдельно. Педагог может привлечь педагога - психолога, консультанта и руководство образовательной организации для обсуждения проблемы.

В числе направлений психокоррекционной работы со старшеклассниками – «обидчиками» можно выделить следующие: формирование механизмов эмоциональной саморегуляции, коммуникативной компетентности, навыков и умений преодолевать конфликты и фрустрирующие ситуации, конструктивного взаимодействия, толерантного отношения к взаимодействию. При проведении психокоррекционной работы с «жертвами» травли образовательная среда должна быть направлена на увеличение личных ресурсов для того, чтобы справиться с трудной ситуацией и развить их жизнестойкость, при этом структура должна уделять особое внимание компонентам участия и контроля.

Также, следует отметить, что основными направлениями должны быть: уменьшение проблемных переживаний «жертв» в области взаимоотношений со сверстниками и противоположным полом, с собственной личностью и школой; развитие адекватного понимания самих себя, адекватной самооценки, навыков познания других людей, повышают уверенность в себе в обществе, навыки управления своим эмоциональным состоянием, снимают эмоциональное напряжение. Также необходимо принимать психолого-педагогические меры, способствующие эффективности адаптации. В процесс работы с постстрессовыми последствиями буллинга первичная профилактика должна осуществляться в соответствии с тремя направлениями:

- организация условий для предотвращения травли;
- быстрое и грамотное отделение школьника от стрессового воздействия;
- укрепление жизнестойкости личности, подвергшейся буллингу, для противостояния возможному его продолжению, у детей и подростков с разным состоянием здоровья: как у условно здоровых, так и у тех, у кого выявлена соматическая или психическая патология.

В связи с этим психолого-педагогическое сопровождение в образовательном процессе должно предотвращать издеательства над учащимися, предупреждать проблемы развития личности, помогать в решении существующих проблем и социализации (трудности в обучении, эмоционально-волевые расстройства, проблемы сверстников, родителей и учителей и т.д.).

При этом педагоги не всегда знают, как взаимодействовать с обучающимися, как организовать процесс помощи, как реагировать на их поведение. Для решения данной проблемы необходима перестройка деятельности педагога, как ключевой фигуры в системе образования.

В связи с этим в Ставропольском краевом институте развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования осуществляется повышение квалификации педагогических работников для профилактики буллинга среди обучающихся в рамках следующих курсовых мероприятий:

1. Курсы повышения квалификации: «Служба медиации образовательной организации: урегулирование и профилактика конфликтов», которые включают следующие темы:

- подходы к работе с буллингом (травлей) в службе медиации;
- переговоры как основа службы медиации;
- прикладные инструменты медиатора;
- медиация как альтернативный способ урегулирования конфликтов в безопасной образовательной среде;
- управление эмоциями в конфликте;
- типология конфликтов и классификация алгоритмов их разрешения в современной школе.

2. Профессиональная переподготовка: «Педагогическое образование» включает тему практического занятия:

- профилактика буллинга среди подростков в образовательной организации.

Многие исследователи указывают на то, что существующая система подготовки педагогов к работе по профилактике буллинга должна быть более гибкой, разносторонней и соответствовать современным требованиям. Усилить эффективность могут интерактивные формы обучения, использование технологии диспута, дебатов, круглых столов и др., помогающие организовать «проживание» фактического материала.

В связи с этим, в институте помимо курсов повышения квалификации систематически проводятся вебинары, круглые столы, семинары по темам: «Буллинг в школе: причины, последствия, помощь», «Межведомственное взаимодействие при оказании помощи несовершеннолетним, состоящим на всех видах профилактических учетов», «Медико-психологические аспекты работы с несовершеннолетними, признанными потерпевшими в рамках уголовного судопроизводства» и др.

Выводы. В результате авторы приходят к выводу о педагогическом характере необходимой превентивной деятельности, а также что в условиях современной образовательной организации профилактика буллинга должна осуществляться комплексно различными специалистами (педагогами, педагогами – психологами, администрацией образовательной организации), а также родителями и включать в себя профилактику поведения обучающихся, организацию индивидуального подхода в обучении, помощь в решении актуальных задач, социализацию в обществе школьников участников буллинга.

Создание безопасной образовательной среды, которая свободна от разных форм насилия, способствует созданию наиболее благоприятных условий для развития и самореализации обучающихся, формированию у них здорового, безопасного образа жизни.

В настоящий момент это является приоритетным направлением, а педагогическая поддержка потенциальных участников буллинга позволяет предупредить травлю и создать условия для самореализации школьников в деятельности.

Литература:

1. Бердышев, И.С. Медико-психологические последствия жестокого обращения в детской среде. Вопросы диагностики и профилактики: практическое пособие для врачей и социальных работников / И.С. Бердышев, М.Г. Нечаева. – СПб.: Санкт-Петербургское государственное учреждение социальной помощи семьям и детям «Региональный центр «Семья», 2005. – 129 с.
2. Беринская, И.В. Социально-психологический тренинг как средство профилактики школьного буллинга среди подростков / И.В. Беринская // Казанский педагогический журнал. – 2019. – №3.
3. Глазман, О.Л. Психологические особенности участников буллинга / О.Л. Глазман // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 105. – С. 159-165
4. Кон, И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться? / И.С. Кон // «Семья и школа». – 2006. – № 11. – С. 15-18
5. Маланцева, О.Д. «Буллинг» в школе. Что мы можем сделать? / О.Д. Маланцева // Социальная педагогика. – 2007. – № 4. – С. 90-92
6. Модель деятельности педагога-психолога по оказанию психолого- педагогической помощи обучающимся. – URL. <https://www.referat911.ru/Psihologiya/model-deyatelnosti-pedagoga-psiologa-po/296387-2647490-place2.html> (дата обращения 26.06.2023)
7. Что делать, если ваш ребенок вовлечен. Руководство для родителей про буллинг / под ред. А.А. Реан. – М., 2019. – 50 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат филологических наук, доцент Большак Алла Викторовна

Кубанский государственный университет (г. Краснодар);

кандидат филологических наук, доцент Волошина Карина Сергеевна

Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПОЛИТКОРРЕКТНОЙ ЛЕКСИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье описывается несколько подходов к объяснению понятия политкорректной лексики в образовательном пространстве. Целью данной работы является не только ознакомление студентов с понятием «политкорректность», но и представление альтернативных мнений по данной теме. Анализ ряда работ по политическим, социальным и культурным аспектам, влияющим на межличностные отношения, позволил выделить четыре основные группы политкорректных лексических единиц, которые следует учитывать при общении с представителями разных культур: 1) лексические единицы, которые используются для снижения дискриминационных практик; 2) лексические единицы, которые используются для деликатного описания людей, отличающихся от других по физиологическим и психологическим параметрам; 3) лексические единицы, которые применяются для тактичного описания людей с низким социально-экономическим статусом; 4) лексические единицы, к которым мы прибегаем для дипломатического описания деятельности, осуществляемой государственными органами. Несмотря на это следует отметить, что политкорректность и хорошие манеры вовсе не являются взаимозаменяемыми понятиями, и, следовательно, учителя должны высказывать эту идею своим ученикам.

Ключевые слова: политкорректная лексика, коммуникация, дискриминация, лексическая единица, образовательная среда, культурные и поведенческие нормы, языковые группы, образовательный процесс.

Annotation. The article considers a few methods of describing politically correct lexis in learning environment. The aim of this paper is both to get learners introduced to the concept “political correctness” and present different opinions on the issue for making students’ own interpretation. The analysis of the several papers on political, social and cultural aspects gave us an opportunity to identify four major groups of politically correct lexical units considered when dealing with members of different culture practices: 1) lexis implemented to diminish discrimination policy; 2) lexical units exploited for delicate people description with physiological and psychological differences; 3) lexis used to describe individuals with low social-economic status in a tactful way; 4) lexical units diplomatically described activities undertaken by government bodies. Still, it should be pointed out that political correctness and good manners are not considerably interchangeable concepts, so teachers ought to pass on this idea to their students.

Key words: politically correct lexis, communication, discrimination, lexical unit, learning environment, cultural and behavioral norms, lexical groups, learning process.

Введение. Целью данной статьи является описание ряда подходов к интерпретации политкорректной лексики, которая довольно часто встречается в современном образовательном пространстве. Мы посчитали целесообразным затронуть эту тему, так как сейчас, в наступающее время процесса регионализации современного мироустройства, межкультурная коммуникация и этнокультурная глобализация становятся неизбежными составляющими данного процесса. Но для полноценной реализации акта коммуникации с учетом указанных тенденций человек должен четко понимать менталитет тех людей, с которыми ему необходимо общаться, ведь «будучи средством общения, язык возникает в ситуации общения по

мере складывания общественных отношений и, следовательно, хранит и передает весь накопленный данным обществом коллективный опыт» [4, С. 144]. В этой связи, политкорректность – это та характеристика, которой должен обладать каждый член общества. Она затрагивает абсолютно все сферы нашей жизни: семейные и профессиональные межличностные отношения, отношения между представителями разных социальных слоев, а также межгосударственные отношения. Однако, мы вынуждены констатировать тот факт, что в настоящее время происходит дегуманизация человеческой деятельности во многих областях, что приводит к возникновению предрассудков и предвзятого отношения к тем или иным представителям социума [5, С. 199], когда жесткое обращение с определенными группами населения считается рациональным ответом на предполагаемые нарушения норм и не считается нарушением общепринятых правил и норм [6, С. 30]. Политкорректность как важный аспект коммуникации играет решающую роль в этом процессе, поскольку суть данной тенденции заключается в преодолении неравенства в обществе. При этом следует отметить, что ряд экспертов, представляющих различные научные направления, считают данный вопрос надуманным. Им представляется, что проблема кроется в нас самих, в нашем индивидуальном отношении к тем или иным процессам и явлениям, характерным для современного общества, а не в стремлении звучать недипломатично, называя вещи своими именами.

Изложение основного материала статьи. Проведенное нами исследование проиллюстрировано примерами, отобранными путем сплошной выборки из газетных и журнальных статей. Основываясь на многолетнем опыте преподавания английского языка в вузе, отметим, что каждый пример политкорректной лексики, с которым студенты сталкиваются в процессе обучения, требует комплексного описания, которое основывается на представлении различных точек зрения на эту тему. Понимая, что участники коммуникативного процесса могут по-разному реагировать на то или иное понятие, человек, знакомый с основами политкорректной лексики, безусловно, будет в состоянии правильно выстроить канву разговора. При этом также важно уметь отстоять собственную позицию в отношении концепта, требующего более тактичного толкования.

Говоря о работе с политкорректной лексикой, в частности, на занятиях по английскому языку, следует отметить, что преподавателю целесообразно обсуждать со студентами не только способы достижения эквивалентности этих лексем в языке перевода, но и рассматривать причины их появления, которые, как правило, тесно связаны с экстралингвистическими факторами. И здесь уже на первый план выходит вопрос о том, почему устоявшаяся лексическая единица, в течение длительного времени использовавшаяся для обозначения какого-либо понятия, становится концептуально не пригодной для дальнейшего использования с точки зрения политкорректности. Выполняя эту работу, обучающиеся могут оценить свою реальную компетентность во взаимодействии с другими людьми из культурно отличного сообщества [7, С. 74]. Всесторонний анализ информации по данному вопросу также может способствовать повышению эффективности профессионального развития преподавателей-филологов [8, С. 66].

Общезвестно, что основные черты личности часто связаны с умеренными традиционными политическими установками [3, С. 149]. Для того чтобы понять природу политкорректности, имеет смысл ознакомиться с некоторыми определениями этого понятия, которые мы встречали в различных научных работах на эту тему. Начнем с того, что Лоренцо Маньяни описывает политкорректность как явление, которое касается языка, политики и действий, направленных на то, чтобы избежать всего, что может оскорбить определенную группу людей в обществе [9, С. 69]. По мнению Оскара Переса де ла Фуэнте, политкорректность как социальное явление в настоящее время имеет большое значение, поскольку она меняет наши взгляды на некоторые культурные ценности, такие как различие, плюрализм, а также свобода и нейтралитет [10, С. 139]. Валерий Личев и Мирослава Христоскова считают, что политкорректность основана на идеях толерантности, пропагандируемых в период западноевропейского просвещения, когда были провозглашены равенство всех людей и универсальность человеческой природы [1, С. 22]. В русле рассматриваемой проблемы приведем несколько противоположных мнений о политкорректности. Так, Алексис Диракис предполагает, что данная тенденция в основном ориентирована на различные формы запрета и может рассматриваться как моральная или даже судебная цензура [12, С. 155], которая может привести к серьезным последствиям. Ивон Сепеда Майорга определяет политкорректность как концепцию, которая подчеркивает совокупность принципов и норм, которым необходимо следовать, если мы хотим установить правила для определенного социального поведения, которое характерно для определенного сообщества и поддерживает идеальную идентичность [13, С. 67].

Приведенные выше точки зрения на политкорректность свидетельствуют о том, что единого подхода к формулированию основных критериев данного явления нет. Люди могут по-разному относиться к лексическим единицам указанного языкового пласта, с чем мы и столкнулись, когда проводили мониторинг многочисленных работ на заданную тему. Однако на фоне происходящих сейчас событий как в нашей стране, так и на международной арене в целом, нам кажется очевидным, что языковые правила поведения не могут определяться только теми идеями, которые широко распространяются в СМИ и других источниках. Мы считаем, что у каждого человека должна быть своя точка зрения на эту проблему.

Проанализировав довольно большой объем материала на предмет описания политкорректной лексики, представленный в различных контекстах, мы пришли к выводу о том, что основными критериями, по которым можно судить о принадлежности тех или иных слов к указанной группе, являются культурный, исторический, социальный и лингвистический. Принимая во внимание этот факт, изучающим английский язык на уровне *Intermediate* можно предложить общую классификацию лексических единиц, с которыми они так или иначе сталкиваются и в процессе обучения, и в повседневной жизни.

Принимая во внимание указанные выше обстоятельства, мы выделили четыре основные группы слов, которые по определенным причинам сейчас воспринимаются как несоответствующие современным культурным и поведенческим нормам с позиции политкорректности. Говоря о политкорректном отношении к той или иной категории людей, следует иметь в виду их индивидуальные различия, к которым относятся религиозно-нравственные убеждения, социальный консерватизм в политике, нерелексивный когнитивный стиль [14, С. 68]. В этом отношении мы разделяем мнение Франка Бирмана и Агни Калфаджанни, которые утверждают, что тщательный анализ аспектов, связанных с политическими дискурсами, общественной жизнью и регионами на постоянной основе, будет способствовать нашему пониманию восприимчивости и позиций, посредством которых мы обычно выражаем свое мнение [15, С. 204].

Так, что касается гендерной дискриминации, то здесь необходимо упомянуть такое понятие, как «сексизм». Именно феминистское движение усиливало свое постоянное влияние во всех сферах американского общества и заложило основу для так называемого «языкового равенства» между различными гендерными группами [2, С. 34]. Многие ученые отмечают, что английский язык полон мужских форм, что абсолютно недопустимо в демократической среде. Так, в целях избегания указания на гендерную принадлежность индивида, в английском языке появилось местоимение *s/he*, которое является комбинированной формой личных местоимений *she* и *he*. Несмотря на это, не все авторы разделяют мнение о том, что гендерно-нейтральное местоимение *s/he* является панацеей от проявления дискриминационного подхода к людям, не желающим акцентироваться на указании своей половой идентичности.

Вторая группа затрагивает политкорректную лексику, используемую при описании лиц, имеющих какие-либо особенности физиологического характера, например, пожилых людей. Так, в английском языке сейчас широко распространено мнение о том, что прилагательное *old* подчеркивает биологические, психологические и социальные аспекты, которые с разной степенью интенсивности проявляются у людей на более поздних этапах их жизни, например, проблемы с физическим и ментальным здоровьем. Поэтому чтобы избежать таких предвзятых стереотипов, людей, достигших пенсионного возраста, часто называют *elderly* (*пожилые*).

К третьей группе относятся лексические единицы, которые используются для описания людей, невысокий социальный статус которых обусловлен прежде всего недостаточным финансовым и материальным положением в обществе. Изучая способы выбора политкорректных слов и выражений по отношению к людям с низким уровнем жизни, мы пришли к выводу, что лексические единицы этого тематического кластера чаще появляются в средствах массовой информации (печатных, аудио, онлайн, телевидении) и научных работах. Следующая пара синонимичных понятий наглядно демонстрирует политкорректный подход к правильному выбору лексической единицы и способ избежать указания социального статуса мужчины. По нашему мнению, выражение *financially challenged* (*финансовые затруднения*) в меньшей степени ориентировано на незавидный уровень жизни человека, чем прилагательное *poor* (*бедный*). При описании социально-экономического статуса человека могут использоваться следующие синонимичные пары, в которых первый элемент – это пример грубого, возможно, уничижительного указания на его место в социуме, второй же – вариант более опосредованного, нейтрального способа описания условий существования, с которыми ему приходится сталкиваться в повседневной жизни: *slums / substandard housing, poor / economically exploited, poor / in reduced circumstances, unemployed / involuntarily laid off, fired / laid off* (*трущобы/некачественное жилье, бедный/экономически эксплуатируемый, бедный/в стесненных обстоятельствах, безработный/вынужденно отбывающий, уволенный*).

В рамках рассматриваемой темы следует также подчеркнуть, что политкорректность зародилась в США, когда были предприняты некоторые шаги по преодолению дискриминации чернокожего населения, а что касается политической деятельности, то она уходит корнями к далекому прошлому. Например, во время второй мировой войны Гитлер объявил массовый еврейский холокост «окончательным решением еврейской проблемы». В этом отношении *a war* (*войну*) часто называют *a conflict* (*конфликт*), а территории, где происходят наиболее ожесточенные столкновения, *war zones* (*зонами боевых действий*) или *hot spots* (*горячими точками*); *bombing* (*бомбометание*) – *air support* (*поддержка с воздуха*). В результате человеческие потери, несомненно, оцениваются как среди военнослужащих, так и среди гражданского населения. Однако для того, чтобы свести к минимуму последствия таких страшных событий, английская пресса использует такой термин, как *collateral damage* (*сопутствующий ущерб*). Это выражение часто используется, когда речь идет об убитых или раненых людях, а также о гражданских объектах, разрушенных в ходе военных действий.

Выводы. Таким образом, следует сказать, что политкорректность и хорошие манеры вовсе не являются взаимозаменяемыми понятиями, и учителя должны передать эту идею своим ученикам. Для достижения положительных результатов важно объяснить своим слушателям, откуда взялась политкорректность и почему многие люди не разделяют убеждение в том, что она помогает устранить негативные стереотипы и дискриминацию. Будучи человеком с широким кругозором и вежливым (что относится и к политкорректной лексике), можно вести конструктивный диалог на любую тему.

Литература:

1. Личев, В.С. Политкорректность – между вымыслом и социальной реальностью / В.С. Личев, М.Д. Христоскова. – Философия, 2017. – 48 с.
2. Рассказова, Т.В. Повышение квалификации учителей английского языка в российском вузе: контекст, проблемы и последствия / Т.В. Рассказова, М.В. Гузикова, Э.В. Грин. – Амперсанд, 2017. – 98 с.
3. Большак, А.В. Инновационные подходы к преподаванию иностранного языка в России / А.В. Большак, К.С. Волошина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70(1). – С. 122.
4. Толстикова, Л.В. К вопросу обогащения английского языка иноязычными заимствованиями / Л.В. Толстикова // Актуальные аспекты лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации: сборник научных статей. – 2021. – С. 144-149
5. Samantha, L Moore-Berg. The prime psychological suspects of toxic political polarization / Samantha L Moore-Berg, Boaz Hameiri, Emile Bruneau. – Current Opinion in Behavioral Sciences, 2020. – С. 199-204
6. Anna, Kende. Xenophobia, prejudice, and right-wing populism in East-Central Europe / Anna Kende, Péter Krec. Xenophobia, prejudice, and right-wing populism in East-Central Europe / Current Opinion in Behavioral Sciences, 2020. – С. 29-33
7. Yu-JuLin. Using enhanced OER videos to facilitate English L2 learners' multicultural competence / Yu-JuLin, Hung-Chun Wang // Computers & Education, 2018. – С. 74-85
8. Jordan, Moss. The Dark Triad Traits predict authoritarian political correctness and alt-right attitudes / Jordan Moss, Peter J. O'Connor. – Heliyon, 2020. – С. 66-67
9. Lorenzo, Magnani. Political Correctness between Wise Stoicism and Violent Hypocrisy / Magnani Lorenzo // Philosophies, 2016. – С. 261-274
10. Oscar Pérez, De La Fuente. On Political Correctness / Oscar Pérez De La Fuente // Social Sciences, 2019. – С. 139
11. Bojana, Klepac Pogrmilovic. "Europe Will Soon Be Lost to Political Correctness" / Bojana Klepac Pogrmilovic // Politička misao, 2020. – С. 106-136
12. Alexis, Dirakis. Political Correctness: Implosion of Politics / Alexis Dirakis // Philosophies, 2017. – С. 155
13. Ivón, Cepeda Mayorga. "Political Correctness" from a "Border Reason": Between Dignity and the Shadow of Exclusion / Ivón Cepeda Mayorga // Philosophies, 2017. – С. 20-23
14. Jonathan, Baron. Religion, cognitive style, and rational thinking / Jonathan Baron // Current Opinion in Behavioral Sciences, 2020. – С. 64-68
15. Frank, Biermann. Planetary justice: A research framework / Frank Biermann, Agni Kalfagianni // Earth System Governance, 2020. – С. 204.

УДК 373.3(045)

аспирант кафедры педагогики Ботов Кирилл Аркадьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

К ПРОБЛЕМЕ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К РАЗУМНОМУ ПОВЕДЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННЫХ АТАК

Аннотация. В статье представлена проблема информационной безопасности для младших школьников. Представлены некоторые виды опасностей, которые могут поджидать ребенка. Сайты порнографической направленности. Интернет ресурсы разжигающие национальную рознь и расовые неприятели. Депрессивные интернет-ресурсы наподобие «Синий кит» и другие. Различные сайты распространяющие информацию о пользе наркотиков. Сайты знакомств, где мошенники могут войти в доверие младшему школьнику для вываживания у него личной информации (паспорта родителей, адреса проживания). Также имеются сайты знакомств, где ребенка пытаются вовлечь в секты. На основе мнений различных авторов нами сформулировано определение готовности младших школьников к разумному поведению при информационных атаках. Готовность младших школьников к разумному поведению при информационных атаках – это способность получать, осознавать и применять информацию, необходимую для принятия разумных и безопасных решений в случае чрезвычайных ситуаций. Были составлены аспекты готовности младших школьников к разумному поведению при информационных атаках. Такими аспектами являются: кибербезопасность, защита от вредоносного контента, онлайн-коммуникация и социальные сети, запасные пути связи. Каждому аспекту была дана характеристика. Кибербезопасность: важно, чтобы дети знали о возможных угрозах и рисках в онлайн-среде. Защита от вредоносного контента: младшие школьники должны знать, как избегать вредоносного и неподходящего контента в интернете. Онлайн-коммуникация и социальные сети: детей следует обучать навыкам эффективной и безопасной онлайн-коммуникации. Запасные пути связи: в случае чрезвычайных ситуаций, которые могут привести к проблемам с интернетом или другими коммуникационными каналами, дети должны знать альтернативные способы связи.

Ключевые слова: общеобразовательная школа, младший школьник, информационная безопасность, информационные угрозы, разумное поведение, готовность.

Annotation. The article presents the problem of information security for younger schoolchildren. Some types of dangers that may await a child are presented. Pornographic sites. Internet resources inciting national discord and racial hatred. Depressive Internet resources like "Blue Whale" and others. Various sites spreading information about the benefits of drugs. Dating sites where scammers can gain the trust of a junior high school student to extract personal information (parents' passports, residential addresses). There are also dating sites where they try to involve a child in sects. Based on the opinions of various authors we have formulated a definition of readiness of junior schoolchildren for reasonable behavior in case of information attacks. Preparedness of junior schoolchildren for reasonable behavior in case of information attacks is the ability to receive, comprehend and apply information necessary for making reasonable and safe decisions in case of emergency situations. The aspects of readiness of junior schoolchildren for reasonable behavior in case of information attacks were compiled. These aspects are: cybersecurity, protection from malicious content, online communication and social networks, and emergency communication routes. Each aspect was characterized. Cybersecurity: it is important that children are aware of possible threats and risks in the online environment. Protection from harmful content: younger pupils need to know how to avoid harmful and inappropriate content on the internet. Online communication and social media: children should be taught effective and safe online communication skills. Back-up communication routes: in case of emergencies that may cause problems with the internet or other communication channels, children should know alternative ways of communication.

Key words: comprehensive school, junior schoolchild, information security, information threats, reasonable behavior, readiness.

Введение. В нынешнее время человечество на прямую зависит от интернет пространства. Главное направление интернета в образовательной среде это передача знаний подрастающему поколению. Учитель в образовательных учреждениях в наше время не может представить обучение детей без возможностей сети интернета [4]. Он использует различные образовательные программы, в частности: онлайн-опросы, интернет-курсы, различные видеоуроки [15]. Также без интернета невозможно представить общение не только с детьми, но и с их родителями. Все эти онлайн-платформы упрощают нашу жизнь и в какой-то определенной степени делают ее безопаснее, хотя и не всегда [3].

Наиболее высокая зависимость интернета в данный момент для детей, в том числе младших школьников [2]. Младшие школьники, кроме обучения посредством интернета, также играют в игры, смотрят видео ролики, читают различную информацию. Глобальная сеть наряду с различной полезной информацией может носить в себе различную чрезвычайную опасность. Младший школьник в большей степени черпает информацию обо всем, что происходит в мире, стране и в его городе из интернета [10]. Эта информация может негативно повлиять на психологическое, физическое, нравственное развитие ребенка.

К сожалению, в наше беспокойное время все больше и больше создается разного рода фейковой, вредоносной информации террористическими организациями и странами, которые пытаются в корне изменить, дестабилизировать благоприятную обстановку в нашей стране, то есть создается так называемый конвейер лжи [7].

Младший школьник наиболее сильнее подвержен восприятию фейковой информации, так как ввиду его возраста и социального положения он начинает активно познавать окружающий его мир [13]. Именно из-за этого у ребенка может возникнуть неправильное представление о своем здоровье, образе жизни и в целом об обстановке в стране и мире [14].

Имеются различные виды опасностей, которые могут поджидать младшего школьника в интернете:

1. Сайты порнографической направленности.
2. Интернет ресурсы разжигающие национальную рознь и расовые неприятели.
3. Депрессивные интернет-ресурсы наподобие «Синий кит» и другие.
4. Различные сайты распространяющие информацию о пользе наркотиков.
5. Сайты знакомств, где мошенники могут войти в доверие младшему школьнику для вываживания у него личной информации (паспорта родителей, адреса проживания). Также имеются сайты знакомств, где ребенка пытаются вовлечь в секты.

Нами представлен далеко не весь список угроз, которые могут поджидать младшего школьника в сети интернет [8]. Абсолютно любой ребенок может попасть в данные чрезвычайные ситуации. Наряду с этим многие дети (из-за любопытства) специально ищут такую информацию, что в дальнейшем сказывается на их развитии (психологические отклонения, интернет-зависимость и т.д.) [9].

Нами был проведен анализ литературных источников по готовности к разумному поведению младших школьников при информационных атаках. А.Н. Привалов утверждает, что подготовка детей к информационной безопасности заключается в регулярности обсуждения необходимых тем, то есть младшему школьнику необходимо объяснять и показывать на примерах те или иные виды опасностей, которые могут поджидать его в данной сфере жизнедеятельности [11]. По мнению Е.И. Бартенева, информационная безопасность детей – это одна из важнейших задач национальной информационной безопасности. Он считает, что наличие правильной профилактики негативных тенденций указывает на наличие практических знаний правильного формирования информационной безопасности младших школьников [1]. А.В. Поникарова утверждает, что для повышения культуры информационной безопасности у детей необходимо использовать определенные методы и средства, которые помогут ребенку намного быстрее войти в современный информационный мир и обеспечить как собственную безопасность, так и благополучие окружающих его людей [12].

Исходя из выше изложенной литературы, нами было сформулировано определение готовности младших школьников к разумному поведению при информационных атаках: это способность получать, осознавать и применять информацию, необходимую для принятия разумных и безопасных решений в случае чрезвычайных ситуаций.

Изложение основного материала статьи. Готовность младших школьников к разумному поведению при информационных атаках играет все более важную роль в наше время [5]. С развитием информационных технологий и широким использованием интернета, видится острая необходимость в обеспечении детей навыками и знаниями, способствующими безопасному и разумному поведению в онлайн-среде, в том числе в условиях чрезвычайных обстоятельств [6].

Сформулируем несколько ключевых аспектов готовности младших школьников к разумному поведению при информационных атаках:

1. Кибербезопасность: важно, чтобы дети знали о возможных угрозах и рисках в онлайн-среде. Мы сформулировали некоторые основные принципы кибербезопасности:

– необходимо обучать детей, что бы они в онлайн сфере не делились информацией личного характера, например: адрес проживания, паспортные данные родителей. Необходимо помочь им осознать, что передача таких данных незнакомым людям могут нанести вред их безопасности;

– дети должны понимать важность использования сложных паролей для своих телефонов, планшетов или социальных страниц в интернете. Пароль должен состоять из комбинации букв, цифр и специальных символов. Необходимо научить их создавать уникальные пароли и не делиться ими с кем-либо;

– дети должны быть осторожными при посещении веб-сайтов и нажатии на ссылки. Необходимо учитывать, что некоторые сайты могут содержать вредоносные программы или нежелательный контент.

Важно создать доверительную атмосферу, чтобы дети могли свободно обсуждать свой онлайн-опыты и проблемы с родителями. Регулярное обсуждение кибербезопасности поможет им развить навыки и знания, необходимые для безопасного и ответственного поведения в цифровом мире.

2. Защита от вредоносного контента: младшие школьники должны знать, как избегать вредоносного и неподходящего контента в интернете. Они должны понимать, что делать и куда обращаться, если сталкиваются с неподходящими материалами или неприятным поведением в онлайн-среде.

3. Онлайн-коммуникация и социальные сети: детей следует обучать навыкам эффективной и безопасной онлайн-коммуникации. Она включает правила взаимодействия с другими пользователями, осознание рисков общения с незнакомцами и понимание того, каким образом следует поддерживать позитивные и здоровые онлайн-отношения.

4. Запасные пути связи: в случае чрезвычайных ситуаций, которые могут привести к проблемам с интернетом или другими коммуникационными каналами, дети должны знать альтернативные способы связи, такие как использование телефона или других средств связи.

Выводы. Готовность младших школьников к разумному поведению при информационных атаках является неотъемлемой частью их общей готовности к безопасности. В современном информационном обществе, где интернет и телевидение играют значительные роли, необходимо гарантировать соответствующую информационную подготовку детей для рационального поведения в экстремальных ситуациях. Главная цель такой подготовки состоит в том, чтобы они четко понимали риски, которые сопутствуют использованию интернета и телевидения, и принимали информированные решения, минимизирующие возможные угрозы и опасности. Знание правил безопасного поведения, критическое мышление, умение оценивать информацию, а также способность эффективно общаться и обращаться за помощью являются ключевыми аспектами готовности младших школьников.

Литература:

1. Бартенева, Е.И. Аспекты информационной безопасности младших школьников в современном образовании / Е.И. Бартенева // Педагогическое образование на Алтае. – 2014. – № 1. – С. 77-79
2. Богатырева, Ю.И. Формирование компетенций обеспечения информационной безопасности школьников в процессе профессиональной подготовки педагогов / Ю.И. Богатырева // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 3. – С. 56-61
3. Демяненко, А.В. Социологический анализ современного состояния социальных механизмов управления информационной безопасностью школьников в интернете / А.В. Демяненко // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт. – 2019. – С. 391.
4. Еромолаева, В.В. Угрозы «Всемирной паутины» / В.В. Еромолаева, А.С. Москвин, В.М. Бредихин // Тенденции развития науки и образования. – 2019. – № 56-2. – С. 41-44
5. Желтова, И.А. Сетевая культура и информационная безопасность школьников в интернет-пространстве / И.А. Желтова // Вестник северо-восточного государственного университета. – 2013. – № 19. – С. 106-108
6. Идрисова, А.А. Информационная безопасность школьников в сети интернет: проблемы и пути решения / А.А. Идрисова // Современные инновации. – 2015. – № 2. – С. 83-84
7. Климов, Е.В. Информационная безопасность современного школьника / Е.В. Климов, Е.В. Гнатышина // Молодой ученый. – 2020. – №22. – С. 529-531
8. Калашникова, А.А. Информационная безопасность в образовании школьников / А.А. Калашникова // Современная педагогика. – 2017. – № 4. – С. 61-62
9. Малгаров, И.Н. Информационная культура и безопасность школьников в цифровой среде / И.Н. Малгаров // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 12. – С. 349-352
10. Осеева, Е.И. Реализация основных направлений медиаобразования как условие обеспечения информационной безопасности школьников в образовательном процессе / Е.И. Осеева // Вестник белгородского института развития образования. – 2017. – № 4. – С. 49-53

11. Привалов, А.Н. Тематические беседы как элемент системы мер по формированию информационной безопасности школьников / А.Н. Привалов, Т.В. Гореликова // Современные информационные технологии и ит-образование. – 2015. – № 11. – С. 317-321
12. Поникарова, А.В. К вопросу формирования культуры информационной безопасности школьников / А.В. Поникарова, Ю.И. Богатырева // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста. – Тула: Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. – 2019. – С. 345-350
13. Попова, Н.Е. Информационная безопасность школьника / Н.Е. Попова, О.А. Трутнева, О.М. Бородулина // Национальная ассоциация ученых. – 2015. – № 2. – С. 67-69
14. Федосов, А.Ю. Формирование основ информационной безопасности младших школьников на внеурочных занятиях / А.Ю. Федосов, Ю.С. Богданова // Информатика в школе. – 2019. – № 6. – С. 10-16
15. Федотова, В.С. Обучение школьников информационной безопасности на основе создания мультипликационных фильмов/ В.С. Федотова // Цифровые инструменты в образовании. – 2021. – С. 110-113

Педагогика

УДК 37.018.2

директор Брык Антонина Владимировна

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение г. Ростова-на-Дону
«Гимназия № 36 имени Героя Советского Союза Гастелло Н.Ф.» (г. Ростов-на-Дону)

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья раскрывает модель теоретические основания, компоненты и принципы функционирования модели организации воспитательного процесса в социокультурном пространстве начальной школы. Автор кратко рассматривает специфику понятий «воспитание» и «воспитательный процесс». В статье представлены характеристики социокультурного пространства начальной школы, определяющие возможности успешной организации воспитательного процесса на данном уровне образования. Автор полагает, что при организации воспитательного процесса в социокультурном пространстве начальной школы необходимо учитывать положения традиционных и инновационных подходов. В контексте современных теорий воспитания выделены инвариантная и вариативная группы принципов организации воспитательного процесса в начальной школе. В инвариантную группу включены принципы, базирующиеся на классических методологических подходах и зафиксированные в требованиях федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. К данной группе принципов относятся гуманистическая направленность воспитания, совместная деятельность детей и взрослых, следование нравственному примеру, безопасная жизнедеятельность, инклюзивность и возрастосообразность. Вариативная группа принципов является дополнением к принципам первой группы и включает принцип самобытности воспитательного процесса, принцип учета актуального уровня сформированности жизненных компетенций школьников, принцип ориентации на медийность и событийность в социокультурном пространстве школы, принцип сквозной взаимосвязи содержания образования и воспитательного процесса. В статье охарактеризованы методологический, содержательный, технологический и рефлексивный компоненты модели организации воспитательного процесса в социокультурном пространстве начальной школы. Все компоненты модели воспитательного процесса связаны общей линией пролонгированной диагностики сформированности жизненных компетенций младших школьников, которые рассматриваются как комплексный результат воспитательного процесса в начальной школе.

Ключевые слова: воспитательный процесс, социокультурное пространство начальной школы, принципы организации воспитательного процесса в начальной школе, модель организации воспитательного процесса в социокультурном пространстве начальной школы.

Annotation. The article reveals the theoretical foundations, components and principles of functioning of the model of organization of the upbringing process in the socio-cultural space of the primary school. The author briefly considers the peculiarities of such notions as “upbringing” and “upbringing process”. The article introduces the characteristics of the socio-cultural space of the primary school, determining opportunities for successful organization of upbringing process at a given educational level. The author assumes that it’s necessary to take into account the aspects of traditional and innovative approaches for organization of the upbringing process in the socio-cultural space of the primary school. Within the framework of modern upbringing theories, it’s possible to distinguish two groups of principles of organization of the upbringing process at primary school: invariable and invariable. The invariable group includes the principles based on the methodological approaches and fixed in the requirements of the federal state educational standards of secondary education. This group includes humanistic orientation of upbringing, joint activity of children and adults, copying the moral model, safe lifestyle, inclusiveness and age conformity. The variative group is complementary to the principles of the first group and includes the principle of authenticity of the upbringing process, the principle of taking into account the current level of formation of life competencies of schoolchildren, the principle of focusing on the media and eventfulness in socio-cultural space of school, the principle of the end-to-end connections of educational and upbringing content. The article describes the methodological, content, technological and reflexive components of organizing the upbringing process in the socio-cultural space of the primary school. All the components of the model of organizing of the upbringing process are interconnected by general policy of prolonged diagnostics of formation of life competencies of young schoolchildren which are regarded as a complex result of the upbringing process at primary school.

Key words: upbringing process, socio-cultural space of the primary school, principles of organization of the upbringing process in primary school, the model of organization of the upbringing process in the socio-cultural space of the primary school.

Введение. В последние годы наблюдается повышение интереса к организованному воспитательному процессу на государственном уровне. Воспитание подрастающего поколения снова становится делом государственной важности. Интенсивное обновление нормативно-правовой базы организации воспитания в школе, с одной стороны, приводит к тому, что роль воспитания как части целостного педагогического процесса в общеобразовательной школе существенно возрастает, оно становится предметом внимания не только самих субъектов воспитательного процесса, организуемого в школе, но и выходит за пределы школьного образовательного пространства, с другой стороны, нормативная регламентация делает воспитательный процесс не только и не столько частью внутренней жизни школы, сколько обуславливает его открытый, но в то же время более контролируемый со стороны государства и общества в целом характер.

Воспитание, как процесс наиболее интенсивного взаимодействия с жизненными и личностными смыслами ребенка, особенно важно в чувствительные периоды жизни, один из которых сопряжен со временем обучения ребенка в начальной

школе, для которой на сегодняшний день необходима модель организации воспитательного процесса, учитывающая его современные контексты, опирающаяся на принципы, актуальные для текущей ситуации, сложившейся в системе образования, реализуемая в динамично изменяющемся социокультурном пространстве начальной школы. В связи с вышеизложенным целью представленной статьи является описание теоретических оснований, компонентов и принципов функционирования модели организации воспитательного процесса в социокультурном пространстве начальной школы.

Изложение основного материала статьи. В отечественном научно-педагогическом дискурсе в отношении определения понятий «воспитание» и «воспитательный процесс» четко прослеживается линия синонимического использования данных понятий в научных текстах с опорой на неоднозначность природы воспитания. Данная точка зрения прослеживается в работах В.И. Андреева, В.В. Краевского, Б.Т. Лихачева и других авторов [1, 8, 9]. Анализ классических определений понятий «воспитание» и «воспитательный процесс» показывает, что данные понятия во многом синонимичны друг другу. Использование одного понятия без связи с другим практически невозможно, поскольку они определяют результирующие и процессуальные характеристики одного и того же явления. При этом понятие «воспитание» в ряде исследований определено как обобщающее и включающее по отношению к понятию «воспитательный процесс».

Анализ положений научных исследований, изложенных в работах Е.В. Бондаревской, Н.М. Борытко, С.В. Дармодехина, О.В. Гукаленко, В.А. Лукова, С.Г. Новикова, Н.Л. Селивановой, Л.С. Стрелковой и других авторов [2, 3, 6, 7, 10, 11, 12], позволил сделать вывод: содержание понятия «воспитание» в отечественном научно-педагогическом дискурсе в настоящее время рассматривается «через призму междисциплинарности». Подобный подход позволяет увидеть трансформацию воспитания в соответствии с современными социокультурными условиями. Современное воспитание динамично изменяется и дополняется актуальными контекстами, основными из которых являются: «образовательно-рефлексивный, информационно-медийный, событийно-жизненный» [4, С. 267].

Ретроспективный взгляд на положения отечественных теорий воспитания позволяет констатировать, что в настоящее время не представляется возможным организовать воспитательный процесс, опираясь на единственный методологический подход. Современной школе необходимо сочетание традиционности и инновационности в воспитательном процессе [5, С. 23]. В контексте выбранных подходов будет выстраиваться логика и последовательно раскрываться содержание воспитательного процесса, который, с одной стороны, опирается на актуальные положения действующих нормативных документов, с другой, ориентирован на реализацию ведущей идеи, определяющей педагогическую миссию конкретного образовательного учреждения.

В настоящее время принципы организации воспитательного процесса в контексте современных теорий воспитания могут быть представлены в рамках универсальной (инвариантной) и вариативной групп. Инвариантная группа включает принципы, базирующиеся на классических методологических подходах и зафиксированные в требованиях федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (гуманистическая направленность воспитания, совместная деятельность детей и взрослых, следование нравственному примеру, безопасная жизнедеятельность, инклюзивность и возрастосообразность).

Принцип гуманистической направленности воспитания предполагает принятие педагогом субъектной позиции ребенка как активного участника воспитательного процесса. Принцип совместной деятельности детей и взрослых реализуется через участие в коллективной продуктивной деятельности не только педагогов и воспитанников, но и вовлечение в этот процесс родителей, как ключевых субъектов воспитательного процесса, статус которых определен в том числе на государственном уровне. Принцип следования нравственному примеру означает опору на конкретные образцы поведения, которые связаны как с известными историческими персоналиями, так и людьми из ближайшего социального окружения ребенка. Принцип безопасной жизнедеятельности рассматривается в контексте самого широкого понимания безопасности, когда имеется в виду не только защита физического состояния воспитанника, но также его психологическая и эмоциональная безопасность. Принцип инклюзивности предполагает, что задачей воспитателя является не только инклюзия ребенка с особыми потребностями в детский коллектив, но и создание положительного образа ребенка для его одноклассников, проведение воспитательных бесед как с самими детьми, так и их родителями. Принцип возрастосообразности находит отражение в целевых ориентирах воспитания, соотносимых с конкретными уровнями общего образования (начальным, основным и средним) и направлениями воспитания, обозначенными в федеральных государственных образовательных стандартах. По мере взросления ребенка целевые ориентиры воспитания усложняются, становятся более предметными и ориентированными на формирование конкретных качеств личности.

Вариативная группа принципов является дополнением к принципам первой группы и включает:

- принцип самобытности воспитательного процесса, который актуализирует опору на уклад образовательного учреждения, что задает логику взаимодействия всех участников воспитательного процесса, определяет их роли и особенности деятельности в социокультурном пространстве конкретной образовательной организации. Ценностные ориентиры и традиции, зафиксированные в школьном укладе жизни, разделяют не только сотрудники образовательной организации, но также все обучающиеся и их родители. Уклад является негласным нравственным кодексом школы (лицея, гимназии), который не только исполняется, но и защищается в ситуациях его нарушения. Соблюдение данного принципа позволяет сохранять и преумножать традиции конкретной образовательной организации, формировать соборный дух детской общины, объединенной в социокультурном пространстве школы (лицея, гимназии);

- принцип учета актуального уровня сформированности жизненных компетенций школьников, является логическим продолжением принципа инклюзивности воспитательного процесса. Жизненная компетенция является комплексным понятием. Ее формирование происходит в течение всей жизни человека. Непрерывность и взаимовлияние образования и воспитания позволяет ребенку ежедневно совершенствовать собственный жизненный опыт, осваивать ценности и профессиональные навыки. Несмотря на то, что понятие «жизненная компетенция» чаще соотносится с особыми потребностями лиц с ограниченными возможностями здоровья, ее вполне целесообразно рассматривать также и в контексте оценки результатов обучения и воспитания для нормативно-развивающихся детей. В данном случае жизненная компетенция становится общей точкой отсчета достижений для детей с разным уровнем развития;

- принцип ориентации на медийность и событийность в социокультурном пространстве школы позволяет учитывать реалии жизни современного школьника, которая неразрывно связана с открытым информационным пространством сети Интернет и предполагает вовлечение их в разные формы совместной деятельности с применением знакомых и интересных для них способов взаимодействия в воспитательном процессе;

- принцип сквозной взаимосвязи содержания образования и воспитательного процесса. В условиях постоянного усложнения и нарастания требований к результатам освоения основной образовательной программы современные школьники практически всегда погружены в решение учебных задач, в то время как задачи воспитательного процесса соотносятся в основном с моментами внеурочной и досуговой деятельности, а также дополнительного образования детей. Сквозная взаимосвязь содержания образования и воспитания позволит обеспечить непрерывность и комплексность целостного воспитательного процесса в социокультурном пространстве школы.

Опираясь на данные принципы, мы полагаем целесообразным предложить в структуре модели организации воспитательного процесса в социокультурном пространстве начальной школы методологический, содержательный, технологический и рефлексивный компоненты. Методологический компонент составляют теоретические идеи и подходы, определившие общую концепцию организации воспитательного процесса, содержательный компонент конкретизирован в программе и планах воспитательной работы, основу технологического компонента составляют современные методики и практики организации воспитательной работы в пространстве начальной школы и за ее пределами, рефлексивный компонент раскрывается через практику экспертной оценки и самоанализа результатов воспитательного процесса в школе.

Представим более подробную характеристику вышеуказанных компонентов модели. *Методологический компонент* ориентирован на анализ существующих методологических подходов к организации воспитательного процесса в современном социокультурном пространстве, концепций социокультурного пространства в контексте его роли в системе образования и воспитания. Базовыми методологическими ориентирами конкретизированы подходы, которые обозначает как основные для организации воспитательного процесса примерная рабочая программа воспитания. В зависимости от особенностей воспитательного процесса в целом и возможного наличия самобытных традиций воспитания в конкретной образовательной организации, перечень базовых методологических подходов может быть актуализирован и дополнен. *Содержательный компонент* модели вычленяется на основе анализа программы и планов воспитательной работы конкретной образовательной организации, коррелирует с требованиями основных федеральных документов, регулирующих организацию воспитания в школе, и локальных актов образовательного учреждения. Содержательный компонент включает информацию о целевых ориентирах воспитания младших школьников, направлениях воспитательной работы в начальной школе и может актуализироваться в соответствии с потребностями конкретной образовательной организации. *Технологический компонент* включает современные методики и практики организации воспитательной работы в пространстве начальной школы и за ее пределами. Выбор методического инструментария, форм и средств, необходимых для организации воспитательного процесса в начальной школе производится с учетом принципов, сформулированных в примерной рабочей программе воспитания (гуманистической направленности воспитания, совместной деятельности детей и взрослых, следования нравственному примеру, безопасной жизнедеятельности, инклюзивности, возрастосообразности), а также дополняется с учетом вариативной группы принципов, включающей принцип самобытности воспитательного процесса, принцип учета актуального уровня сформированности жизненных компетенций школьников, принцип ориентации на медийность и событийность в социокультурном пространстве школы, принцип сквозной взаимосвязи содержания образования и воспитательного процесса. *Рефлексивный компонент* модели включает практику экспертной оценки и самоанализа результатов воспитательного процесса в начальной школе с использованием разработанной методики оценки условий организации воспитательного процесса в социокультурном пространстве начальной школы. Также в качестве инструмента оценки эффективности воспитательного процесса используется методика (шкала) оценки сформированности жизненных компетенций обучающихся начальных классов, которые в соотношении с личностными результатами и целевыми ориентирами воспитания могут выступать в качестве критерия результативности организации воспитательного процесса в начальной школе.

Отметим, что все компоненты модели воспитательного процесса связаны общей линией пролонгированной диагностики сформированности жизненных компетенций младших школьников, которые рассматриваются как комплексный результат воспитательного процесса в начальной школе.

Выводы. Обобщая вышеизложенное, отметим, что перед современной начальной школой стоит ряд актуальных и сложных практических задач, связанных с организацией воспитания подрастающего поколения. Воспитание, кризисное состояние которого констатируют ведущие ученые и практики, нуждается в теоретическом переосмыслении и практическом преобразовании. Необходимо гармоничное сочетание традиций воспитания, унаследованных российской педагогикой и системой образования из предыдущих периодов истории нашей страны, и современных тенденций (трендов), пронизывающих не только систему образования, но и всю жизнь общества. Цифровизация, медийность, событийность, проектная направленность, ориентация на совместный поиск жизненных смыслов и многие другие тенденции возникли не одномоментно, а набирали силу в течение двух последних десятилетий. Современные дети не мыслят свою жизнь без привычных им вещей: комфорта, гаджетов, доступной информации и др. Довольно часто погруженность детей, особенно младшего школьного возраста в мир вещей, негативно воспринимается педагогами и родителями. Тем не менее, включение их в воспитательный процесс в качестве инструментов, актуальных для современного младшего школьника, позволит реализовать цели воспитания и сформировать в начальной школе личностные результаты, необходимые ребенку для дальнейшей жизни в обществе.

Литература:

1. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
2. Бондаревская, Е.В. Методология разработки современной теории воспитания в ростовской научной школе / Е.В. Бондаревская // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2011. – №1. – С. 21-30
3. Борытко, Н.М. Воспитание человека: гуманитарная парадигма образования / Н.М. Борытко // Грани познания. – 2014. – № 3 (30). – С. 11-14
4. Брык, А.В. Проблематика воспитания подрастающего поколения в контексте научно-педагогических исследований / А.В. Брык // Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований: материалы III-го Международного форума Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». 29-30 сентября 2022 г. – Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГУЭ (РИНХ), 2023. – С. 263-267
5. Брык, А.В. Современные подходы к организации воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях / А.В. Брык // Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования: сб. ст. по материалам LXVI Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования». Том 12(66). – М.: ООО «Интернаука», 2023. – С. 18-24
6. Гукаленко, О.В. Социально-воспитательное пространство педагогического образования: опыт становления и проектирование будущего / О.В. Гукаленко, С.В. Иванова, Н.Л. Селиванова, В.Н. Пустовойтов // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития / Под ред. Зинченко Ю.П. – Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2020. – 612 с.
7. Дармодехин, С.В. Вопросы разработки новой методологии государственной политики в области воспитания / С.В. Дармодехин // Мир психологии. – 2018. – № 4 (96). – С. 239-250
8. Краевский, В.В. Воспитание или образование? / В.В. Краевский // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 3-10
9. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций / Б.Т. Лихачев; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2010. – 647 с.

10. Луков, В.А. Воспитание в XXI веке и его научное обеспечение в свете тезаурусной методологии / В.А. Луков // Высшее образование для XXI века: проблемы воспитания. XIV Международная научная конференция: в 2-х частях. – М.: Московский гуманитарный университет, 2017. – С. 502-508

11. Новиков, С.Г. Российское воспитание XVIII-XX веков в зеркале трансдисциплинарной методологии / С.Г. Новиков // Пространство и время в диалоге педагогических культур: интересубъективность историко-педагогического понимания. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXIV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. – Волгоград: Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Волгоградская государственная академия последипломного образования», 2021. – С. 217-220.

12. Стрелкова, Л.С. Проблема взаимосвязи, целостности философского и педагогического знания как сущностное отношение методологического поля воспитания / Л.С. Стрелкова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2008. – № 3. – С. 41-47

Педагогика

УДК 802.0:378.147

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

КРЕАТИВНАЯ МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТАФОРИЧЕСКИХ АССОЦИАТИВНЫХ КАРТ В ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ В АГРАРНОМ ВУЗЕ

Аннотация. Настоящая статья посвящена анализу и разработке креативного метода обучения иноязычной устной речи в аграрном вузе с применением метафорических ассоциативных карт. Цель статьи заключается в разработке методики обучения иноязычной устной речи в аграрном вузе, включающей рассмотрение развития креативного мышления в качестве средства и метода обучения. В статье приводится детальный анализ обучения иноязычной речи в неязыковом вузе. Автором статьи разработан курс обучения иноязычной речи для студентов аграрных специальностей с применением креативно-ориентированного метода обучения. В статье представлены принципы обучения и методический алгоритм приемов обучения, критерии оценивания уровня креативности обучающихся и комплекс упражнений в обучении устной иноязычной речи с применением метафорических ассоциативных карт. Данная статья представляет собой попытку разработки оригинальной технологии, базирующейся на рассмотрении креативного мышления в качестве базисной методической категории и внедрении его в процесс обучения иностранным языкам неязыкового профиля. Представленная автором статьи модель обучения может быть применима в процессе обучения иноязычной речи студентов аграрного вуза.

Ключевые слова: креативно-ориентированное обучение, устная речь, креативное мышление, креативные упражнения, профессионально-ориентированное общение, аграрное направление, неязыковой вуз.

Annotation. The present article is devoted to the analysis and development of the creative method of teaching foreign-language oral speech in agrarian higher education institution with the application of metaphorical associative cards. The aim of the article is to create a method for teaching foreign-language oral speech in agrarian higher education institution, including the consideration of creative thinking development as a means and technology of teaching. The article provides a detailed analysis of oral communication teaching in a non-language university. The author of the article has developed a course of oral communication training for students of agrarian specialties with the use of a creative-based method of teaching. The article presents the principles and methodological algorithm of teaching methods, the criteria for assessing the level of creativity of students and the complex of exercises in teaching oral foreign language speech with the use of creative teaching methods. The present article is an attempt to develop an original technology based on the consideration of creative thinking as a basic methodological category and its introduction in the process of teaching foreign languages to the non-language profile. The teaching model presented by the author of the article can be applied in the process of teaching foreign language oral speech to students of agrarian universities.

Key words: creativity-based teaching, oral communication, creative thinking, creative exercises, communication for special purposes, agrarian training area, non-linguistic university.

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

Актуальность исследования обусловлена необходимостью новаторства современной лингводидактики с интегрированным использованием теоретических и практических основ использования креативного способа мышления в процессе обучения иностранным языкам.

Научная новизна исследования заключается в создании креативно-ориентированной методики обучения на основе синтеза интеграции психолого-диагностирующих средств в методику обучения иностранным языкам, формирующих новую технологию обучения устному иноязычному общению в рамках вузовского профиля.

Теоретическая значимость исследования обусловлена разработкой теоретического базиса методики обучения профессиональному иноязычному общению в аграрном вузе на основе интеграции креативного мышления, его индикаторов и компонентов. Данная теоретическая значимость представлена в виде принципов обучения.

Научно-прикладное значение исследования обусловлено возможностью практического использования разработанного нами креативно-ориентированной методики обучения профессионально-ориентированному общению в аграрном вузе в соответствии с концептуальными положениями его содержания.

Изложение основного материала статьи. Анализируя мышление в процессе обучения иностранным языкам, нельзя не упомянуть труды знаменитого советского психолога Б.В. Беляева. Ученый полагает, что овладение иностранным языком заключается в том, что мышление учащегося переключается с родного языка на иностранный, он учится мыслить о тех же вещах средствами другого языка. В начале обучения иноязычной речи участие родного языка в процессе обучения неизбежно. По словам Б.В. Беляева, даже наглядно-предметная семантизация иноязычных слов не исключает обращения к родному языку (перевод) – восприятие предмета или его изображения на картинке сейчас же сопровождается актом называния родным словом [1].

По мнению Б.В. Беляева, теоретическое изучение языка и практическое овладение им – разные процессы: в первом случае учащийся приобретает лексические и грамматические знания, а во втором – усваивает речевые умения и навыки [2].

И.П. Торренс [12] рассматривает креативность в качестве процесса, включающего а) восприятие и анализ проблемы, б) поиск решения, в) формулирование гипотезы, г) апробация гипотезы и ее модификация при решении проблемы. Таким образом, креативность есть способность человека адаптироваться к изменениям условий и генерировать идеи при решении возникающих проблем, что, требует наличия гибкости и альтернативных точек зрения при решении проблемы. Исходя из вышесказанного, М.А. Рунко [11] выделяет два аспекта определения креативности: 1) связь с проактивностью, включающей в себя поиск вопросов и их исследование, 2) связь с реактивностью, относящейся к поиску решения проблемы.

Специалисты в области изучения процесса креативного мышления соглашаются с определением креативности в качестве комплексного действия, происходящего в социо-институциональной среде, связанного с ситуацией и сферой деятельности, в рамках которой оно осуществляется [3].

Некоторые ученые утверждают, что на появление и развитие креативности влияет повседневная жизнь, работа и досуг. Изучение данной гипотезы привело к возникновению таких понятий, как «повседневная креативность» [9] или «креативный досуг» [4]; [5] и «эмоциональная креативность» [8]; [7], предлагающих теоретическое обоснование и технологии понимания многообразия условий и ситуаций развития креативного процесса [10].

«Повседневная (рутинная) креативность», по мнению других исследователей [6], базируется на решении экстраординарным способом не только в рамках досуга, но и в академической среде, в образовательном процессе. В этой связи, данная креативность включает оригинальность, дивергентность и поиск альтернативных способов решения проблемной задачи. Противоположной точки зрения придерживается другой исследователь креативного мышления Б. Хэгарт [4], определяющий креативный досуг как свободное времяпрепровождение, при котором человек ощущает свободу творческой деятельности и мотивации.

В нашем исследовании мы рассматриваем следующие методические принципы работы с метафорическими ассоциативными картами:

1) **креативный анализ интерпретации.** Обучающийся должен мыслить креативно, т.е. творчески и нестандартно для решения данных карт, чем больше умений креативного мышления обучающийся сможет продемонстрировать при выполнении данного задания, тем лучше он сможет с ним справиться. Креативный анализ мы рассматриваем с позиций беглости, гибкости и оригинальности выполнения задания;

2) **экстраординарность генерируемой идеи.** Обучающиеся должны генерировать максимально оригинальные идеи при интерпретации изображаемых образов. Здесь преподавателем оценивается беглость речи, гибкость перехода от одной темы обсуждения в другую и оригинальность генерируемой идеи. Если обучающемуся сложно комментировать свои карты полноценно и развернуто, то он может ограничиться коротким пояснением;

3) **наличие диалектики,** т.е. допущение противоречивости и амбивалентности суждений при интерпретации изображаемых образов;

4) **уважение индивидуальности.** Когда обучающийся интерпретирует свои карты, преподаватель должен принимать в качестве положительного любой экстраординарный ответ обучающегося при генерировании оригинальной идеи, не зависимо от его частичного или полного несоответствия логики;

5) **учет принципа доступности и посильности обучающихся,** т.е. задания, связанные с анализом изображаемых образов, должны быть посильны выполнению и уровню владения иностранным языком обучающимися.

Мы также рассматриваем следующие уровни анализа и выполнения метафорических ассоциативных карт в обучении устному иноязычному общению:

- *Диссоциировано-статичный* (то, что происходит с образами на карте, т.е. не имеет отношение к ассоциациям и является статичной позицией восприятия изображаемого);
- *Ассоциативно-метафорический* (то, что обучающийся видит в карте и соотносит со своей реальностью, исходя из позиции своего мировоззрения, мнения и видения решаемой им проблемной задачи);
- *Ассоциативно-реалистический* (то, что происходит и ассоциируется у обучающегося с реальной жизнью, т.е. с учетом его жизненного опыта).

При диссоциировано-статичном уровне основной фокус вопросов, на наш взгляд, должен быть направлен на углубление и расширение описания содержания карты – т.е. максимальное насыщение истории проективным материалом.

Вопросы, заданные на диссоциированном уровне, отличаются от вопросов про реальность лишь фокусом (от первого или от третьего лица они задаются).

Выполнение ограничивается описанием изображенных объектов и образов, изображенных в карте.

Ассоциативно-метафорический уровень позволяет соединить карточный образ с воображаемой реальностью путем ассоциации и метафоричности изображенных образов с предполагаемыми явлениями и понятиями. Вопросы концентрируются на выяснении отношения к карте; прояснении мыслей, выражении своей позиции и ее аргументированности; на расшифровке основной метафоры.

Ассоциативно-реалистический уровень в фокусе разговора и вопросов содержит актуальные события обучающегося, имеющие отношения к его непосредственной жизни и жизненному опыту. Здесь ассоциативная связь имеет отношение не к выражению личного мнения обучающегося при решении гипотетической проблемной задачи, а непосредственно к его реальному опыту.

При использовании карт необходимо помнить о важности соблюдения этикета и правил для облегчения открытости и повышения мотивации.

Также мы рассматриваем следующий методический алгоритм выполнения заданий, связанных с использованием метафорических ассоциативных карт:

1. **Представление материала.** Данный этап является стартовой позицией занятия, на которой преподаватель представляет обучающимся метафорическую ассоциативную карту. Преподаватель должен тщательно подготовить данный материал заранее, чтобы креативные задания соответствовали лексико-грамматическому материалу.

2. **Креативная пауза.** Данный этап состоит из паузы продолжительностью 5-15 минут, в процессе которой обучающимся дается время для анализа выполняемой или метафорической ассоциативной карты.

3. **Реализация.** Данный этап представляет собой продуцирование иноязычной речи при описании изображенных образов на карте и выполнение заданий, связанных с ней.

4. **Подведение итогов.** Завершающий этап работы с картами представляет собой всеобщее обсуждение выполненного задания участниками процесса обучения в одной из трех форм: а) преподаватель ↔ обучающийся, б) обучающийся ↔ обучающийся, в) завершающий монолог преподавателя.

Мы выделяем креативные критерии оценивания диалога и их следующие параметры (См. Таблица 1):

Показатели креативного развития умений иноязычной речи

показатель	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
Беглость	Отсутствие задержки реакции порождения высказывания.	Задержка реакции выполнения до 5 секунд.	Задержка реакции выполнения 10-15 секунд.	Задержка превышает 15 секунд (наличие конспекта).
Гибкость	Абсолютный переход (90-100%).	Значительный переход (50%).	Частичный переход (до 50%).	Отсутствие перехода (0%).
Оригинальность	Полная экстраординарность (90-100%).	Значительная экстраординарность (50%).	Частичная экстраординарность (до 50%).	Отсутствие экстраординарности (0%).

Мы рассматриваем следующие креативно-языковые упражнения, предшествующие работе с метафорическими ассоциативными картами. Данные упражнения, на наш взгляд, способствуют формированию навыка творческого мышления, способствующего наиболее успешному выполнению заданий, связанных с метафорическими ассоциативными картами:

I. Составьте предложения, слова которых состоят из пяти, шести первых букв, указанных в задании.

Используйте аграрную терминологию:

Example: S... B... A... M... P... (selective breeding and modern practices)

1. A... I... A... A... S... (*agronomy is an agricultural science*)

Данное задание представляет собой креативно-языковое упражнение, целью которого является формирование навыка креативного мышления, способствующего в дальнейшем наиболее успешному выполнению заданий метафорических ассоциативных карт.

II. Дайте ответ в правом столбике, описывающим и тематически объединяющим перечисленные слова-аграрные термины из левого столбика.

Example: Rising, falling – price.

Words	Responses
Wheat, barley, oat, rye	

Данное креативно-языковое упражнение нацелено не только на формирование навыка креативного мышления, но и на закрепление лексического материала занятия. Студенту необходимо написать ответ в правом столбике в виде одного слова-термина аграрного содержания.

III. Напишите аграрные термины:

а) начинающиеся на указанную букву,

б) ассоциирующиеся с данной буквой.

Прокомментируйте свой выбор. Используйте лексический материал из данного занятия

A

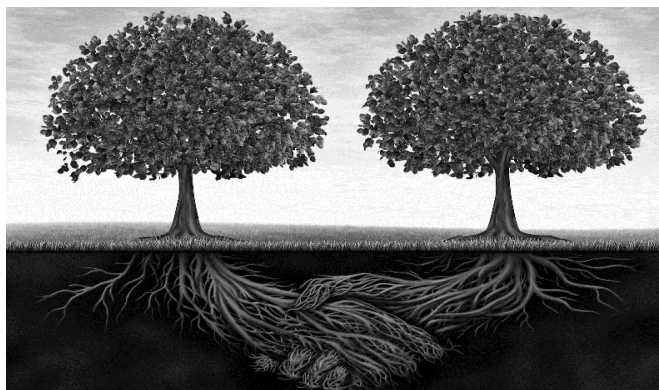
Данное креативно-языковое упражнение состоит из трех заданий. В первом задании необходимо выбрать из лексического минимума занятия аграрных термин, начинающийся на представленную букву. В следующем задании студенту предстоит выбрать из того же лексического минимума занятия аграрный термин, но уже тот, который по мнению самого студента, вызывает наиболее близкие для него ассоциации с указанной буквой. В последнем задании студенту необходимо прокомментировать свой выбор аграрного термина и объяснить свой выбор и возможную ассоциативную связь с данной буквой. Данное упражнение также носит характер закрепления лексического минимума и формирования навыка креативного мышления.

IV. Найдите и назовите слова-термины аграрного содержания, скрытые среди цепочки (потока) букв.

dnvhgdesep~~lan~~fenmsheogmlsolgqciemspfnghcattlekgiudbvvhfdjvdjjsskflgjdgtvimdj

Данное креативно-языковое упражнение нацелено на развитие внимания студента. Студенту необходимо найти скрытые среди потока букв аграрные термины из лексического минимума занятия. Упражнение способствует формированию навыка концентрации внимания и памяти.

V. Посмотрите на данную метафорическую ассоциативную карту. Расскажите, что вы видите. Какие ассоциации возникают у вас при виде этого изображения?



Изображение, заимствовано из источника:

<https://www.greenbiz.com/article/ambitious-partnerships-climate-action-are-taking-root-and-bearing-fruit>

Упражнение в виде метафорической ассоциативной карты представляет собой изображение аграрного содержания. Студенту необходимо на иностранном языке объяснить содержание рисунка, прокомментировать свое представление о данном изображении и выразить свое отношение к нему. Задание способствует развитию умений иноязычного говорения с применением профессионально-ориентированной терминологии и развитию умений креативного мышления.

Выводы. Данное исследование ориентировано на разработку методики использования метафорических ассоциативных карт на занятиях по иностранному языку в качестве средства обучения устному иноязычному профессионально-ориентированному общению аграрного направления.

Цель разработанной методики – сформировать у обучающихся умения коммуникативной компетенции, а также активизировать деятельность обучающихся при выполнении коммуникативных упражнений путем развития креативного мышления.

В работе получена подтверждение гипотеза, согласно которой обучение устному профессиональному общению на занятиях по иностранному языку в аграрном вузе будет более эффективным при соблюдении следующих условий:

- а) рассмотрение креативного мышления в качестве средства и метода обучения иноязычному говорению;
- б) использование в процессе обучения метафорических ассоциативных карт в качестве речевого описательного упражнения на занятиях по иностранному языку в аграрном вузе.

Главный вывод, который можно сделать по результатам исследования, заключается в том, что разработанная методика эффективна и может быть использована студентами и преподавателями в процессе обучения иноязычному общению в аграрном вузе.

Литература:

1. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
2. Беляев, Б.В. Психологические вопросы наглядности обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев // Иностранные языки в школе. – М., 1948. – №1.
3. Glaveanu, V. Advancing creativity theory and research: A socio-cultural manifesto / V. Glaveanu, M. Hanchett Hanson, J. Baer // The Journal of Creative Behavior. – 2019. – 54(3), P. 741-745. <https://doi.org/10.1002/jocb.395>
4. Hegarty, B. The value and meaning of creative leisure / B. Hegarty // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. – 2009. – <https://doi.org/10.1037/a0014879>
5. Hegarty, C. Creative leisure and self-expression / C. Hegarty & J. Plucker // The International Journal of Creativity & Problem Solving. – 2012. – 22(2), P. 63-78
6. Ilha Villanova, A.L. Everyday creativity: A systematic literature review / A.L. Ilha Villanova & M. Pina e Cunha // The Journal of Creative Behavior. – 2021. – 55(3), P. 673-695. <https://doi.org/10.1002/jocb.481>
7. Ivevic, Z. Emotional intelligence and emotional creativity / Z. Ivevic, V.A. Brackett & J.D. Mayer // Journal of Personality. – 2007. – 75(2), P. 199-236. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00437.x>
8. Iwasaki, Y. Contributions of leisure to “meaning-making” and its implications for leisure studies and services / Y. Iwasaki // Annals of Leisure Research. – 2017. – 20(4), P. 416-426. <https://doi.org/10.1080/11745398.2016.1178591>
9. Richards, R. Everyday creativity / R. Richards. In J.C. Kaufman, & R.J. Sternberg (Eds.), The Cambridge Handbook of Creativity. Cambridge: Cambridge University Press. – 2010. – P. 189-215
10. Romina, C.E. Leisure activities, creative actions and emotional creativity / C.E. Romina, S. Goretti & F. Benat // Thinking Skills and Creativity. – 2022. – 45, Article 101060. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101060>
11. Runco, M.A. Creativity / M.A. Runco // Annual Review Psychology. – 2004. – 55 – P. 657-687
12. Torrance, E.P. Torrance Test of Creative Thinking: Norms-technical manual / E.P. Torrance. Bensenville: Scholastic Testing Service, 1974.

Педагогика

УДК 802.0:378.147

кандидат педагогических наук, доцент Буковский Станислав Леонидович

Институт экономики и управления АПК Федерального государственного

бюджетного образовательного учреждения высшего образования

«Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева» (г. Москва)

КОНЦЕПЦИЯ КРЕАТИВНОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ В АГРАРНОМ ВУЗЕ

Аннотация. Настоящая статья посвящена анализу и разработке креативно-ориентированной методики обучения иноязычной речи в аграрном вузе. Цель статьи заключается в создании оптимального метода обучения иноязычной речи в аграрном вузе, который включал бы использование творческого мышления. Автор статьи детально анализирует проблемы обучения иноязычной речи в неязыковом вузе. Автором статьи разработан курс обучения иноязычной речи для студентов аграрных специальностей. Методический алгоритм, представленный автором статьи, детально освещает возможности использования креативного мышления на практике. Комплекс упражнений представлен креативно-языковыми и креативно-речевыми упражнениями по параллельному развитию креативного мышления и умений иноязычного говорения в аграрном вузе, которые, призваны наиболее оптимальным образом развить умения устного общения в аграрном вузе. Данная статья представляет собой попытку разработки оригинальной технологии, базирующейся на рассмотрении креативного мышления в качестве базисной методической категории и внедрении его в процесс обучения иностранным языкам неязыкового вуза.

Ключевые слова: креативно-ориентированное обучение, иноязычная речь, креативное мышление, креативные упражнения, приемы обучения, специфика обучения, содержание обучения, профессионально-ориентированное общение, аграрное направление, неязыковой вуз.

Annotation. This article is devoted to the analyses and the creation of creativity-based method of foreign speech in non-linguistic university of agrarian training area. The aim of the given article is to create the more effective way of learning foreign speech in agrarian university which includes creative thinking usage. The author of the article gives the detailed analyses of foreign speech learning process issues in non-linguistic university. The author of the article developed the training curriculum of creativity-based method of foreign speech learning process in agrarian university. The methodical algorithm, developed by the author of the article, gives the detailed analysis of creative thinking implementation in practice. Creativity-based exercises' system, developed by the author of the article, includes creativity-based drills and creativity-based communicative tasks which provide parallel development both creative thinking and foreign speech skills of agrarian training area, necessary for communication for special purposes in agrarian universities. The given article represents the better variant of foreign speaking learning technique in non-

linguistic universality based on consideration of creative thinking as foreign language learning terminology category and its introduction to foreign language learning process in non-linguistic agrarian training area.

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

Введение. Актуальность исследования обусловлена популярностью использования креативного мышления в различных сферах научной деятельности, исходя из методологии таких научных направлений, как креативная педагогика и креативная психология.

Целью данного исследования является разработка методики обучения устному иноязычному общению для студентов аграрных вузов на базе интеграции в лингводидактику креативного мышления в качестве средства и технологии обучения.

Научная новизна исследования заключается в создании креативно-ориентированной методики обучения на основе синтеза интеграции психолого-диагностирующих средств в методику обучения иностранным языкам, формирующих новую технологию обучения иноязычному общению в рамках аграрного вуза.

Теоретическая значимость исследования обусловлена гипотезой, согласно которой развитие креативного мышления может рассматриваться в качестве средства формирования коммуникативной компетенции обучающихся на занятиях по иностранным языкам в аграрном вузе. Данная теоретическая значимость представлена в виде принципов обучения.

Научно-прикладное значение исследования обусловлено возможностью использования методических приемов креативно-ориентированной методики обучения иноязычному устному общению в аграрном вузе в соответствии с концептуальными положениями его содержания.

Изложение основного материала статьи. Согласно интерпретации модели порождения речевых высказываний А.А. Леонтьева, выделяются следующие ее компоненты: а) этап мотивации высказывания; б) этап замысла высказывания; в) этап осуществления замысла; г) этап сопоставления реализации замысла с самим замыслом [2, С. 133].

В основе классификации речевых высказываний Ч. Фриза лежат два критерия: способность высказывания начинать беседу и принадлежность высказывания тому или иному говорящему.

Исходя из вышеупомянутого, Ч. Фриз выделяет следующие типы высказываний: а) ситуационные; б) продолжающие; в) ответные [5].

Дж. Кэрролл также исходит из двух критериев, формулируя свою классификацию речевых высказываний: функциональный критерий и сентенциальность характера высказывания [4, С. 24].

А.Р. Лурия делит классификации высказываний на «коммуникации событий» и «коммуникации отношений». По его утверждению, первое понятие относится к передаче конкретных взаимодействий вещей, второе же связано с абстрактно-логическим отношением предмета и признака [3, С. 208].

Классификация Г.А. Золотовой более детализирована, в которой она выделяет: предложения, сообщение о количестве предметов; о субъекте и объекте обладания; о субъекте как обладателе признака и носителя состояния; о состоянии субъекта; о явлении и его оценке, раскрывающие содержание одного отвлеченного понятия через другое [1].

Следует также обратить внимание на то, что при обучении иноязычной устной речи нужно обращать внимание не только на стандартные концепты такие, как ситуативность, мотивация, но и на мышление обучающихся.

Специалисты в области изучения процесса креативного мышления соглашаются с определением креативности в качестве комплексного действия, происходящего в социо-институциональной среде, связанного с ситуацией и сферой деятельности, в рамках которой оно осуществляется [6].

Некоторые ученые утверждают, что на появление и развитие креативности влияет повседневная жизнь, работа и досуг. Изучение данной гипотезы привело к возникновению таких понятий, как «креативный досуг» [7]; [8] и «эмоциональная креативность» [11]; [10], предлагающих теоретическое обоснование развития креативного процесса.

«Повседневная креативность», по мнению других исследователей [9], базируется на решении экстраординарным способом не только в рамках досуга, но и в академической среде, в образовательном процессе. Противоположной точки зрения придерживается другой исследователь креативного мышления Б. Хэгарты [7], определяющий креативный досуг как свободное времяпрепровождение.

На наш взгляд, задания на развитие креативного мышления студентов должны быть направлены на:

- Понимание необходимости использования и преимуществ креативного способа мышления в образовательном процессе.
- Развитие способности беглости и гибкости продуцирования иноязычного высказывания монологического и диалогического характера в процессе обучения устному иноязычному профессионально-ориентированному общению.
- Развития способности экстраординарности генерирования идей при решении речевых проблемных задач в процессе порождения устного иноязычного высказывания.

Креативное преподавание мы рассматриваем как действия преподавателя, направленные на создание творческой атмосферы в процессе обучения, а также использование соответствующих креативных приемов обучения для формирования, поддержания и контролирования креативно-ориентированного процесса обучения.

Данное креативно-ориентированное обучения направлено на активизацию креативно-мыслительной и речемыслительной деятельности студента в процессе обучения, состоящей из использования креативного мышления в качестве средства и технологии обучения при выполнении проблемных речевых заданий.

Креативное учение, на наш взгляд, представляет собой иноязычную деятельность студентов, активизированную посредством развития и использования креативного мышления при решении проблемных речевых задач.

Целью такой деятельности является формирование речевых навыков и развитие коммуникативно-речевых умений устного иноязычного профессионально-ориентированного общения.

В этой связи, мы рассматриваем такое понятие, как *лексико-грамматический креативный навык иноязычного говорения*. Данный навык представляет собой автоматическое действие речепорождения посредством дивергентного способа мышления и восприятия при овладении и использовании лексико-грамматического материала занятия.

Креативный процесс обучения, на наш взгляд, включает следующие основные этапы:

1. Вводно-подготовительный этап. Данный этап представляет подготовку к процессу генерации идеи перед выполнением заданий. Ключевым элементом данным этапа, по нашему мнению, является «настройка» внимания и восприятия обучающегося на креативный способ мышления. Целью данной настройки является информативность целесообразности и эффективности использования креативного мышления в качестве средства и метода в процессе обучения.

На данном этапе информативность со стороны преподавателя обучающимся включает следующие аспекты:

- Описание специфики дивергентного и конвергентного мышления.

- Описание преимуществ дивергентного мышления над конвергентным.
- Описание приемов дивергентного мышления, необходимых для применения в процессе выполнения речевого проблемного задания.

2. Функционально-генерирующий этап. Данный этап представляет собственно процесс генерирования идей, т.е. выдвижения оригинальной идеи при решении проблемной речевой задачи. Цель этапа – формирование навыков креативного мышления, необходимого при дальнейшем выполнении речевых упражнений.

Общие правила функционально-генерируемого этапа для преподавателя:

- Запрет критики генерируемой идеи.
- Вдохновение обучающихся на генерирование оригинальных идей.
- Поощрение любых идей, даже сюрреалистических.

Слишком быстрое завершение креативной фазы процесса обучения, на наш взгляд, нежелательно, поскольку, новые и оригинальные идеи возникают тогда, когда кажется, что уже исчерпаны все возможности.

3. Экзистенциально-аналитический этап. Данный этап – это анализ выдвигаемых идей, а также самоанализ и самореализация. Цель этапа – формирования навыков экзистенциальной компетенции, включающей: самоанализ, самооценку и самореализацию.

В этой связи, можно выделить следующие концептуальных положений креативного мышления, функционирующего в рамках обучения иностранным языкам:

1. Коммуникативность креативности. Креативность, представляя собой мыслительный процесс, может быть связана с коммуникацией, влияя на нее построением различных коммуникативных стратегий. Здесь следует подчеркнуть влияние креативности на овладение стратегическо-компенсаторной компетенции в обучении иностранным языкам, поскольку замена определенных лексических единиц, речевых оборотов и грамматических конструкций на иные требует креативного восприятия и соответствующей реакции в процессе коммуникации. Мгновенная реакция в виде замены лексико-грамматического материала в процессе иноязычного продуцирования речи требует использования таких элементов креативного мышления, как беглость, гибкость и оригинальность в виде средств выбора коммуникативных стратегий.

2. Динамичность креативности. Показателем динамичности креативности является гибкость. Гибкость, будучи способностью плавного перехода от одной коммуникативной темы дискуссии в другую, выступает индикатором динамичности использования креативного мышления в процессе выполнения проблемных речевых заданий. На наш взгляд, именно творческая атмосфера занятия и креативная ориентация приемов обучения среди участников процесса обучения позволяют осуществить плавный переход от одной темы иноязычного общения в другую, тем самым способствуя, успешному формированию и развитию речевых навыков и умений говорению в иноязычной сфере. В этой связи, мы можем сделать вывод, что креативность носит динамичный характер в зависимости от ситуации и контекста коммуникации.

3. Безграничность и многогранность креативности. Одним из показателей безграничности, амбивалентности и многогранности креативности является оригинальность, представляя собой ключевой элемент креативного мышления. Оригинальность, т.е. экстраординарность генерирования идеи, содержит в себе неограниченное количество и возможности порождаемых идей при решении проблемной речевой задачи.

4. Сознательность и бессознательность креативности. Одним из уникальных свойств креативности, которое мы можем выделить, является ее способность быть как сознательной, т.е. рациональной детерминированной, так и бессознательной, т.е. средством интуитивно-функционального применения. Сознательная креативность, на наш взгляд, необходима при выполнении языковых упражнений по формированию речевых навыков, при работе с лексико-грамматическим материалом и его закреплении. Здесь обучающему необходимо рационально анализировать работу с лексическими единицами и грамматическими конструкциями в форме подстановки, имитации и трансформации. В процессах подстановки, имитации и трансформации, через которые проходит закрепление лексико-грамматического материала, их креативно-ориентированная реализация должна носить сознательно-рациональный характер. В этой связи, необходимо рассматривать такое понятие, как «креативно-речевой» навык или навык креативного мышления. Данный навык, на наш взгляд, может способствовать активизации формирования речевого навыка. Креативно-речевой навык мы рассматриваем в качестве сознательно-автоматизированного действия при креативном восприятии проблемной задачи языкового характера. Упражнения на закрепление данного навыка можно рассматривать в качестве креативно-языковых:

Пример креативно-языковых упражнений:

1. Составьте предложения, слова которых состоят из пяти, шести первых букв, указанных в задании.

Используйте аграрную терминологию:

1. P... N... C... D... F... P... (*plants need carbon dioxide for photosynthesis*)

2. Дайте ответ в правом столбике, описывающим и тематически объединяющим перечисленные слова-аграрные термины из левого столбика.

Words	Responses
Annual, biennial, perennial	

3. Напишите аграрные термины, начинающиеся на указанную букву,

Используйте лексический материал из данного занятия

В

4. Найдите и назовите слова-термины аграрного содержания, скрытые среди цепочки (потока) букв.

anvhgdesel**light**fenmsheogmlsolgqciemspfngh**fruits**kgiudbvfhfdjvdjijsskflgjdgtvimdja

5. Индивидуальная и групповая креативность. Говоря об обучении говорению, необходимо рассматривать и монологическую, и диалогическую речь. В этой связи, креативность в зависимости от количества участников может носить как индивидуальный, так и коллективный характер. Если индивидуальная креативность осуществляется путем взаимодействия: студент ↔ преподаватель, то групповая – через взаимодействие: студент ↔ студент или студент ↔ студенты. Следует заметить, что именно развитие креативно-речевых умений представляет наибольшую сложность для процесса обучения, поскольку в нем речь идет о непосредственно речевом и когнитивном сотрудничестве между участниками процесса обучения.

При данном сотрудничестве студентам следует обмениваться своим креативным опытом друг с другом. Здесь следует рассматривать такое понятие, как диалогическая креативность, т.е. способ сотрудничества между участниками процесса обучения с применением креативного мышления в качестве средства и метода решения единой речевой диалогической задачи (См. Таблица 1).

Типология технологий креативного обучения

№	Название технологии	Основные характеристики технологии
1.	Креативизация процесса обучения	Технология направлена на организацию условий, способствующих творческой деятельности студентов при решении проблемной речевой задачи. Цель технологии – подготовка студента к креативной деятельности и дивергентному способу мышления и решения проблемной речевой задачи. Центральный элемент технологии – отбор дидактического материала в соответствии с требованиями, необходимыми для применения креативного мышления в качестве средства обучения. Приемы реализации технологии: <ul style="list-style-type: none"> • сопоставительный анализ креативного и логического мышления при организации занятия и проблемного задания; • анализ преимуществ креативного мышления и возможности его применения в образовательном процессе при организации занятия и проблемного задания.
2.	Креативизация мыслительной деятельности обучающихся	Технология характеризуется процессом непосредственного применения креативного мышления обучающимися при решении проблемной речевой задачи. Цель технологии – формирование навыков креативного мышления и развитие речевых умений иноязычного общения. Центральный элемент технологии – креативно-ориентированные задания и упражнения, а также соответствующие приемы и способы работы с ними. Приемы реализации технологии со стороны преподавателя: <ul style="list-style-type: none"> • Запрет критики генерируемой идеи. • Вдохновение обучающихся на генерирование оригинальных идей. • Поощрение любых идей. Приемы реализации технологии со стороны студентов и индикаторы контроля: <ul style="list-style-type: none"> • Беглость продуцирования иноязычной речи. • Гибкость перехода от одной темы обсуждения в другую. • Оригинальность генерируемой идеи при решении проблемной коммуникативной задачи.

Выводы. Настоящее исследование ориентировано на разработку основ креативно-ориентированной методики обучения устному иноязычному общению в аграрном вузе.

В работе получена подтверждение гипотеза, согласно которой обучение устному общению на занятиях по иностранным языкам в аграрном вузе будет более эффективным при соблюдении следующих условий:

в) использование в процессе обучения креативно-языковых и креативно-речевых упражнений качества предречевых заданий на занятиях по иностранному языку в аграрном вузе;

г) использование алгоритма предложенных креативных технологий в процессе обучения иноязычному общению аграрного направления.

Литература:

1. Золотова, Г.А. О структуре простого предложения в русском языке / Г.А. Золотова // Вопросы языкознания. – М.: Издательство «Наука», 1967. – №6. – С. 90-102
2. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – Изд. стереотип. – М.: КРАСАНД, 2020. – 312 с.
3. Лурия, А.Р. Проблемы и факты нейролингвистики / А.Р. Лурия // Теория речевой деятельности / Под ред. А.А. Леонтьева, Т.В. Рябовой. – М.: Наука, – 1968. – С. 198-219
4. Carroll, J.B. Language and Thought / J.B. Carroll. – Englewood Cliffs (N.J.), 1964.
5. Fries, Ch. The Structure of English / Ch. Fries. – New York, 1952.
6. Glaveanu, V. Advancing creativity theory and research: A socio-cultural manifesto / V. Glaveanu, M. Hanchett Hanson, J. Baer, V. Barbot, E.P. Clapp, G.E. Corazza & A. Montuori // The Journal of Creative Behavior. – 2019. – 54(3), P. 741-745. <https://doi.org/10.1002/jocb.395>
7. Hegarty, B. The value and meaning of creative leisure / B. Hegarty // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. – 2009. – <https://doi.org/10.1037/a0014879>
8. Hegarty, C. Creative leisure and self-expression / C. Hegarty & J. Plucker // The International Journal of Creativity & Problem Solving. – 2012. – 22(2), P. 63-78
9. Ilha Villanova, A.L. Everyday creativity: A systematic literature review / A.L. Ilha Villanova & M. Pina e Cunha // The Journal of Creative Behavior. – 2021. – 55(3), P. 673-695. <https://doi.org/10.1002/jocb.481>
10. Ivcevic, Z. Emotional intelligence and emotional creativity / Z. Ivcevic, V.A. Brackett & D.J. Mayer // Journal of Personality. – 2007. – 75(2), P. 199-236. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00437.x>
11. Iwasaki, Y. Contributions of leisure to “meaning-making” and its implications for leisure studies and services / Y. Iwasaki // Annals of Leisure Research. – 2017. – 20(4), P. 416-426. <https://doi.org/10.1080/11745398.2016.1178591>

УДК 746.3:004.032.6(045)

кандидат педагогических наук, доцент **Варданян Валерий Амбарцумович**
 Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
 «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
 бакалавр направления Педагогическое образование профиль
 «Изобразительное искусство. Дополнительное образование (в области
 дизайна и компьютерной графики) **Вавакина Анна Александровна**
 Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
 «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ВЫШИВКЕ СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Статья нацелена на теоретическое, методическое и экспериментальное обоснование формирования у обучающихся детской художественной школы познавательного интереса к вышивке при помощи разработанных электронных методических рекомендаций, представляющих самостоятельный рабочий сайт с пошаговыми электронными схемами для выполнения мордовской вышивки. Основные методы: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; наблюдение, анкетирование, беседа; анализ экспериментальных данных; статистическая обработка результатов. Изучение вышивки помогает приобщить обучающихся к народному искусству, развивает воображение и мелкую моторику, помогает развиваться в творческой деятельности. Однако проблема формирования интереса у обучающихся к вышивке при помощи мультимедийных технологий еще не достаточно изучена, что и обусловила актуальность исследования.

Ключевые слова: интерес, познавательный интерес, вышивка, пошаговые электронные схемы, мультимедийные технологии.

Annotation. The article is aimed at theoretical, methodological and experimental substantiation of the formation of cognitive interest in embroidery among students of the children's art school with the help of developed electronic methodological recommendations, representing an independent working site with step-by-step electronic schemes for performing Moravian embroidery. Main methods: analysis of psychological and pedagogical literature on the research problem; observation, questioning, conversation; analysis of experimental data; statistical processing of results. The study of embroidery helps to introduce students to folk art, develops imagination and fine motor skills, helps to develop in creative activity. However, the problem of forming students' interest in embroidery with the help of multimedia technologies has not yet been sufficiently studied, which led to the relevance of the study.

Key words: interest, cognitive interest, embroidery, step-by-step electronic circuits, multimedia technologies.

Исследование выполнено в рамках гранта вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева) по теме «Педагогические условия развития творческого потенциала обучающихся средствами художественной деятельности»

Введение. Проблема формирования интереса в различных областях жизнедеятельности человека (в обучении, труде, быту и т.д.) является одной из наиболее важнейших. Для того, что бы человек занимался какой-либо деятельностью, она ему должна быть интересной, в противном случае на каком-то этапе он ее бросит, не доведя дело до конца.

Любая деятельность человека имеет под собой какую-то основу, причины, по которым она реализуется. Обычно смысл деятельности в получении конечного результата – продукта деятельности, будь то предмет или услуга, а также опыт или знания. Но, даже понимая цель деятельности, невозможно долго продолжать ее, не имея мотивации и интереса. Так устроен человеческий разум – если что-то не интересно, то оно ощущается ненужным, а значит, человек неосознанно будет стремиться избежать этой деятельности. Особенно остро эта закономерность проявляется себя в обучении, ведь интересы ребенка обычно далеки от конкретных школьных предметов, и если эти предметы преподаются неинтересно, не увлекают его в процесс, то они не вызывают отклика в душе ребенка, и он будет стараться избегать учебной деятельности и будет плохо усваивать материал.

Г.И. Шукина выделила три стадии развития интереса. Первой стадией является любопытство, второй – любознательность, а третьей стадией – познавательный интерес – это «избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями» [6, С. 43]. Любопытство является начальной стадией, так как проявляется из-за удивления, новизны объекта или деятельности, иначе говоря – качества, которое привлекает внимание. Любопытство может не перейти в следующую стадию, если после того, как чувство новизны и удивления прошло, объект больше не вызывает положительных эмоций. Переход на вторую стадию, любознательность, происходит тогда, когда человек сознательно стремится расширить свои имеющиеся знания, узнать и обработать новую информацию уже не из-за кратковременной эмоциональной реакции, а из-за комплекса различных чувств и собственного желания. Однако радость и удивление не исчезают на этой стадии, лишь переходят в более долговременную форму, подкрепляя изучение нового.

Согласно Г.И. Шукиной, познавательный интерес при правильных и естественных условиях проявления является в первую очередь внутренним процессом личности, который затрагивает чувства, мышление, разум, волю человека. Речь идет о том, что те способы, которые используют педагоги для пробуждения познавательного интереса у учеников, не всегда дают нужный эффект из-за того, что все обучающиеся индивидуальны, и одни и те же действия сказываются на них по-разному.

Во время любого обучения познавательный интерес является ключевым фактором. Потому что при наличии высокой степени интереса деятельность обучающегося протекает глубже и продуктивнее, так как благодаря интересу появляется мотивация к данной деятельности, появляется эмоциональный отклик. Познавательный интерес в виде мотива к обучению побуждает к самостоятельной деятельности, пробуждает творческие способности и потенциал, креативность, воображение, что само по себе лишь добавляет мотивации и интереса к продолжению деятельности. Благодаря этой заинтересованности усвоение материала происходит легче и ситуация успеха случается чаще, что вселяет веру в свои силы и способствует поддержанию интереса и концентрации на определенной деятельности.

Интерес является основным мотиватором, но и у него могут быть разные причины, будь то стремление добиться чего-то, выучить, овладеть каким-то навыком, или же выбранная деятельность дает возможность общения с интересным человеком, а сама по себе неинтересна, либо же наоборот, появление вдохновения к этой деятельности. Интерес как стимул

обычно возникает в силу новизны. Если в занятии есть что-то новое, то к этому будет испытываться интерес, но лишь ограниченное количество времени. Поэтому, для поддержания заинтересованности, нужно периодически привносить в деятельность что-то новое. Также у самой деятельности должна быть понятная, достижимая цель, к которой нужно двигаться, выполняя определенные задачи. Исключением является та ситуация, когда сам процесс приносит удовольствие. Для ребенка этого удовольствия может быть достаточно, чтобы продолжительное время уделять какому-то занятию.

С появлением электронной образовательной среды возможности разностороннего обучения расширились. Но электронная среда не ограничивается выкладыванием текстовых файлов с дополнительной информацией по предмету для самостоятельного изучения, ведь в систему можно выложить материал в каком угодно виде, в том числе таком, который обучающемуся будет интересно просматривать, изучать, выполнять какие-то задания в игровой форме.

В настоящее время мультимедийные технологии широко используются в жизни людей, и, благодаря стремительному развитию техники, внедряются в образовательный процесс. Проблема формирования познавательного интереса у дошкольников посредством использования ИКТ рассмотрена А.Р. Нуриевой с коллегами [3]. А.Р. Хачароева исследовала формирование познавательного интереса с помощью информационно-коммуникационных технологий у младших школьников во внеурочной деятельности [5]. Е.А. Бакулина и А.С. Дербеденева раскрыли потенциальные возможности использования медиатехнологий в обучении бакалавров естественно-научных профилей подготовки [1]. В.А. Варданян с коллегами исследуют особенности создания художественного образа средствами вышивки. «Орнаментальные мотивы развиты из традиционного элемента эрзянской вышивки «мордовской звездочки» и представляют собой геометризованные растительные, зооморфные образы» [2, С. 6]. Однако проблема формирования интереса у обучающихся к вышивке при помощи мультимедийных технологий еще не достаточно изучена, что и обусловила выбор данной темы.

Наглядное изложение материала при помощи мультимедийных технологий облегчает его понимание и усвоение, анимация наглядно демонстрирует какие-либо процессы, а интерактивные программы вовлекают обучающихся в практическую деятельность. Мультимедиа – не замена учителя, а удобный и гибкий инструмент в его руках, позволяющий увеличить эффективность преподавания, уровень усвоения обучающимися информации и уровень их интереса к предмету.

Использование мультимедийных технологий на учебных занятиях по дисциплинам, изучение которых предполагает создание творческих работ, может быть разнообразным. При помощи фото, схем, видео или анимации может быть продемонстрирован процесс создания изделия [4]. Понимание процесса выполнения изделия имеет очень важную роль в формировании интереса, потому что при наличии понятных инструкций нет такого сильного страха ошибок и нежелания браться за деятельность, как при непонимании и возникновении множества трудностей, мешающих выполнить работу.

Изложение основного материала статьи. Экспериментальное исследование по формированию у обучающихся интереса к вышивке при помощи мультимедийных технологий проводилось на базе МБУ ДО «Детская художественная школа №1 имени П. Ф. Рябова» городского округа Саранск. Выборку составили 12 обучающихся в возрасте 11-12 лет.

На констатирующем этапе, после проведения анкетирования и беседы с обучающимися, у двоих (17%) был выявлен высокий уровень интереса к вышивке (он же познавательный интерес), у семерых (58%) – средний (любопытство), и у троих (25%) – низкий (любопытность).

На формирующем этапе с обучающимися было проведено три занятия, в ходе которых мы апробировали разработанные электронные методические рекомендации для повышения интереса к процессу вышивания мордовских узоров. На первом занятии обучающиеся изучали традиционные элементы мордовской вышивки и на их основе составляли собственные эскизы для салфетки. У каждого ученика был лист бумаги в клетку с обозначенным полем в 50х50 клеток. В середине салфетки составляли узор для центральной розетки и после прорабатывали стороны и пространство между боковыми элементами и центром. Завершив рисование схемы в карандаше, обводили черными линерами (рис. 1).

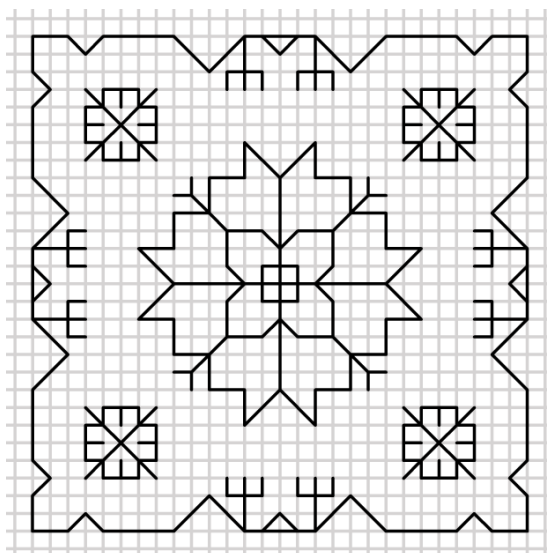


Рисунок 1. Схема вышивки в квадрате

Эти эскизы стали основой для создания электронной пошаговой схемы для последующих занятий. Каждая схема представляет собой кадрковую анимацию, нарисованную в программе для анимирования Adobe Animate, а также кнопки для переключения между этими кадрами. Таким образом, вышивающий по схеме пользователь сможет следовать узору пошагово и контролировать соблюдение рисунка после каждого сделанного стежка. Данные схемы разместили на сайте, чтобы обучающиеся могли открыть их на своих телефонах во время занятия и свободно использовать.

На последующих занятиях обучающиеся выполняли вышивку. После того, как вставили канву в палец и хорошо её зафиксировали, им была предоставлена ссылка на сайт с электронными схемами. Была озвучена небольшая словесная инструкция и дано некоторое время на изучение инструкции и описаний, расположенных на самом сайте. Нужно было убедиться, что все разобрались в том, как использовать приложение, а также поняли, как происходит сам процесс

вышивания. Каждый обучающийся должен был выбрать место на ткани, откуда начинает вышивать согласно своей схеме, данный процесс тоже должен был быть проконтролирован, чтобы весь предполагаемый рисунок поместился (рис. 2).

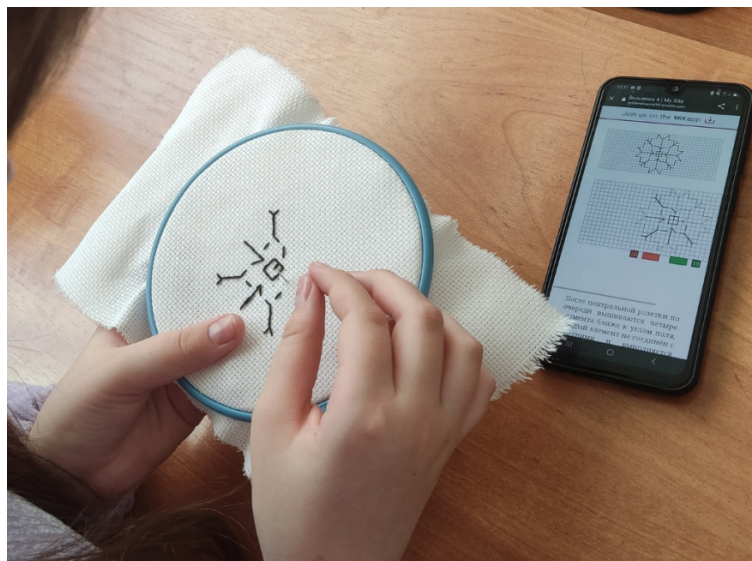


Рисунок 2. Процесс вышивания по электронной пошаговой схеме

Квадратная салфетка делится на две схемы: на центральную розетку и на боковой пояс. Вначале вышивается рисунок в центре, и уже после от него выполняются боковые элементы, и так как со всех четырёх сторон они одинаковые, достаточно сделать схему для одной из сторон и после повторять её на трёх других.

Для работы пошаговой схемы, нарисованной в Adobe Animate, необходимы кнопки, которыми будут переключаться кадры в процессе вышивания. Кнопки запрограммировали на переход между кадрами. Для этого написали код на языке actionscript 3 и добавили в программу.

Всего кнопок было решено сделать четыре: вперёд, назад, 10 вперёд и 10 назад. Первые две кнопки осуществляют переключение между кадрами вперёд и назад на один шаг, другая же пара кнопок переключала сразу на десять кадров. Таким образом, можно быстро перелистать схему, чтобы дойти до нужного места, например при случайном закрытии или перезагрузке страницы сайта. Для интуитивного понимания назначения кнопок были выбраны зелёный и красный цвета для переключения вперёд и назад соответственно. На кнопках, переключающих сразу на десять кадров, было изображено число 10.



Рисунок 3. Кнопки для переключения кадров электронной схемы

Сайт на платформе wix.com без покупки домена имеет встроенное уведомление о том, что сайт сделан на бесплатной основе, однако это уведомление находится в самом верху страницы и никак не мешает пользоваться всеми функциями. Также адрес сайта представляет собой почту, на которую был зарегистрирован аккаунт, а также дополнительное наименование, которое можно вписать самому. Была создана специальная почта для более логичного адреса, а дополнительным наименованием было выбрано слово seam – шов. Итоговая ссылка выглядит следующим образом:

<https://mordovianembroider.wixsite.com/seam>



Рисунок 4. Ссылка на разработанный сайт

Структура сайта представляет собой главную страницу и три страницы с каждым из модулей. На главной странице размещена краткая информация о мордовской вышивке, инструкция к использованию приложений со схемами и краткое описание модулей. На страницах модулей текстовые объяснения чередуются с картинками и пошаговыми схемами, по которым последовательно исполняются все предложенные образцы.

К сайту был открыт доступ, и для проверки корректного отображения вход осуществлялся с шести различных устройств. Так как мобильная версия сайта была отредактирована отдельно, при её использовании со смартфона текст, изображения и приложения со схемами отображаются и работают правильно.

Итоговые электронные методические рекомендации представляют собой самостоятельный рабочий сайт с открытым доступом, который можно одинаково удобно использовать на ноутбуках, персональных компьютерах и на мобильных устройствах. На главной странице сайта есть инструкции по использованию пошаговых электронных схем и три модуля, внутри каждого из которых содержатся инструкции и схемы для выполнения определённых элементов мордовской вышивки, разделённых по уровню сложности. Дальнейшее занятие было целиком посвящено вышиванию (рис. 5).



Рисунок 5. Процесс выполнения вышивки с использованием мультимедийных технологий

Обучающиеся перематывали электронные схемы до нужного момента и продолжали выполнять работу. Они действовали увереннее, чем на предыдущем занятии, проявляли большую самостоятельность и практически не нуждались в корректировке своих действий. В конце занятия обучающиеся продемонстрировали друг другу свои работы. Несмотря на то, что большинство обучающихся имели минимальный опыт в вышивании, они успели выполнить большой объём работы (рис. 6).

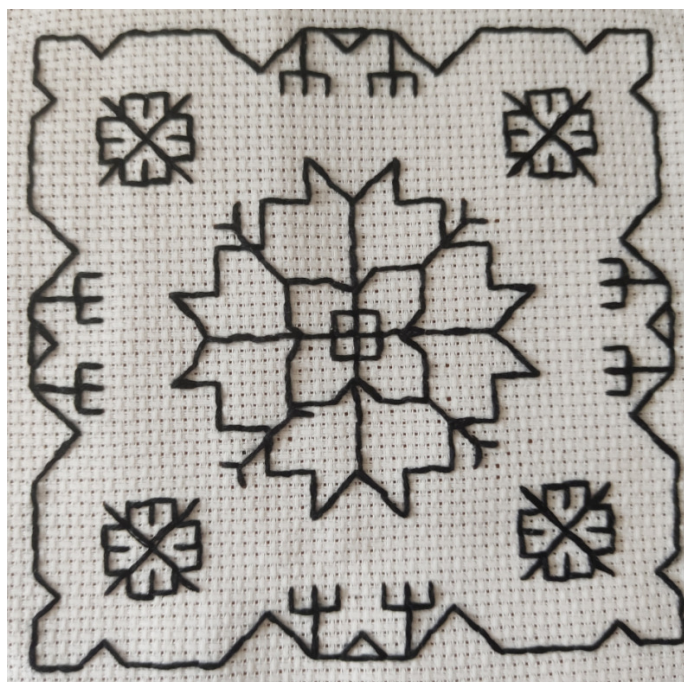


Рисунок 6. Вышивка по схеме, Светлана Ч., 11 лет

На контрольном этапе эксперимента по тем же критериям были повторно проведены беседа и анкетирование, после чего результаты сравнивались с данными с констатирующего этапа. Была выявлена положительная динамика, так как

высокий уровень интереса наблюдался у восьми (67%) обучающихся, средний у четырёх (33%), а низкого уровня интереса выявлено не было.

Проведя сравнение изначальных и конечных данных, можно заметить, что использование электронной пошаговой схемы способствовало росту интереса у обучающихся к вышивке (рис. 7).

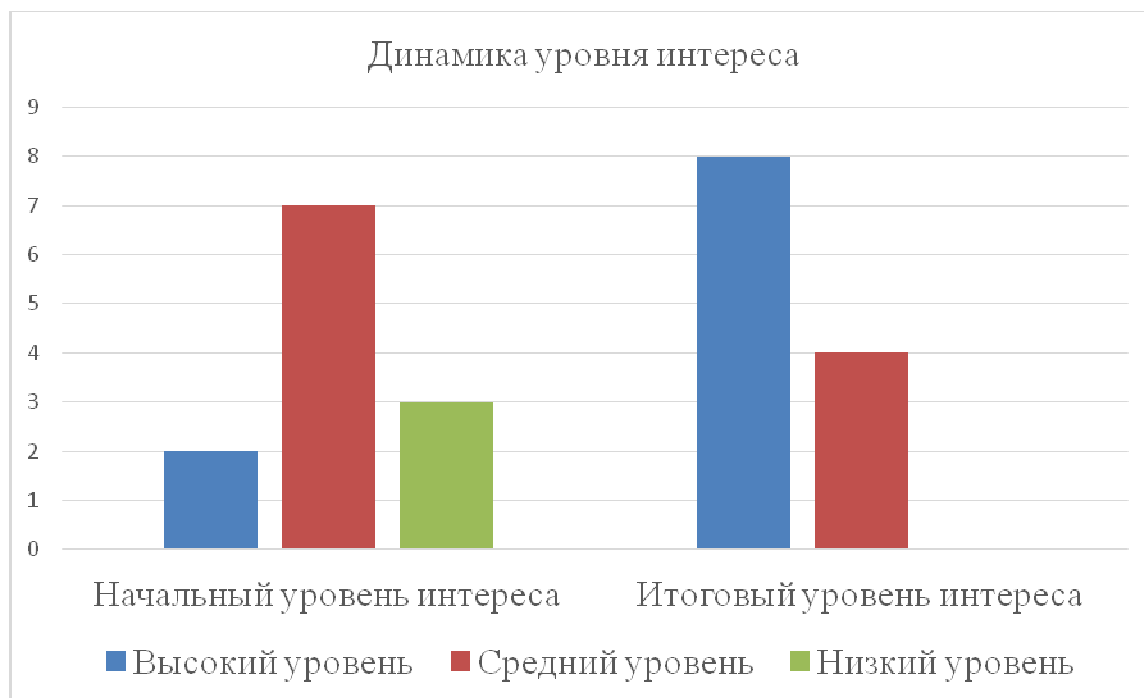


Рисунок 7. Динамика уровня интереса

Выводы. Подводя итог, можно сказать, что интерес – это механизм мотивирования человека к изучению чего-то, и для его возникновения необходимо три параметра: наличие цели, новизна, понятность. Важны для формирования интереса и эмоции, такие как удивление и другие положительные ощущения, подкрепляющие получение удовольствия от деятельности. Так же важным условием является создание ситуация успеха, вызывающая положительные эмоции. В нашем случае все эти условия были соблюдены, в результате чего интерес обучающихся к вышивке возрос, они были увлечены процессом, и так как пошаговая схема помогала им ориентироваться в работе, могли действовать самостоятельно и не ждать помощи со стороны. Даже только начинающие вышивать и имеющие в этой деятельности негативный опыт обучающиеся быстро разобрались и хорошо справились со своей работой благодаря использованию электронной пошаговой схемы на занятиях. Схема оказалась для них понятной в использовании, она не имеет лишних деталей, отвлекающих взгляд, имеет встроенную инструкцию помимо той, что озвучивает преподаватель, и её можно перечитать самостоятельно. Ситуация успеха на занятиях, достижение видимого результата в вышивании подкрепили их интерес, вышивка больше не казалась им такой сложной и непонятной, они преодолели барьеры страха и слишком большой сложности работы, заметно увлеклись ею и в дальнейшем готовы заниматься вышиванием.

Литература:

1. Бакулина, Е.А. Методические аспекты применения медиатехнологий в обучении бакалавров естественнонаучных профилей подготовки / Е.А. Бакулина, А.С. Дербеденева // Учебный эксперимент в образовании. – 2022. – № 1. – С. 62-67. – https://doi.org/10.51609/2079-875X_2022_1_62.
2. Варданын, В.А. Проблемы создания художественного образа средствами декоративно-прикладного искусства / Н.В. Матвеева, А.П. Русяев, И.В. Хомякова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – №3. – <https://mir-nauki.com/PDF/28PDMN320>.
3. Нуриева, А.Р. Формирование познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста посредством использования икт в ДОО / А.Р. Нуриева, Р.Ф. Миннуллина, Ф.С. Газизова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-4. – С. 264-268
4. Сергеева, Т.А. Новые информационные технологии и содержание обучения / Т.А. Сергеева // Информатика и образование. – 1991. – № 1. – С. 3-11
5. Хачароева, А.Х. Информационно-коммуникационные технологии как средство формирования познавательного интереса младших школьников во внеурочной деятельности / А.Х. Хачароева // Известия Чеченского государственного педагогического университета Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. – 2022. – № 1 (37). – С. 90-100
6. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1971. – 352 с.

УДК 378.2

аспирант Веденева Анна Олеговна

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

кандидат педагогических наук, доцент Веденева Ольга Анатольевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Кашуба Инесса Валерьевна

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

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА ГОТОВНОСТИ К ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема формирования готовности студентов вуза к иноязычной коммуникации. Проведен анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме. Выводы говорят о том, что иноязычная коммуникация является одним из важных элементов процесса обучения немецкому языку. Развитие коммуникативной компетенции у студентов является неотъемлемым требованием образовательной подготовки. Для достижения готовности будущего специалиста к иностранной коммуникации, необходимо определить понятие "готовность студентов вуза к иноязычной коммуникации" и рассмотреть особенности ее формирования в педагогической системе. В статье также представлены различные подходы к данной проблеме, которые используют преподаватели вуза и учителя иностранного языка. Освещены сложности, связанные с организацией работы с носителями языка на занятиях по иностранному языку. Предложены методы и приемы, способствующие достижению необходимого результата. В статье также рассматриваются альтернативные способы организации коммуникативного взаимодействия.

Ключевые слова: формирование, готовность, студенты вуза, иноязычная коммуникация, немецкий язык.

Annotation. This article deals with the problem of formation of university students of readiness for foreign language communication. An analysis of the psychological and pedagogical literature on this issue was carried out. The findings suggest that foreign language communication is one of the important elements of the German language teaching process. The development of communicative competence in students is an essential requirement of educational preparation. To achieve the readiness of a future specialist for foreign communication, it is necessary to define the concept of "readiness of university students for foreign language communication" and consider the features of its formation in the pedagogical system. The article also presents various approaches to this problem, which are used by university teachers and foreign language teachers. The difficulties associated with the organization of work with native speakers in the classroom in a foreign language are highlighted. Methods and techniques are proposed that contribute to the achievement of the desired result. The article also discusses alternative ways of organizing communicative interaction.

Key words: formation, readiness, university students, foreign language communication, German.

Введение. В данной статье исследуется определение понятия "готовность студентов вуза к иноязычной коммуникации" и особенности ее формирования в педагогической системе. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) обосновывает необходимость формирования у обучающихся основной школы готовности к иноязычной коммуникации. Из ФГОС ВО следует, что иноязычная коммуникация является важным компонентом образовательного процесса и требует развития коммуникативной компетенции у будущих специалистов.

Формирование готовности студентов вуза к иноязычной коммуникации предполагает создание условий для развития языковых и коммуникативных навыков, а также культурной компетенции в контексте изучаемого иностранного языка. Для достижения этой цели в педагогической практике используются различные подходы и методы.

Одним из основных подходов к формированию готовности к иноязычной коммуникации является коммуникативно-ориентированный подход, который акцентирует внимание на развитии у студентов вуза коммуникативных навыков и умений. В рамках этого подхода большое значение придается организации активной речевой деятельности обучающихся, использованию коммуникативных задач и игровых форм работы на практических занятиях по иностранному языку [5, 6]. Например, можно проводить ролевые игры, дискуссии, презентации, проектные работы, где обучающиеся будут применять свои знания и навыки в реальных коммуникативных ситуациях.

Изложение основного материала статьи. Важным аспектом формирования готовности к иноязычной коммуникации является работа с носителями языка. Встречи с носителями языка позволяют студентам практиковать свои языковые навыки в живых коммуникативных ситуациях, а также расширить свои культурные знания о стране, языке и традициях носителя. Организация гостевых занятий, обмена с иностранными школами, использование средств телекоммуникации для общения с носителями языка - все это способы обеспечить взаимодействие студентов с носителями языка.

Кроме того, важно использовать разнообразные методы и приемы, способствующие активизации учебной деятельности и мотивации студентов. Использование интерактивных технологий, игр, мультимедийных материалов, аутентичных текстов и аудиоматериалов позволяет сделать занятия более интересными и позволяет будущим специалистам активно взаимодействовать с языком.

В целом, формирование готовности к иноязычной коммуникации требует системного и комплексного подхода, включающего в себя использование различных методов, приемов и средств обучения. Основная задача педагогов состоит в том, чтобы создать благоприятные условия для развития коммуникативной компетенции студентов вуза и помочь им стать активными и успешными участниками межкультурного общения.

Определение "готовность" является предметом исследования в педагогике, психологии, социологии и других науках, однако разные авторы трактуют его по-разному. Исходя из анализа научных исследований Б.М. Колосова, можно выделить два подхода к определению понятия "готовность к деятельности": личностный и функциональный подходы (Д.Н. Узнадзе, Б.Д. Парыгин) [2]. В рамках личностного подхода готовность представляет собой проявление индивидуальных качеств личности, которые определены эффективным характером деятельности с высокой результативностью. Функциональный подход рассматривает готовность как определенное психическое состояние индивида.

Психологическая готовность, согласно Б.Д. Парыгину, определяется как состояние "наивысшей вариативности и максимальной включенности творческих сил и способностей субъекта в деятельность" [3, С. 98].

Сравнивая определения готовности, предложенные различными учеными, можно отметить их разнообразие. Готовность в науке определяется как:

- динамическое развивающееся качество личности, проявляющееся на субъективном уровне деятельности;

- сложное качество личности, проявляющееся в способности ставить и решать задачи в условиях профессиональной деятельности;
- состояние личности, позволяющее ей успешно вступить в профессиональное сообщество и быстро развиваться в профессиональном отношении;
- сложное, многокомпонентное формирование личности;
- целостное формирование личности;
- свойство личности, обусловленное мотивами, потребностями, совокупностью интересов, адекватной оценкой своих способностей, знаний и умений.

Сопоставление этих определений приводит к выводу, что в отношении готовности существуют два подхода: функциональный и деятельностный. Приверженцы функционального подхода (главным образом психологи) рассматривают данную категорию как особое психическое состояние. Сторонники деятельностного подхода определяют готовность как качество личности, сложное формирование, связанное с определенной компетентностью и образованностью, обеспечивающие успех в деятельности.

Следуя деятельностному подходу в нашем исследовании, мы определили готовность студентов вузов к иноязычной коммуникации как динамически развивающиеся качества личности будущего специалиста, включающие потребность в иноязычной коммуникации, способность приобретать социокультурную информацию о стране изучаемого языка с помощью преподавателя и самостоятельно, а также инициативность в иноязычной коммуникации.

Изучение проявлений готовности студентов вуза к иноязычной коммуникации является сложным делом. Выявление способов поведения и деятельности, основанных на проявлениях специфических особенностей готовности студентов вуза к иноязычной коммуникации возможно только при использовании специально подобранного дидактического материала на практических занятиях английского языка, разработанного комплекса, а также при наличии благоприятных условий и высокого уровня взаимоотношений между преподавателем и студентом. Применение деловых игр на занятиях по немецкому языку предоставляет преподавателю широкие возможности и может использоваться различными способами. И.А. Сверликова, которая указывает на необходимость четко представлять вид и тип используемой деловой игры в процессе обучения [6]. И.А. Сверликова отмечает, что необходимо выбирать игры, которые явно соответствуют учебной задаче. Не всегда игровое моделирование диалога на иностранном языке способствует формированию готовности к иноязычной коммуникации. Игровые технологии гибки и позволяют студентам проявить творческую активность и повысить общую мотивацию к изучению предмета. Однако, занятия не должны полностью основываться на игровых технологиях, их использование наиболее эффективно при раскрытии определенного элемента учебного занятия.

Еще одну методику, рассмотренную нами, предложила С.Н. Левандовская [4]. Управление процессом формирования готовности к иноязычной коммуникации является важным для каждого преподавателя. С.Н. Левандовская предлагает использовать потенциал сетевых компьютерных игр для формирования готовности обучающихся к иноязычной коммуникации, так как современные учащиеся могут легко взаимодействовать с носителями языка через них. Кроме того, использование компьютерных игр помогает решить мотивационную проблему: обучающиеся активно участвуют в играх и коммуницируют с иностранными игроками, особенно в командных играх. Сетевые компьютерные игры можно отнести к "аутентичным материалам", и они значительно облегчают работу преподавателю по формированию готовности к иноязычной коммуникации. Следует отметить, что использование элементов и механик видеоигр в обучении называется геймификацией. В широком смысле слова, геймификация является игровой технологией, но ее использование включает и другие аспекты, такие как создание системы наград, задач и целей, чтобы сделать процесс обучения более интерактивным и увлекательным для обучающихся.

В целом, этот подход имеет свои преимущества. Обучающиеся активно взаимодействуют с носителями языка в процессе компьютерных игр, что повышает их мотивацию для изучения иностранного языка и другие коммуникативные навыки. Однако данная методика не обеспечивает полного погружения обучающихся в культурную среду носителя языка и не развивает способности использовать язык в обычных ситуациях общения. Кроме того, лексика, применяемая в сетевых компьютерных играх, является специфической и не всегда применима для обычных диалогов с носителем языка.

Другой автор, Л.А. Разбойкина, предлагает использовать аутентичные материалы в процессе обучения, чтобы формировать готовность к иноязычной коммуникации [4]. Она считает, что использование таких материалов является наиболее простым способом достичь результатов, близких к общению с носителями языка на практических занятиях. Аутентичные материалы могут включать тексты (книги, песни, стихи, статьи), видеофайлы (блоги, рекламные ролики, интервью) и изображения (комиксы, рекламные баннеры).

Л.А. Разбойкина отмечает, что можно использовать несколько видов аутентичных материалов, размещая их на разных этапах занятия. Например, можно начать с прослушивания аутентичных аудиозаписей для развития навыков аудирования и понимания речи носителей языка. Затем можно предложить статью или текст для чтения, чтобы развить навыки чтения и понимания письменного материала. Для развития навыков говорения можно использовать видеофайлы с диалогами или интервью, чтобы обучающиеся могли анализировать и повторять высказывания носителей языка.

Преимущество использования аутентичных материалов заключается в том, что они представляют реальные ситуации использования языка и помогают обучающимся развивать навыки, необходимые для общения с носителями языка в реальных жизненных ситуациях. Кроме того, аутентичные материалы позволяют познакомить обучающихся с культурными особенностями и контекстом использования языка.

Оба подхода имеют свои преимущества и могут быть эффективными в обучении иностранному языку. Окончательный выбор методики зависит от целей обучения, особенностей группы обучающихся и доступных ресурсов. Некоторые преподаватели могут комбинировать эти подходы, используя как сетевые компьютерные игры, так и аутентичные материалы, чтобы создать разнообразие и интересные занятия.

Продолжая рассмотрение методик формирования готовности к иноязычной коммуникации, стоит обратить внимание на подход А.Г. Белимовой, который акцентирует внимание на личностно-коммуникативном обучении [1]. Она рассматривает его как систему, где преподаватель ставит развитие коммуникативных навыков обучающихся в центр внимания, с учетом их личностных особенностей и участия в процессе обучения.

Одним из факторов мотивации и повышения навыков иноязычного общения, по мнению А.Г. Белимовой, является использование ролевых игр на практических занятиях иностранного языка. Ролевая игра позволяет обучающимся "примерить" определенную роль, заранее оговоренную в учебном контексте. Этот метод имитирует реальные ситуации общения на иностранном языке и способствует более активному вовлечению обучающихся в процесс изучения языка.

Использование ролевых игр на практических занятиях иностранного языка дает преподавателю возможность создавать "ситуации общения", в которых обучающиеся могут применить свои навыки иноязычного общения. Это помогает повысить общие коммуникативные навыки, включая умение выражать свои мысли и вести диалог на иностранном языке.

Однако следует отметить, что ролевая игра имеет свои ограничения. Обучающиеся не погружаются полностью в иностранную культуру и ограничиваются своими представлениями и менталитетом, что может снизить уровень погружения в иноязычную среду. Также важно отметить, что использование ролевых игр не гарантирует полного развития готовности к иноязычной коммуникации у обучающихся, однако способствует развитию общих коммуникативных навыков.

В итоге, выбор методики формирования готовности к иноязычной коммуникации зависит от целей обучения, профессиональной направленности будущих специалистов и доступных ресурсов. Комбинирование различных методик, таких как использование деловых игр, сетевых компьютерных игр, аутентичных материалов и ролевых игр, может быть эффективным способом создания разнообразных и интересных практических занятий, способствующих развитию навыков иноязычной коммуникации у студентов.

Выводы. Итак, в ходе нашего исследования мы рассмотрели различные подходы к решению проблемы формирования готовности к иноязычной коммуникации на практических занятиях по немецкому языку, которые используются преподавателями вузов и практикующими учителями иностранных языков. Они выделяют определенные сложности, связанные с организацией работы с носителями языка на занятиях иностранного языка, и предлагают альтернативные методы коммуникативного взаимодействия, такие как деловые, ролевые игры, использование аутентичных материалов и внедрение нестандартных подходов к обучению, включая элементы геймификации.

Каждый из этих подходов имеет свои преимущества и недостатки, и выбор конкретной методики зависит от целей обучения, профессиональной направленности будущих специалистов и ресурсов, доступных преподавателю. Однако, важно понимать, что формирование готовности к иноязычной коммуникации требует комплексного подхода и комбинации различных методов и стратегий. Сочетание разнообразных методик, обеспечивающих активное участие обучающихся в процессе обучения и их практическую активность, может способствовать более эффективному развитию навыков иноязычной коммуникации.

В дальнейших исследованиях можно обратить внимание на эффективность конкретных методик в различных контекстах обучения и провести сравнительный анализ их влияния на развитие коммуникативных навыков обучающихся. Это позволит преподавателям вузов более осознанно выбирать и адаптировать методики для достижения наилучших результатов в формировании готовности к иноязычной коммуникации у будущих специалистов.

Литература:

1. Белимова, А.Г. Английский в школе / А.Г. Белимова. – URL: <https://www.titul.ru/englishschool> (дата обращения: 21.12.2022)
2. Колосов, Б.М. Готовность к деятельности в психологии / М.Б. Колосов. – URL: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1408.html> (дата обращения: 21.12.2022)
3. Парыгин, Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б.Д. Парыгин. – СПб.: СПб ГУП, 1999. – 592 с.
4. Педсовет. – URL: <https://pedsovet.org/> (дата обращения: 21.12.2022)
5. Сайгушев, Н.Я. Профессиональная подготовка студентов вузов к вожатской деятельности на основе контекстного подхода / Н.Я. Сайгушев, О.А. Веденеева // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2018. – Т. 2. – № 4. – С. 6-11
6. Сверликова, И.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам / И.А. Сверликова – URL: <https://nsportal.ru/irina-sverlikova> (дата обращения: 21.12.2022)

Педагогика

УДК 371

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

СУЩНОСТЬ ГУМАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена изучению феноменов гуманизации и гуманитаризации образования, их роли в развитии современного отечественного высшего профессионального образования. В работе проанализированы указанные направления развития современного образования, обоснована необходимость их учета при реализации профессиональной подготовки специалиста на современном этапе.

Ключевые слова: гуманизация образования, гуманистический подход, принцип гуманизма, гуманитаризация образования, профессиональная подготовка будущих специалистов.

Annotation. The article is devoted to the study of the phenomena of humanization and humanitarization of education, their role in the development of modern Russian higher professional education. This paper analyzes these trends of development of modern education, the necessity of their consideration in the implementation of professional training at the present stage.

Key words: humanization of education, the humanistic approach, the principle of humanism, humanization of education, professional training of future specialists.

Введение. Одними из важнейших принципов, отражающих современные общественные тенденции в сфере функционирования высшего образования, являются гуманизация и гуманитаризация образования. Эти тенденции развития современного образования имеют важное научное и практическое значение и вызывают активный интерес ученых в области педагогики. Проблемам гуманизации и гуманитаризации посвящены работы Б.Т. Ананьева, А.Г. Асмолова, В.Ф. Взятыхшева, О.В. Долженко, В.П. Лежникова, Б.Ф. Ломова, Н.Н. Пахомова, И.Т. Фролова, В.Ф. Шадрикова и других ученых.

Развитие тенденций относительно внедрения принципов гуманизации и гуманитаризации образовании в сфере его функционирования вызвано рядом проблем, на решения которых направлены анализируемые в данном исследовании стратегии. В частности, гуманизация образования направлена на преодоление основного недостатка традиционной школы – ее обезличивания, пренебрежения к субъектам образовательного процесса.

Актуальность развития гуманистического мировоззрения вызвана осознанием теоретиками образования того факта, что сегодня все чаще наблюдается несоответствие и противоречие между уровнем образованности человека и состоянием его духовного и морального развития, вызывающее проблему дегуманизации межгрупповых и межличностных отношений, в частности в молодежных кругах. Необходимость следования гуманистическим идеалам в системе воспитания нового

поколения вызвана ухудшением нравственной атмосферы, снижением авторитета нравственных идеалов и моральных норм в современном обществе.

Изложение основного материала статьи. Традиции гуманной педагогики своими корнями уходят в глубокую древность. Прослеживаются они в первых проявлениях бережливого, милосердного отношения к ребенку, в заботах о его здоровье и соответствующем развитии. Обогащаясь воспитательным опытом народов, научными идеями и устоями, и традиции завоевывали право на жизнь в борьбе с антигуманными подходами к воспитанию, с авторитаризмом в педагогической теории и учебно-воспитательной практике. Историей подтверждено, что развитие педагогики не было прямым и постепенным восхождением на пути к гуманности. Однако требования прогресса мировой цивилизации побуждали педагогов вновь обращаться к идеям гуманизма, возрождать гуманистические воспитательные традиции, искать качественно новые подходы, выработать адекватные потребности формы и средства их реализации.

Укрепление гуманных устоев во всех сферах жизни, возвращение человека к активным действиям в интересах личного и социального развития становится потребностью времени. Гуманные ценности, образ мышления и действия, взаимоотношения между людьми нужно формировать постепенно, систематически, к ним нужно призвать еще с детства. И здесь главная роль принадлежит воспитанию и образованию, учебным заведениям и другим воспитательным институтам.

При анализе исторической традиции толкования термина «гуманистический» видим, что данное понятие трактуется как характеристика системы ценностей, прославляющих и утверждающих человека. В современной науке данный термин употребляют как:

- название области теоретического знания, отдающей предпочтение гуманитарным наукам;
- обозначение нравственных качеств личности – человечности, доброты и уважения;
- определение важнейшего фактора развития личности;
- выражение отношения к человеку, как к высшей ценности жизни;
- название практической деятельности, направленной на достижение общечеловеческих идеалов и др.

«Гуманизация – это распространение, утверждение в определенной сфере общественной жизни идей, взглядов и убеждений, проникнутых гуманизмом» [3, С. 120].

В.П. Лежников подчеркивает, «гуманизация образования определяет качества эмпирического человека, содержание и тип жизнедеятельности. Гуманитаризация высшего образования включает в свое содержание «гуманизацию обучения» в целом, т.е. формирование общей культуры студентов, содействие становлению творческого духовного потенциала специалистов» [2, С. 13].

Основываясь на вышесказанном, сформулируем следующее определение гуманизации образования: это принцип, который предполагает смену направления образования с ориентацией на личность, на формирование человека как творческой индивидуальности, стремящейся максимально реализовать собственные возможности, на обеспечение приоритета общечеловеческих ценностей, гармонии отношений человека с окружающей средой и обществом.

В то же время под гуманизацией образования понимается также и процесс реализации указанного принципа на практике в конкретном учебно-воспитательном процессе.

Древнегреческие мыслители были образцом, примером постоянного совершенствования себя, знаний, интеллекта. Сократ хоть и не получил блестящего образования, однако снискал славу мудрого философа еще при жизни ставшего человеком-легендой. Он в молодые годы учился мудрости красноречия у софистов, искусству беседы – у знаменитой жрицы и пророчицы Диотимы, увлечение риторикой было связано у него с занятием музыкой, а музыка вела его к математике и астрономии.

Платон с детства воспитывался в духе классической гармоничности. В зрелом возрасте он поехал к известному математику Феодепу, оттуда в Италию, а впоследствии – в Египет к прорицателям. Он занимался рисованием, был замечательным мастером пейзажей, писал трагедии. Восемь лет он дружил с Сократом, был его учеником, вникал в его гуманистическое учение, постигая секреты знаменитых сократовских бесед.

Упомянутые ученые были сторонниками гармоничного, всестороннего развития личности, теоретически обосновывали и развивали теорию и практику гуманистического по своей сути воспитания. Сократ во взглядах на воспитание исходил из своего известного тезиса: «Познай самого себя». По его убеждению, свою природу и свои творческие возможности человек сможет развивать и реализовать познавая свои задатки, способности и чувства.

О гуманистической позиции древнегреческих философов в воспитании свидетельствуют высказанные ими мнения, в которых осуждаются перегрузки детей, применение «силы и закона» и отстает учет внутренних стремлений.

Игра, беседа, музыка, сказка, миф рассматривались в педагогической мысли Древней Греции как главные средства воспитания и обучения, т.к. именно использование этих средств будет способствовать выявлению природных задатков, развитию духовных и физических сил, воспитанию добродетелей. Через призму развития личности ребенка, самоутверждение ее в обществе рассматривается греческими мыслителями и роль труда в воспитании.

Линию гуманизма в педагогике Древнего Рима развивает Марк Фабий Квинтилиан (42-118 г.н.э.). Многолетний опыт практической педагогической деятельности, теоретические исследования, стали основанием важного научно-педагогического заключения о том, что дети от природы являются одаренными и нуждаются лишь в правильном воспитании и обучении с учетом их индивидуальных особенностей. Важным условием достижения успехов обучающихся является чередование различных видов учебной деятельности. Для римского педагога условием и средством развития ребенка, успешного обучения выступали гуманные взаимоотношения педагога и обучающихся, общение ребенка с другими детьми.

Реализация гуманистического принципа на практике имеет свои особенности. Обратимся к их рассмотрению. Учет принципа гуманизма в процессе подготовки будущих специалистов в высшей школе требует изменения таких структурных компонентов системы образования, как цель, содержание, формы и средства образовательно-воспитательной деятельности.

На практике одним из путей гуманизации образования является «очеловечивание» атмосферы учебно-воспитательного процесса, обеспечение соответствующей гуманистической среды в высшем учебном заведении, атмосферы, стимулирующей самореализацию преподавателя и студента на основе взаимного доверия и творческого взаимодействия.

Относительно процессуально-методического аспекта гуманистический принцип заключается в обеспечении возможности выбора педагогами и студентами форм и методов обучения, стимулирующих активное включение в структуру познавательной деятельности процессов саморазвития.

Согласно гуманистическому принципу, значение учебно-воспитательного процесса заключается в развитии студента, обращении к его внутреннему миру, его индивидуальности. В связи с чем основным субъектом образовательного процесса становится не преподаватель, а студент, оказывающийся в активной познавательной позиции. В системе профессиональной подготовки будущих специалистов, основывающейся на гуманистической концепции, должны создаваться условия для того, чтобы студент осознавал важность приобретения знаний и формирования компетенций и на основе данного осознания осваивал содержание учебных курсов.

При условии реализации субъект-субъектного образования учебный материал выступает в качестве средства мотивации и развития познавательной активности студентов, формирования различных видов мышления посредством воспитания в них морально-нравственных ценностей и идеалов.

В рамках реализации профессиональной подготовки будущих специалистов на основе учета принципа гуманизма совместная деятельность субъектов образовательного процесса переходит на уровень взаимного принятия и обмена ценностями. Возможность такого обмена обеспечивается подбором соответствующего содержания учебных курсов; средствами, методами и технологиями обучения.

Составляющей гуманизации образования и средством ее реализации является гуманитаризация образования. Необходимость гуманитаризации образования вызвана изменениями во всех сферах отечественного социума на современном этапе, а также осознанием того, что образование сегодня должно обеспечить переход к новым стандартам мышления, где наивысшей ценностью государства и общества является человек в атмосфере приоритета нравственных общечеловеческих ценностей.

По мнению И.Т. Фролова, гуманизация образования – это «культурно-мировоззренческий феномен, связанный с обращенностью науки и техники к человеку, в более разносторонней культурной оценке результатов труда человека» [4, С. 39].

По утверждению А.Н. Атрашенко, гуманитаризация образования представляет собой «средство преодоления технократического типа мышления и окультуривания человека» [1, С. 61].

Сегодня гуманитаризация рассматривается как один из необходимых компонентов профессионального образования, реализуемый путем привлечения молодежи к гуманитарной культуре человечества.

На основе вышесказанного, заключим, что гуманитаризация представляет собой процесс изменения ориентации образования с предметно-содержательного принципа обучения основам наук на изучение целостной картины мира путем усиления влияния гуманитарных наук на все виды познания.

Целями гуманитаризации образования являются:

- преодоление одномерности молодого специалиста, заданной традиционной профессиональной подготовкой;
- формирование у будущего специалиста основ гуманистического мировоззрения.

Гуманитаризация образования предполагает существенные изменения в содержании и процессах обучения. Практическая реализация гуманитаризации образования заключается в увеличении количества предметов гуманитарного цикла в структуре обучения, а также в повышении их роли. Помимо этого, с целью формирования у будущих специалистов целостной картины мира гуманитаризация образования предусматривает синтез гуманитарных, естественных и технических знаний, их органическое сочетание, а также эффективное использование гуманитарного потенциала учебных дисциплин естественно-математического цикла.

На основе учета обозначенных целей гуманизации образования можем заключить, что она направлена на преодоление технократического, утилитарно-экономического подхода к образованию, понимаемого исключительно как процесс подготовки кадров без учета ценности человека и морально-нравственных идеалов. Для достижения указанного гуманитаризация образования предполагает внедрение существенных изменений относительно содержания профессиональной подготовки и форм ее реализации.

Выводы. Резюмируя вышесказанное, заключим, что ведущими тенденциями развития современного высшего профессионального образования являются его гуманизация и гуманитаризация. Осознание представителями разработки концепций отечественного образования необходимости построения процесса профессиональной подготовки будущих специалистов на основе гуманистического и гуманитарного подходов обосновано развитием общечеловеческой научной мысли.

Литература:

1. Атрашенко, А.Н. Некоторые концептуальные положения управления образовательной системой / А.Н. Атрашенко // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – Вып. 2. – С. 138-141
2. Лежников, В.П. Гуманизация образования: сущность, цели, пути (философский аспект): автореф. дис. ... д-ра филос. наук / В.П. Лежников. – М., 1996. – 37 с.
3. Философия и методология науки: в 2 ч. – М.: БуР-Другс, 2004. – Ч. 1. – 303 с.
4. Фролов, И.Т. О человеке и гуманизме: работы разных лет / И.Т. Фролов. – М.: Политиздат, 1999. – 198 с.

Педагогика

УДК 378(045)

кандидат педагогических наук, доцент Вершинина Наталья Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

студентка Малокова Карина Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ОБУЧЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Происходящие сегодня во всех сферах человеческого общества перемены указывают на необходимость систематической и планомерной совместной работы государства и российского педагогического сообщества в аспекте приобщения подрастающего поколения к идеям духовности, нравственности, гражданственности и патриотизма. Перед учителем сегодня стоит государственная задача – формирование российской (гражданской) идентичности учащихся уже на первой ступени обучения в школе. Новым, своевременным и значимым является изучение методического аспекта в обучении фразеологии в начальной школе сквозь призму формирования у обучающихся российской гражданской идентичности. Русские фразеологизмы, являясь «языковой картиной мира», отражают менталитет народа. Россия – многонациональное государство, поэтому устойчивые сочетания слов как факт русской культуры передают не только характеристики русского человека, но и выражают национальную специфику российской нации. В этой связи изучение и обучение фразеологии в контексте формирования российской идентичности получает особую актуальность: с одной стороны, изучение фразеологии развивает речь младших школьников, делая ее образной, эмоциональной, выразительной и богатой, с другой стороны во фразеологической системе русского языка отражаются характерные особенности русского

народа, т.е. при знакомстве младших школьников с русской фразеологией у детей формируется мощный собирательный образ общественного восхищения и порицания.

Ключевые слова: российская гражданская идентичность, филологические дисциплины, фразеология, устойчивые сочетания, младший школьник.

Annotation. The changes taking place today in all spheres of human society indicate the need for systematic and systematic joint work of the state and the Russian pedagogical community in the aspect of introducing the younger generation to the ideas of spirituality, morality, citizenship and patriotism. The teacher today faces a state task – the formation of the Russian (civil) identity of students already at the first stage of schooling. New, timely and significant is the study of the methodological aspect in teaching phraseology in primary school through the prism of the formation of Russian civic identity among students. Russian phraseological units, being a "linguistic picture of the world", reflect the mentality of the people. Russian Russian is a multinational state, therefore, stable combinations of words as a fact of Russian culture convey not only the characteristics of a Russian person, but also express the national specifics of the Russian nation. In this regard, the study and teaching of phraseology in the context of the formation of Russian identity is of particular relevance: on the one hand, the study of phraseology develops the speech of younger students, making it figurative, emotional, expressive and rich, on the other hand, the phraseological system of the Russian language reflects the characteristic features of the Russian people, i.e., when younger students get acquainted with Russian phraseology, children form a powerful collective image of public admiration and censure.

Key words: Russian civic identity, philological disciplines, phraseology, stable combinations, junior schoolchild.

Работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию («Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» – «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева») по теме «Формирование российской идентичности обучающихся средствами дисциплин филологической направленности»

Введение. Гражданское, патриотическое, духовное, нравственное развитие подрастающего поколения традиционно находится в поле зрения русской образовательной парадигмы. На различных этапах развития российского государства данным аспектам уделялось достаточно много внимания политиков и ученых, духовенства и общественников, педагогов и методистов, что, несомненно, привело к тому, что духовность, нравственность, гражданственность, патриотизм и их элементы стали ментальной составляющей российской нации. С другой стороны, это вызвало парадоксальное противоречие: в отдельных общественных группах зародилась тенденция сделать названные качества ненужными, малозначимыми, неперспективными. Перемены, происходящие сегодня и в мире, и в России, отражают правильность и важность накопленного опыта в контексте гражданско-патриотического, духовно-нравственного развития подрастающего поколения, указывают на необходимость тщательной, систематической, планомерной, совместной работы государства и российского педагогического сообщества в данном направлении. Сказанное выше юридически закреплено в нормативно-правовых документах [10; 11] и реализуется в образовательных учреждениях на всех ступенях российского образования. Формирование гражданской идентичности человека – важнейшая совместная задача государства и его общественных систем, актуальная проблема современного российского образования.

Действующий Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования указывает на необходимость формирования российской гражданской идентичности детей уже на первой ступени школьного образования [8]. Младший школьный возраст в силу своих особенностей является достаточно сложным для реализации поставленной задачи. Понятия, связанные с идентичностью, гражданственностью, политической, экономической, социальной и духовной жизнью государства и общества достаточно абстрактны, следовательно, сложны для восприятия. Представления, связанные с названными понятиями размыты, это приводит к их неполному осознанию детьми 7-11 лет. Все это, с одной стороны, усложняет работу педагогов образовательной организации по формированию гражданской российской идентичности младших школьников, с другой – направляет вектор работы на поиск возможных путей решения проблемы. Все это указывает на безусловную актуальность выбранной темы исследования.

Беспорным и авторитетным феноменом культуры является русская фразеология [3; 5; 7; 12]. В научных работах лингвистов (О.С. Ахманова, В.В. Виноградов, В.П. Жуков, В.Н. Мокиенко, Е.Д. Поливанов, А.И. Смирницкий, В.Н. Телия, Н.М. Шанский и др.) приводятся результаты глубоких многоаспектных исследований данного раздела лингвистики. Справедлива точка зрения Е.В. Радченко и ряда других ученых о том, что «русский народ предъявляет очень высокие требования к нравственным качествам человека, поэтому поступок, хоть в малейшей степени не соответствующий этим требованиям, резко осуждается и отрицается. Таким образом, установка эталона нравственности, красоты человеческой личности в русском самосознании часто происходит через отрицание» [7, С. 23], поэтому в языке так много устойчивых выражений с отрицательным значением. Фразеологизмы, являясь «языковой картиной мира», отражают менталитет народа. Россия на протяжении всей истории была и является полиэтничным государством, поэтому устойчивые сочетания слов как факт русской культуры передают не только характеристики русского человека. Они выражают национальную специфику российской нации. Сегодня изучение и обучение фразеологии в контексте формирования российской идентичности получает особую актуальность, потому что изучение духовных ценностей, закрепленных в языке: «... является актуальной не только лингвистической, но и лингвометодической проблемой» [9, С. 116].

Изложение основного материала статьи. Задача учителя начальных классов – выстраивать учебный процесс и внеурочную работу так, чтобы дать возможность для раскрытия потенциала младших школьников, поскольку поколение «альфа» нуждается в непрерывном потоке новой и полезной информации. Альфа-детей волнует вопрос: как применять приобретенные знания в жизни. Педагог должен выстраивать траекторию своей деятельности так, чтобы одновременно решать образовательные, воспитательные, развивающие задачи в соответствии с ФГОС НОО [11] с учетом потребностей учащихся и социальным / государственным заказом [4].

Анализ теоретического материала и осмысление эмпирических изысканий [6; 7; 9; 12] позволили сформулировать предположение, которое заключается в том, что при знакомстве учащихся с русской фразеологией в рамках изучения филологических предметов (русский язык, литературное чтение) в урочной и внеурочной деятельности возможно формирование у обучающихся начальных классов специфической языковой картины мира, которая, в свою очередь, может стать важнейшим звеном в процессе становления российской (гражданской) идентичности. Благодаря фразеологизмам обогащается речь младших школьников, происходит приобщение к русской культуре, развитие личности в духовном, интеллектуальном направлениях. Цель настоящей статьи: продемонстрировать дидактические возможности фразеологизмов как средства формирования российской идентичности у младших школьников.

Степень освоения и овладения морально-нравственными понятиями у детей разная, поскольку каждый индивидуален и имеет свой уровень развития, жизненный опыт. Потому в младшем школьном возрасте необходима поддержка педагогов, родителей в разъяснении, объяснении, поддержке, знакомстве ребёнка с базовыми понятиями, связанными с

формированием российской (гражданской) идентичности посредством фразеологизмов при выполнении, например, различных упражнений. Благодаря грамотно выстроенной работе по изучению фразеологии знания детей систематизируются и автоматизируются, поскольку это находит живой отклик в речи, поведении и поступках ребёнка. Использование фразеологического материала и глубокое понимание смысла того или иного изречения расширяет кругозор, позволяет увидеть и понять выразительность русского языка, его красоту и богатство, обогащать словарный запас, формируя у него картину мира через слово, а также потребность к саморазвитию, самоопределению и самосовершенствованию. Помимо образовательных задач изучение русской фразеологии несет воспитательную функцию – формирование в ребенке чувства принадлежности к русской нации, культуре, что, в свою очередь, является основой формирования гражданской позиции младшего школьника.

Проверка сделанного нами предположения заключалась в проведении эмпирических исследований в 4 классе. Наблюдение, беседа, анкетирование показали, что учащиеся экспериментального класса не соотносят любовь к семье, к Родине, патриотизм и нравственность, духовность и толерантность, а также связанные понятия с изучением русского языка или литературного чтения. Отметим, что некоторые ребята обозначают, что некоторые тексты художественной литературы, изучаемой в школе, содержат примеры для подражания, учат нормам поведения, тому, как надо или не надо поступать. Уроки русского языка дети воспринимают только как источник получения предметных знаний и практических (орфографических и пунктуационных) умений. Анализ устной и письменной речи младших школьников показал, что учащиеся знают недостаточное количество фразеологизмов, не всегда понимают их значение, редко опознают их в тексте, нечасто используют в своей речевой деятельности. С целью коррективы обозначенной проблемы нами разработаны мероприятия по работе с фразеологизмами в 4 классе начальной школы. На этом этапе в уроки русского языка и литературного чтения включались фрагменты текстов с фразеологизмами, а ученики получали задания, связанные с мыслительной деятельностью над устойчивыми сочетаниями. Отметим, что данная работа не нарушала естественного процесса обучения, т.е. тематика уроков, цель и задачи полностью соответствовали утвержденной программе, а деятельность, связанная с фразеологией, выступала в качестве дополнительной. Выполнение предложенных заданий требовало от учащихся активизации полученных ранее знаний о фразеологизмах, об их уникальности, значении, истории, закрепляло навык работы с фразеологическими словарями. Эффективным, по нашему мнению, является проведение интерактивного урока с применением технологии «Метаплан». Подробно с данной технологией можно ознакомиться в статье Н.В. Вершининой, К.В. Малюковой, Т.В. Татьяниной, О.И. Чирановой [2]. Урок посвящен решению проблемного вопроса: «Надо ли изучать фразеологизмы?», интерактивный процесс скорректирован в соответствии с учебной целью и задачами, возрастными особенностями младших школьников.

В рамках внеурочной деятельности по литературному чтению выполнялась проектная работа: «Удивительный мир фразеологизмов». Дети делились на группы, каждая группа проводила мини-исследование, включающее данные об истории, значении, интересных фактах: фразеологизмы о положительных качествах человека, фразеологизмы об отрицательных качествах человека. Важно, что устойчивые сочетания, выступающие в качестве предмета изучения, младшие школьники должны были найти в произведениях для детского чтения. Каждая группа готовила мини-презентацию с примерами и иллюстрациями, ссылками на использованные источники. Представляя продукт, учащиеся пришли к выводу, что их работа была интересной, продуктивной и познавательной. В заключении ребята продемонстрировали истории, написанные с применением технологии сторителлинг [1]. На следующем внеурочном занятии четвероклассники стали участниками квиза: «Удивительные фразеологизмы – живая история языка» (этот квиз разрабатывался в рамках подготовки гранта «Росмолодежь», Всероссийского конкурса «Клевер ДНК»).

Квиз «Удивительные фразеологизмы – живая история языка» проводится в виде командной игры. Команды могут включать от 5 до 10 человек, задания способствуют развитию мышления, гибкости ума, логики, осмыслению, запоминанию и применению языкового материала. Викторина включает в себя познавательно-занимательные задания, примеры которых представлены ниже:

Задание 1. Угадайте фразеологизм, разгадав ребус, ответ впишите в соседний столбик (см. рисунок). Задание представлено в качестве примера, подобных ребусов на викторине предлагается от 3 до 7. В данном ребусе зашифрован фразеологизм «взять быка за рога».



Задание 2. Договорите загадки-складки до конца.

а. Дружнее этих двух девчат

На свете не найдешь.

О них частенько говорят:

...(Водой не разольешь)

б. А у наших, у ребят ушки ... (на макушке),

Ведь они и не хотят все вместе бить ... (баклуши).

Задание 3. Группы получают карточки с названием части тела человека, например, глаз, рука, нога и т.д. Задача: за определенный отрезок времени записать максимальное количество устойчивых выражений (золотые руки, взять себя в руки, легкая рука и т.п.).

Задание 4. Как об этом люди говорят? Вам необходимо ответить крылатым выражением. (В помощь группе даётся слово-ассоциация и/или рисунок – см. в скобках).

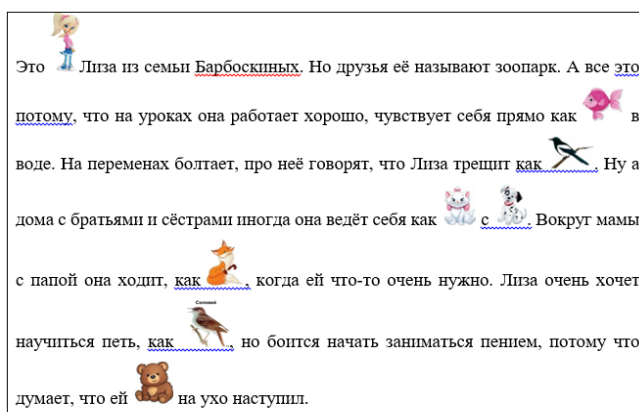
1. Пожелание успеха в каком-либо деле (птица).

2. Говорить без какой-либо пользы, надобности (ветер).

3. Очень медленно (ложка).

4. Об удачливом, счастливом человеке (рубашка).

Задание 5. Прочитайте рассказ, назовите встретившиеся в нём фразеологизмы и объясните их смысл.



Рассказ дается на карточках, картинки на отдельных карточках, дети приклеивают картинки в нужное место и выполняют задания.

Задание 6. Прочитайте напутственное слово, которое я для вас приготовила, найдите фразеологизмы и объясните их значение, и самое сложное: вам надо самим придумать сказку или рассказ, в котором будут использоваться фразеологизмы о качествах человека.

Напутственное слово:

Ребята, хватит клевать носом и считать ворон! Перестанем бить бакули! Берем отстающих на буксир! Пусть наша жизнь забьет фонтаном! Возьмем быка за рога, будем трудиться, как пчелки! Если нужно, подкуем блоху так, что комар носу не подточит. Пусть наша жизнь изменится к лучшему, ведь все в наших руках!

Задание 7. Конкурс рисунков. Дети получают задание зашифровать в рисунке устойчивые словосочетания. Побеждает команда, представившая максимальное количество рисунков и отгадавшая зашифрованные соперниками фразеологизмы.



Викторина заканчивается награждением участников.

Выводы. Представленные эмпирические материалы, по нашему мнению, ярко иллюстрируют работу учителя начальных классов, направленную на обучение фразеологии в начальной школе сквозь призму формирования российской гражданской идентичности обучающихся. Грамотная расстановка акцентов, пропагандистская деятельность педагога позволяют не только совершенствовать филологические знания младших школьников в урочной и внеурочной деятельности, но и прививать средствами русской фразеологии духовные ценности, нравственные качества, речевую и общечеловеческую культуру, научить детей гордиться своим языком, Родиной, принадлежностью к нации и месту проживания, тем самым формировать российскую идентичность учащихся.

Литература:

1. Вершинина, Н.В. Обучение будущих педагогов приемам развития речи младших школьников посредством сторителлинга / С.А. Бабина, Н.В. Вершинина, С.И. Люгзаева // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 76 (4). – С. 61-64. – URL: <https://gra.cfu.vu/attachments/article/5598/Выпуск%2076%20часть%204,%202022%20год.pdf> (дата обращения: 19.07.2023)
2. Вершинина, Н.В. Применение технологии «Метаплан» в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов / Н.В. Вершинина, Т.В. Татьяна, О.И. Чиранова, К.В. Малокова // Гуманитарные науки и образование. – 2022. – №3 (51). – С. 27-33. – URL: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/861/Том-13_-_3-_iyul_sentyabr_.pdf (дата обращения: 19.07.2023)
3. Жуков, В.П. Русская фразеология / В.П. Жуков. – Москва: Высшая школа, 1986. – 310 с.
4. Маслова, С.В. Социальный заказ и содержание методической подготовки учителя начальных классов / С.В. Маслова, Н.В. Кузнецова, О.И. Чиранова, Т.А. Иванова // Гуманитарные науки и образование. – 2021. – Т. 12. – № 3. – С. 84-90. – URL: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/48c/Том-12_-_3-_iyul_sentyabr_.pdf (дата обращения: 19.07.2023)
5. Мокиенко, В.М. Образы русской речи: Историко-этимологические и этнолингвистические очерки фразеологии / В.М. Мокиенко. – Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1986. – 280 с. – URL: https://imwerden.de/pdf/mokienko_obrazy_russkoj_rechi_1999__ocr.pdf (дата обращения: 19.07.2023)
6. Пахомов, В.И. Духовно-нравственное и патриотическое воспитание в формировании личности. Основные формы, методы, направления информационно-пропагандистской работы по воспитанию патриотизма и духовности у молодежи / В.И. Пахомов. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennoe-i-patrioticheskoe-vospitanie-v-formirovanii-lichnosti-osnovnye-formy-metody-napravleniya-informatsionno-propagandistskoj-raboty-po-vospitaniju-patriotizma-i-duhovnosti-u-molodezhi> (дата обращения: 19.07.2023)
7. Радченко, Е.В. Русская фразеология и культура речи: Учебное пособие для самостоятельной работы студентов / Е.В. Радченко. – Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 2004. – 28 с. – URL: https://lib.susu.ru/ftd?base=SUSU_METHOD&dtype=F&etype=.pdf&key=000302729?base=SUSU_METHOD&dtype=F&etype=.pdf&key=000302729 (дата обращения: 19.07.2023)
8. Реестр примерных основных общеобразовательных программ [сайт] / Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia (дата обращения: 23.06.2023)
9. Скоморохова, С.В. Отражение во фразеологии духовных ценностей русской национальной личности / С.В. Скоморохова, С.Л. Орлова // Baltic Humanitarian Journal. – 2018. – Т. 7. – № 4(25) – Рр. 113-116. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otrazhenie-vo-frazeologii-duhovnyh-tsennostey-russkoj-natsionalnoy-lichnosti> (дата обращения: 03.07.2023)

10. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Указом Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70184810/> (дата обращения: 03.07.2023)

11. Федеральные государственные образовательные стандарты [сайт]. – URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 23.06.2023)

12. Фразеология в контексте культуры: сборник научных трудов / ответственный редактор В.Н. Телия. – Москва: Языки славянских культур, 1999. – 336 с. – ISBN 5-88766-061-9. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/137389> (дата обращения: 03.07.2023). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.

13. Шанский, Н.М. Фразеология современного русского языка: учебное пособие. – 4-е., изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург: Специальная Литература, 1996. – 192 с. – <https://www.rulit.me/books/frazeologiya-sovremennogo-russkogo-yazyka-read-391809-1.html> (дата обращения: 23.06.2023)

Педагогика

УДК 378 378.046.4

кандидат педагогических наук, доцент Витольник Галина Адамовна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (Санкт-Петербургский университет МВД России, ФГКОУ ВПО СПбУ МВД России) (г. Санкт-Петербург);

кандидат педагогических наук, доцент Витольник Владимир Николаевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (Санкт-Петербургский университет МВД России, ФГКОУ ВПО СПбУ МВД России) (г. Санкт-Петербург)

ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ И ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация. В настоящее время в педагогике активно разрабатывается новое направление – цифровая дидактика. Появление цифровой дидактики является сегодня реальностью, неоспоримым фактом. Цифровая дидактика термин для обозначении отрасли педагогики об организации процесса обучения в условиях цифрового общества. Цифровую дидактику необходимо рассматривать как трансфер – интегративную область научного знания, так как она развивается на основе интеграции инженерии и педагогики. В результате формируется научно – практическая зона, накапливающая и реализующая конвергентное знание, объединяющее и техническое, и гуманитарное. Научное сообщество справедливо указывает на то, что тенденции роста в геометрической прогрессии по всему миру онлайн – курсов – неизбежность, поддерживаемая и тенденцией массовизации высшего образования, и ростом экономики образования, и запросами на инновационные подходы к обучению в ориентации на предельную оптимизацию процесса обучения.

Возможность учиться под руководством опытных педагогов образовательных организаций лучших научных и учебных центров страны и мира, получать новую квалификацию или углублять свои профессиональные знания, расширять свой культурный кругозор – все это дает грамотно организованное дистанционное обучение на основе единого информационно – образовательного пространства. Настоящая статья призвана охарактеризовать способы и приёмы развития цифровой грамотности и формирования цифровых компетенций в процессе обучения иностранных слушателей. В работе рассматриваются центральные понятия темы, уточняется компонентный состав цифровой грамотности и цифровых компетенций обучающихся. В результате авторам очерчивается круг методических указаний по эффективизации процесса формирования цифровой грамотности и цифровых компетенций у иностранных слушателей.

Ключевые слова: цифровизация обучения, цифровая грамотность, цифровые компетенции, дистанционные технологии в обучении, иностранные слушатели, проблемное обучение, цифровая среда, диджитал-технологии, технические и интеллектуальные навыки.

Annotation. Currently, a new direction is being actively developed in pedagogy - digital didactics. The emergence of digital didactics is today a reality, an indisputable fact. Digital didactics is a term for the branch of pedagogy about the organization of the learning process in a digital society. Digital didactics should be considered as a transfer – an integrative field of scientific knowledge, as it develops on the basis of the integration of engineering and pedagogy. As a result, a scientific and practical zone is formed, accumulating and implementing convergent knowledge, combining both technical and humanitarian. The scientific community rightly points out that the trends of exponential growth around the world of online courses are inevitable, supported by the trend of massification of higher education, and the growth of the education economy, and requests for innovative approaches to learning in a focus on the ultimate optimization of the learning process.

Key words: digitalization of education, digital literacy, digital competencies, distance technologies in learning, foreign students, problem-based learning, digital environment, digital technologies, technical and intellectual skills.

Введение. Современная система образования на всех её ступенях обнаруживает стремительное внедрение в ход обучения цифровых технологий, которые наряду с оптимизирующим и интенсифицирующим эффектом обладают большими развивающими возможностями. В частности, их применение в процессе трансляции знаний позволяет качественно влиять на уровень сформированности цифровой грамотности обучающихся, а также на степень обладания цифровыми компетенциями (вне зависимости от осваиваемой образовательной программы).

Изложение основного материала статьи. В научных кругах в связи с тенденцией к цифровизации и компьютеризации образования всё чаще поднимается вопрос о формировании новых компетенций и аспектов функциональной грамотности обучающихся, к которым относится и цифровая. Большой исследовательский опыт в данных вопросах детерминирует обилие научных трактовок терминов «цифровая грамотность» и «цифровые компетенции». Так, цифровая грамотность представляется в роли родового (более широкого понятия), которое включает в себя цифровые компетенции, а также личностные, технические и интеллектуальные навыки [2, С. 37]. Их перечень постоянно пополняется, поскольку происходит постоянное развитие и совершенствование диджитал-технологий, что влечёт за собой обновление и расширение требований к специалистам, функционирующим «в цифровом веке и цифровой среде» [9, С. 209].

Цифровые компетенции, имеющие в своей структуре несколько разновидностей компетенций (информационную (по-другому медиакомпетентность), коммуникативную, техническую и потребительскую) [5, С. 109], трактуются в качестве готовности и умения пользователя сети находить и обрабатывать необходимый объём информации. При этом поиск и

анализ полученных данных не должен идти в разрез с законодательством о защите авторских правах и правилами пользования рабочим оборудованием [4, С. 142]. Некоторые исследователи (например, Н.Н. Гавриленко) указывают на то, что в рамках цифровых компетенций включается также способность к использованию элементов программирования и написания приложений для компьютерных устройств. В целом, цифровая компетентность суть набор компонентов (знаний, умений, мотивации и ответственности пользователей [13, С. 136]), которые обеспечивают эффективное применение цифровых технологий в своей практической (повседневной и профессиональной) деятельности.

Таким образом, перед преподавателями, работающими в высшей школе, а также в качестве ведущих специалистов на курсах повышения квалификации и переподготовки вопрос о формировании цифровой грамотности и цифровых компетенций обучающихся становится одним из приоритетных. Главным условием успешности развития рассматриваемых аспектов личности становится собственный пример педагога в эффективности применения цифровых технологий в практике обучения. На сегодняшний день система образования прочно освоила использование информационно-коммуникационных (ИКТ) и дистанционных технологий (виртуальных досок, электронных учебников и учебных пособий, способов визуализации учебного материала, технологии виртуальной и дополненной реальности, мобильных приложений и т.д.). ИКТ позволяет подчинять целям обучения новейшие инструменты поиска и обработки информации, расширять дидактический арсенал образовательного процесса, осуществляемого в том числе и в аудитории иностранных слушателей, поскольку явление цифровизации оказывается глобальным.

Медиакомпетентность, как компонент цифровой компетенции и цифровой грамотности, развивается у обучающихся посредством активного внедрения технологий проблемного обучения, поисково-исследовательского метода, кейс-стади. Данные образовательные технологии обладают универсальным характером и могут быть эффективно применены в среде как студентов различных направлений специализации, так и слушателей курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки. В основе названных технологий лежит постановка проблемы, требующая активного участия обучающихся в её решении. Поиск необходимой информации происходит в самостоятельном режиме или под непосредственным контролем и поддержкой преподавателя. Причём в такого рода деятельности активизируются не только поисковые способности личности, но и критическое, нестандартное и креативное мышление, аналитические умения. Разнообразие источников и форматов представления материала (например, посредством решения кейсов или выполнения мини-проектов) развивает техническую и потребительскую цифровую компетентность, а необходимость работы в команде или публичной защиты выполненного проекта посредством виртуальных средств связи и с использованием цифровых инструментов совершенствует коммуникативную компетентность слушателей.

Немаловажную роль в реализации задачи по развитию цифровых компетенций и цифровой грамотности иностранных слушателей играет поддержка преподавателя, как на очных встречах с обучающимися, так и в процессе их самостоятельной деятельности. При реализации проблемного обучения следует наполнять электронные рабочие листы дополнительными ссылками на проверенные сайты и платформы, различные Интернет-источники. Для совершенствования технической компетенции студентов и слушателей в учебное и внес учебное время педагогу важно использовать цифровые инструменты оценки достигнутых образовательных результатов, включая распространённые на сегодняшний день онлайн-тестирования и опросы. Причём одним из способов контроля усвоения материала может выступать самостоятельное создание теста по материалам лекции на базе виртуальных платформ. Это также послужит эффективным способом формирования технической цифровой компетенции.

Кроме того, в процессе обучения иностранных слушателей необходимо использовать потенциал облачных технологий для хранения информации, создания и редактирования текстов, их пересылки адресату (например, преподавателю для проверки). Это позволит слушателям совершенствовать навыки профессионального общения через функционал современных технических средств связи, развивать техническую и коммуникативную цифровые компетенции.

Выводы. Таким образом, педагогу в процессе формирования цифровой грамотности и цифровых компетенций обучающихся важно учитывать следующее:

- понимание личной ответственности в ходе использования и рекомендаций применения студентам / слушателям цифровых инструментов для решения учебных задач;
- координирование грамотного и безопасного обращения иностранных слушателей с цифровыми ресурсами и технологиями;
- осознание необходимости поддержки зарубежных граждан в использовании сети Интернет и виртуальных обучающих сервисов и платформ посредством обратной связи в различных форматах;
- усиление проблемно-ориентированной составляющей обучения, мотивирующей студентов / слушателей к применению цифровых ресурсов в своей практической деятельности;
- расширение дидактических средств трансляции знаний, систематическое использование и детальное объяснение особенностей инструментария и интерфейса цифровых ресурсов, участвующих в достижении целей занятия, оценке достигнутых образовательных результатов;
- предложение самостоятельной разработки цифровых ресурсов (презентаций, онлайн-тестов, ментальных карт и т.д.) для использования в процессе защиты мини-проектов и итоговых работ по результатам освоения курса;
- широкое использование авторских и готовых (находящихся в открытом доступе сети Интернет) цифровых образовательных сервисов и платформ, позволяющих получать актуальную информацию, касающуюся профессиональной деятельности иностранных слушателей. Их применение в ходе аудиторной деятельности, а также в процессе самостоятельной работы слушателей поможет преподавателю разнообразить дидактический материал занятий и одновременно позволит обучающимся осознать широту возможностей современных Интернет-ресурсов для совершенствования их профессиональных компетенций;
- личный пример в мотивации обучающихся по освоению и внедрению новейших цифровых инструментов в практику решения повседневных и служебных вопросов.

В заключение следует отметить, что развитием цифровых компетенций не ограничивается формирование цифровой грамотности обучающихся, поскольку они выступают лишь частью (аспектом) более широкого понятия. Однако целенаправленная работа по совершенствованию цифровых компетенций становится прочной базой для эффективного вхождения в мир виртуальных технологий, применимых в любой научной и профессиональной области.

Литература:

1. Артюхов, А.В. Интегративные процессы в профессиональном образовании / А.В. Артюхов. – Брянск: 2007. – 197 с.
2. Берман, Н.Д. К вопросу о цифровой грамотности / Н.Д. Берман // Russian Journal of Education and Psychology: 2017. – № 6-2. – С. 35-38. – DOI: 10.12731/2218-7405-2017-6-2-35-38.
3. Власова, Т.И. Общая педагогика: традиции и инновации в предметной дидактике: учебное пособие / Т.И. Власова. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 104 с.

4. Гавриленко, Н.Н. Цифровая компетентность – ключевой компонент профессионализма переводчика / Н.Н. Гавриленко // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Серия: Проблемы языкознания и педагогики. – 2018. – № 3. – С. 139-150
5. Денисов, Д.В. Применение компетентностной модели при обучении безопасному поведению в сети Интернет: прикладная информатика / Д.В. Денисов. – 2018. – Т. 13. – № 6 (78). – С. 105-117
6. Мендель, Б.Р. Педагогика: учебное пособие. – 3-е изд. / Б.Р. Мендель. – Москва: ФЛИНТА, 2019. – 287 с.
7. Образцов, П.И. Технологгия профессионально – ориентированного обучения в высшей школе: учебное пособие / П.И. Образцов, А.И. Уман, Н.Я. Виленский; под ред. В.А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Изд-во Юрайт, 2017. – 271 с.
8. Педагогика высшей школы: учебник. – 2 изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2022. – 340 с.
9. Пеша, А.В. Развитие цифровых компетенций и цифровой грамотности в XXI веке: обзор исследований / А.В. Пеша // Образование и саморазвитие. – 2022. – Т. 17, № 1. – С. 201-220. – DOI: 10.26907/esd.17.1.16.
10. Плаксина, И.В. Интерактивные образовательные технологии: учебное пособие для академического бакалавриата. 2-е изд., испр. и доп. / И.В. Плаксина. – Москва: Юрайт, 2018. – 163 с.
11. Современные образовательные технологии: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / Л.Л. Рыбцова [и др.]. – Москва: Юрайт, 2018. – 90 с.
12. Теория обучения и педагогические технологии: учебное пособие. – Санкт-Петербург: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2020. – 204 с.
13. Токарева, М.В. Цифровая компетенция или цифровая компетентность / М.В. Токарева // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2021. – № 4 (52). – С. 133-140. – DOI: 10.52772/25420291_2021_4_133.

Педагогика

УДК 37.004

кандидат педагогических наук, доцент Вовк Екатерина Владимировна

Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЕ САМОВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. Подготовка специалиста в высшем учебном педагогическом заведении определяется тем комплексом требований, которые предъявляет современному педагогу уровень современного научно-технического прогресса, общий рост культуры в стране и развитие общества в целом. Статья посвящена проблеме морального самовоспитания личности будущего педагога. Обосновано значение морального самовоспитания, определена сущность исследуемого понятия, раскрыты подходы к организации морального самовоспитания будущих педагогов.

Ключевые слова: будущий педагог, вуз, общий рост культуры, моральное самовоспитание.

Annotation. The training of a specialist in a higher educational pedagogical institution is determined by the complex of requirements imposed on a modern teacher by the level of modern scientific and technological progress, the general growth of culture in the country and the development of society as a whole. The article is devoted to the problem of moral self-education of the personality of the future teacher. The importance of moral self-education is substantiated, the essence of the concept under study is determined, approaches to the organization of moral self-education of future teachers are revealed.

Key words: future teacher, university, general growth of culture, moral self-education.

Введение. Современный этап развития человечества ставит перед нами новые проблемы, решение которых невозможно без ответственности человека за свои поступки, без постоянного самовоспитания и самосовершенствования личности, развития творческого потенциала. Что касается будущих педагогов, то настоящие профессионалы могут сформироваться только при условии их стремления к моральному самовоспитанию, самосовершенствованию, преданности своему делу и овладению ими чувства морального удовлетворения от своей работы.

В процессе подготовки будущих педагогов повышается роль их личных усилий в нравственном развитии, которое может быть эффективным при условии принципа «я должен воспитать себя сам».

Проблема морального самовоспитания будущих специалистов привлекала внимание многих исследователей: руководство самовоспитанием студентов (Р.С. Гарифьянов, С.Б. Кабанова, З.С. Сепчева), самовоспитание студентов в связи с подготовкой к профессии педагога (Н.И. Дунина, Б.П. Зязин, С.Б. Елканов, Л.П. Кугукина, Е.А. Попова.), определение места самовоспитание в системе основных факторов формирования личности специалиста в условиях вуза (В.А. Лозовой, Ж.А. Тихончук), нравственное самовоспитание студентов (Беляева В.А., Занина Л.В.), психологические проблемы самовоспитания студентов педагогического вуза (Н.И. Исаева, О.Е. Борденюк, В.Т. Красильников).

Изложение основного материала статьи. Говоря о значимости самовоспитания, И.С. Кон утверждает: «какими бы ни были методы воспитания, они не достигнут цели без активной работы личности над собой» [5, С. 56]. Аналогичное мнение высказывает и В.П. Киселев, подчеркивая: «где нет морального самовоспитания, там вообще нет никакого нравственного воспитания. Никакие меры сами по себе нисколько не меняют человека к лучшему, остаются чем-то для него совершенно внешним, если они не сопровождаются внутренней работой человека над собой, не побуждают его к этой работе» [4, С. 27]. Действительно, без внутренней работы человека над собой невозможно сознательное его воспитание. Собственно процесс нравственного воспитания всегда направлен на то, чтобы побудить личность к внутренней деятельности, которая стала бы такой же потребностью, как и потребность в обучении, труде и других видах деятельности. В этом случае, как подчеркивает И.Д. Бех, речь пойдет о человеке, психологически готовом и способном объективно оценить расхождение между принятой им моральной ценностью и собственным поступком, правильно определив в нем цель, результат, способ действия [2, С. 42]. Таким образом, глубокое осознание будущим специалистом весомости самовоспитания – залог его высокой требовательности к себе, своим поступкам.

Что касается определения самовоспитания, то указанный термин учеными рассматривается как сознательная деятельность человека, направленная на выработку, совершенствование своих качеств в соответствии с социальными и духовными ценностями, ориентациями, интересами, формирующимися под влиянием условий жизни и воспитания [3];

моральное самовоспитание – одно из важнейших условий самореализации внутренних резервов личности: способностей, дарований; трудный процесс преодоления человеком самого себя, связанный со значительными психофизиологическими перегрузками [1]; моральное самовоспитание – это активный, сознательный, целенаправленный процесс формирования и развития положительных и искоренение отрицательных качеств личности в соответствии с общественными потребностями, личными, нравственными идеалами и характером деятельности [7].

Нравственное самовоспитание выступает как целесообразная деятельность личности, направленная на развитие в себе высоких нравственных качеств, как переход на высший уровень индивидуального сознания, самосовершенствование. Основными направлениями самосовершенствования личности по праву считаются овладение умением любить, прощать, творить добро, находить радость в труде, быть милосердным, уметь бороться со злом. На наш взгляд, это актуально и сегодня, позволяет понять будущим педагогам, к чему стоит стремиться.

Самовоспитание требует очень важного стимула – чувства собственного достоинства, уважения к самому себе, желания стать лучше, чем есть на самом деле. По своей сути самовоспитание, как отмечает В.П. Киселев, «предполагает веру человека в человека, обращение к чести и достоинству личности» [4].

Моральное самовоспитание будущих педагогов предполагает интеллектуальное, эмоциональное и волевое развитие личности, наличие навыков самоконтроля, управление собственными мыслями, чувствами, действиями, умение предвидеть ближайшие и перспективные результаты своей деятельности. Оно происходит в рамках определенного режима, твердой регламентации и уставного порядка, является делом не только отдельного самого педагога, но и коллектива в целом. Индивидуальное и коллективное самовоспитание гармонируют между собой и способствуют выработке профессионально значимых качеств личности специалиста, его активной жизненной позиции, развивают чувство взаимной моральной ответственности.

Мы считаем, что побудить к моральному самовоспитанию будущих педагогов может: изучение общезначимых, социально-качественных качеств личности; самопознание, самооценка деятельности и поведения, потребностей и способностей, сил и возможностей; планирование работы над собой, постановка целей, создание программ морального самовоспитания, изучение средств, методов самовоспитания; изучение программ самовоспитания выдающихся личностей – представителей выбранной профессии, мыслителей, деятелей науки, культуры и политики; повышение собственной активности во всех сферах деятельности.

В процессе самовоспитания личность усваивает основные положения и принципы общечеловеческой морали, их проявление в сфере выбранной профессии; превращает эти знания в социально значимые потребности, придает им личностного содержания, приобретает уверенность в их истинности и жизненной необходимости; реализует моральные знания и убеждения в службе, общественной жизни и быту.

Самовоспитание личности начинается с самоосознания – осознания будущего педагога себя как личности, своего места в общественной деятельности. В структурном отношении самоосознание – это единство составляющих: познавательной (самопознание), эмоционально-оценочной (самостоятельность) и действенно-волевой, регулятивной (саморегуляция). Ведущей является волевая сфера, которая обеспечивает саморегуляцию внутреннего мира человека, активизирует его деятельность в связи с целями, установками, мотивами поведения, задачами практической деятельности.

Важным этапом в процессе самопознания является самоопределение направленности, темперамента, характера, способностей будущего педагога.

Самоопределение направленности будущего педагога (выборочного отношения к действительности) включает выяснение жизненных целей, идеалов, ценностных ориентаций (в какой области считаю себя знатоком, какие блага хочу иметь, какое положение занимать, чего не хватает для удовлетворения жизнью), ведущих потребностей (чего больше всего желаю, интересы, привычки) и мотивов поведения. Студентов следует побудить к тому, чтобы они задумывались над этими вопросами еще во время обучения в вузе для того, чтобы лучше понимать себя и будущее направление профессиональной деятельности.

Самоопределение типа темперамента будущий педагог должен уметь осуществлять с целью познания и более глубокого понимания себя; внесения коррективов в свое поведение, выяснения того, что препятствует ему в овладении профессиональной деятельностью, общении с людьми; выбора места работы.

Обогащение знаний будущие педагоги должны осуществлять путем постоянного самообразования, эффективность которого достигается на основе систематического дополнительного чтения, опоры на результаты образования, достижения новых знаний, самосовершенствования ума, способностей, умений и навыков путем самостоятельной работы. Источниками самообразования являются научная, профессиональная литература, познавательное общение с коллегами и тому подобное.

Самостоятельность формируется на основе отношения окружающих (коллег, руководителей, родителей) и проявляется в самооценке. Так, педагог с низкой самооценкой чувствует себя неудачником, не хочет брать на себя новое, поскольку боится, что ничего не получится. Он не терпит риска, потому что не верит в успех, не пытается что-то изменить в своей жизни; уверен, что немногого стоит (достоинство), боится ошибиться, не умеет воспринимать комплименты, в общении с другими беспокоится о впечатлении, которое производит на них, разговорчив и высокомерен, унижен и несмел, пытается руководить другими или впадает от нее в отчаяние.

Педагог с высокой самооценкой наоборот видит себя хозяином положения, понимает, что он неповторимая личность. Рискует, потому что хочет жить насыщенной жизнью, усвоить опыт, который поможет ему морально вырасти. Если его обижают, считает, что это трудности обидчиков, не воспринимает этого всерьез. Характерными качествами являются уверенность, обладающая достаточной ценностью, совершает ошибки и учится на них, спокойно воспринимает комплименты, непосредствен в общении с другими, находится в гармонии с собой, не чувствует преимуществ над другими людьми, беспокоится о эмоциональном здоровье, воспринимает критику как возможный путь к росту.

Отклонение от истины в самооценке немедленно сказывается на профессиональной деятельности и совершенствовании человека. Если индивид переоценивает себя, то он обычно перестает работать над собой. Недооценка же своих сил, возможностей порождает неверие в успех и также может повлечь прекращение самовоспитания. Без правильного отношения к собственной личности не может быть эффективного морального самовоспитания и успехов на работе.

Адекватность самооценки свидетельствует о высоком уровне и зрелости специалиста, определяет его веру в себя, меру активности. На основе такой самооценки осуществляется оптимальное саморегулирование поведения и деятельности в системе межличностных отношений в коллективе, обществе в целом.

В ходе работы над собой будущие педагоги должны прибегать к самоотчету. Развитию этой способности способствует регулярное подведение итогов учебной подготовки; характеристики, отзывы, аттестации, в которых должно проявляться максимум объективности и доброжелательности. Положительную роль в развитии самосознания и морального самовоспитания играют высказывания руководства, коллег. Все это стимулирует ежедневный самооблик и самоотчет будущих специалистов, дает материал для анализа, выводов и планирования дальнейшей работы над собой.

Выводы. Способность к саморазвитию и самосовершенствованию принципиальное отличие человека от всех других живых существ. Самосовершенствование не достигается простым увеличением объема знаний. Человек развивается не количественно, а качественно, если он правильно выбрал дело, которому должен служить. Сохранить свою неповторимость, остаться самим собой даже в исключительно противоречивых условиях человек может лишь при условии, если он сформировался как личность. Быть личностью означает иметь способность ориентироваться в разнообразии знаний и ситуаций и отвечать за свой выбор. Нравственное самосовершенствование будущих педагогов важно рассматривать как имманентно присущее им внутреннее требование, моральную задачу, обусловленную внешней объективной средой, настойчивость профессионально-нравственного бытия и культурного развития человека.

Подводя итоги, следует отметить, что моральное самовоспитание является важным фактором развития личности будущего педагога, оно должно осуществляться на протяжении всего периода обучения в высшем учебном заведении, а значит, преподаватели должны акцентировать внимание на значимости морального самовоспитания при преподавании различных, особенно профессиональных дисциплин. Описанный подход к организации морального самовоспитания может быть использован в процессе профессиональной подготовки различных специалистов, в частности работников образовательных учреждений

Литература:

1. Андреев, В.И. Педагогика творческого самообразования. Инновационный курс. Книга 2 / В.И. Андреев. – Изд. Казанского университета. – 1998. – С. 16-78
2. Бех, И.Д. Психологические основы нравственного развития личности: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Киев. гос. мэд. ин-т им. М.Н. Драгоманова. – К., 1992. – 42 с.
3. Ким, В.А. Процесс духовно-нравственного и патриотического самовоспитания / В.А. Ким, Э.В. Ким, В.В. Ким // Инновационный менеджмент и технологии в эпоху глобализации материалы международной научно-практической конференции. – 2014. – С. 114-120
4. Киселев, В.П. Нравственное самовоспитание / В.П. Киселев. – М.: Просвещение, 1977. – 130 с.
5. Кон, И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 336 с.
6. Нагоева, М.А. Самоподготовка – важнейший компонент работы преподавателя / М.А. Нагоева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-1. – С. 203-205
7. Тихончук, Ж.А. Особенности профессионального самовоспитания студентов первого курса вуза: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. – Москва, 1988. – 188 с.

Педагогика

УДК 378:372.851

кандидат физико-математических наук, доцент Высокок Мария Ивановна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

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

старший преподаватель Солдатова Наталья Геннадьевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

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

К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИКИ» В ВУЗЕ

Аннотация. В настоящее время остро стоит вопрос подготовки педагогических кадров, особенно в области математических, точных дисциплин. Требования к подготовке современного учителя математики достаточно серьезные, так как математика является, с одной стороны, достаточно сложной, с другой стороны, наиболее востребованной в текущих условиях. Государство заинтересовано в развитии математического образования, основные направления его развития отражены в «Концепции развития математического образования в Российской Федерации». В документе прямо указывается, что содержание математического образования в России устарело. Поэтому, чтобы учитель математики соответствовал современным требованиям, ему необходимо изучать современные разделы математики. Для решения данной проблемы можно включить в учебный план подготовки бакалавров дисциплину «Современные направления развития математики». В статье рассматривается, на примере задачи из раздела «Теория игр» предложенной дисциплины, возможности включения современных разделов математики в содержание подготовки современного учителя. Интерес к теории игр связан и с прикладной направленностью этого раздела математики. Задачи прикладного характера позволяют осуществлять межпредметные связи математики с другими науками, такими как экономика, биология, информатика, и т.д., показывают возможность использования аппарата математики в решении практических задач других наук. Это особенно важно в условиях современного образования.

Ключевые слова: педагогическое образование, учитель математики, теория игр, оптимальное решение, математическая модель.

Annotation. Currently, there is an acute issue of training teachers, especially in the field of mathematical, exact disciplines. The requirements for the preparation of a modern mathematics teacher are quite serious, since mathematics is, on the one hand, quite complex, on the other hand, the most in demand in the current conditions. The state is interested in the development of mathematical education in the country, the main directions of its development are reflected in the «Concept for the Development of Mathematical Education in the Russian Federation». The document states that the content of mathematical education in modern Russia is outdated. Therefore, in order for a mathematics teacher to meet modern requirements, he needs to study modern sections of mathematics. To solve this problem, it is possible to include the discipline «Modern trends in the development of mathematics» into the curriculum for the preparation of bachelors. The article considers, on the example of the task from the section «Elements of game theory» of the proposed discipline, the possibility of including modern sections of mathematics in the content of the training of a modern teacher. Interest in game theory is also connected with the applied orientation of this branch of mathematics. Applied tasks make it possible to carry out interdisciplinary connections between mathematics and other sciences, such as economics, biology, computer science, etc., show the possibility of using the apparatus of mathematics in solving practical problems of other sciences. This is especially important in the conditions of modern education.

Key words: pedagogical education, mathematic teacher, game theory, optimal solution, mathematical model.

Введение. В связи с ростом технического прогресса, науки в нашей стране особое значение приобретает изучение и преподавание математики. Это обусловлено тем, что именно математика является основой для понимания структуры и

логики современных алгоритмов. Наше государство заинтересовано в качественном математическом образовании, его основной вектор развития отражен в «Концепции развития математического образования в Российской Федерации». Здесь, среди прочего, отмечается, что «выбор содержания математического образования на всех уровнях образования продолжает устаревать и остается формальным и оторванным от жизни... Математическое образование в образовательных организациях высшего образования оторвано от современной науки и практики, его уровень падает, что обусловлено отсутствием механизма своевременного обновления содержания математического образования...» [8]. В документе указывается, что содержание математического образования в России устарело.

Студентам, обучающимся по направлениям подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Математика», профили «Математика. Физика» и «Математика. Информатика»), как будущим учителям математики, безусловно необходимо познакомиться не только с основами высшей математики, но и с современными направлениями ее развития.

Одним из таких направлений, которому уделяется внимание в рамках изучения студентами факультативной дисциплины «Современные направления развития математики», является теория игр.

Особое внимание к теории игр связано, в частности, с прикладной направленностью этого раздела математики. Дело в том, что область приложения моделей теории игр весьма объемна.

Так, предметом теории игр может быть не только традиционные игры в футбол, преферанс или шахматы, но и другие, более значимые с общечеловеческой точки зрения конфликты. Теория игр применяется в военном деле (модели типа «оборона-нападение», модели дуэлей), в экономике (почти все модели рынков несовершенной конкуренции в микроэкономике имеют теоретико-игровую природу), в политологии (модели электорального поведения, модели распределения влияния), государственном и корпоративном управлении [3]. Методы теории игр возможно использовать в международных отношениях, социологии, психологии, этике, юриспруденции. Сегодня она используется и в биологии в областях, касающихся поведения животных, теории эволюции. Для развития теории искусственного интеллекта и кибернетики теория игр играет важную роль. Особую актуальность это получило с развитием интереса к интеллектуальным агентам.

Как известно из многих учебных пособий и монографий под теорией игр понимается математическая теория принятия решения в конфликтных ситуациях. Основным предметом анализа здесь являются модели принятия решения, где принимают участие две и более сторон (игроки, ведущие борьбу за свои интересы). При этом имеется в виду, что целевые функции игроков различны, их интересы не совпадают. У каждого из игроков имеется некоторая стратегия, которая может обеспечить выигрыш или проигрыш в зависимости от поведения других игроков. Теория игр дает возможность выбрать лучшие стратегии с учётом представлений о других участниках, их ресурсах и их возможных поступках.

Рассмотрим некоторые задачи теории игр, изучение которых может быть осуществлено студентами в рамках изучения дисциплины «Современные направления развития математики».

Изложение основного материала статьи. Работа с игровыми моделями является ведущим видом деятельности студентов по освоению раздела «Теория игр». Интересным в теории игр представляется исследование со студентами конкретных задач, имеющих прикладное направление, являющихся нестандартными. Такие задачи рассмотрены, например, в работах [4, 5, 6]. В статье [9] описано построение оптимального решения в одной иерархической игре трех лиц при неопределенности. Математическая модель этой игры имеет вид

$$\langle X_1, X_2, X_3, Y, \{f_i(x, y)\}_{i \in \{1, 2, 3\}} \rangle. \quad (1)$$

Здесь $X_i = [0; c_i]$ ($c_i > 0$) – множество стратегий i -го игрока ($i \in \{1, 2, 3\}$), $Y = [0; d]$ ($d > 0$) – множество неопределенностей y , $f_i(x, y)$ – функция выигрыша i -го игрока ($i \in \{1, 2, 3\}$). Всякий игрок стремится выбрать свою стратегию так, чтобы значение его функции выигрыша было

наибольшим. При этом игрокам необходимо учитывать возможную реализацию любой неопределенности $y \in Y$.

При исследовании этой модели необходимо представить студентам схему данной игры в виде иерархической структуры с указанием шагов, осуществляемых игроками.

Также важно рассмотреть экономическую интерпретацию игры, то есть проиллюстрировать алгоритм действий игроков с помощью конкретной модели составления оптимального плана производства трех фирм при неизвестном объеме импорта на рынке одного вида продукции.

В качестве игроков рассматриваются две ведущие фирмы и еще одна фирма, находящаяся на более низкой иерархической ступени. Предполагается, что на рынок поступает не только продукция этих трех фирм, но и сторонняя

продукция того же вида, весь объем которой ($y \in Y$) рассматривается как импорт, фирмы всю производимую ими продукцию сбывают на рассматриваемом рынке и не могут договориться о цене ввиду конкуренции.

При ознакомлении студентов с возможностями поиска оптимальных стратегий игроков, обеспечивающих максимальный выигрыш, можно использовать различные подходы.

Если игроки боятся рисковать, применяется, как правило, критерий Вальда. Здесь следует обратить внимание на то, что данный критерий является самым «осторожным».

Согласно нему оптимальной альтернативой будет та, которая обеспечивает наилучший исход среди всех возможных альтернатив при самом плохом стечении обстоятельств. Если исходы отражают подлежащие минимизации показатели (убытки, расходы, потери и т.д.), то критерий Вальда ориентируется на «минимакс» (минимум среди максимальных значений потерь всех альтернатив). Если в качестве исходов фигурируют показатели которые надо максимизировать (прибыль, доход), то ищется «максимин» выигрыша (максимум среди минимальных выигрышей).

Важным понятием, с которым также необходимо познакомить студентов, является «равновесие по Нэшу».

Равновесие по Нэшу являет собой исход игры, в которой изменение стратегии одним игроком никак не влияет на вероятность его выигрыша. Ни у одного из участников не получится увеличить выигрыш, изменив свою стратегию, при условии, что другие игроки свои стратегии не изменят.

Достичь такого равновесия можно за счет реализации каждым из игроков оптимальной стратегии и принятия во внимание стратегии соперника.

Игрок А достигает равновесия по Нэшу, используя стратегию, которая является его лучшим ответом на стратегию, выбранную игроком В, его противником.

Но поскольку противник В также выбирает стратегию, дающую ему максимальный выигрыш с учетом принимаемых игроком А решений, игра тяготеет к неизбежному результату. Этот результат и называется равновесием по Нэшу.

В работе [9] показано каким образом могут быть определены оптимальные стратегии всех участников исследуемой иерархической игры (1). Здесь рассмотрен случай, когда оптимальным количеством производимой продукции третьим игроком является число, соответствующее внутренней области интервала $[0; c_3]$.

Напомним, что прибыль каждой фирмы (соответствующая функции выигрыша в рассматриваемой иерархической игре) считается по формуле:

$$f_i(x_1, x_2, x_3, y) = px_i - k_i x_i, \quad i \in \{1, 2, 3\}, \quad (2)$$

где цена на данный вид продукции $p = a - bx$ (a – цена, соответствующая ситуации, когда продукция отсутствует на рынке, b – коэффициент падения цены при увеличении спроса на товар ($a, b > 0$), x – количество товара на рынке (в рассматриваемом нами случае $p = a - b[x_1 + x_2 + x_3 + y] > 0$), k_i – фиксированные затраты i -ой фирмы на производство продукции ($k_i > 0$), количество товара, производимого i -ой фирмой, $x_i \in [0; c_i]$, то есть c_i – максимальное количество товара, которое фирма может произвести.

Рассмотрев указанную выше задачу важно также побудить студентов поразмышлять над следующим вопросом: что будет, если максимальную прибыль третий игрок сможет получить только в том случае, если бы он произвел продукции больше, чем позволяют его ресурсы?

Для решения такой задачи стандартно используется теорема о достаточных условиях для достижения максимума функции, соответствующей прибыли третьего игрока, то есть рассматриваются следующие условия:

$$\begin{cases} \frac{\partial f_3}{\partial x_3} = 0, \\ \frac{\partial^2 f_3}{\partial x_3^2} < 0. \end{cases}$$

Учитывая, что

$$f_3(x_1, x_2, x_3, y) = -bx_3^2 + [a - b(x_1 + x_2 + y) - k_3]x_3,$$

получим

$$-2bx_3 + a - b(x_1 + x_2 + y) - k_3 = 0,$$

$$x_3^* = \frac{a - b(x_1 + x_2 + y) - k_3}{2b},$$

$$\frac{\partial^2 f_3}{\partial x_3^2} = -2b \quad (b > 0).$$

Далее рассмотрим ситуацию, когда $c_3 \leq x_3^*$, то есть

$$c_3 \leq \frac{a - b(x_1 + x_2 + y) - k_3}{2b},$$

$$2bc_3 \leq a - b(x_1 + x_2 + y) - k_3,$$

$$2bc_3 + k_3 \leq a - b(x_1 + x_2 + y).$$

При $x_1 = c_1, x_2 = c_2, y = d$ получим

$$2bc_3 + k_3 \leq a - b(c_1 + c_2 + d).$$

В таком случае игроку потребуется произвести наибольшее возможное количество товаров, чтобы максимально увеличить свою прибыль. То есть третий игрок произведет продукцию в количестве $x_3^* = c_3$. Тогда функции выигрыша первого и второго игроков будут иметь вид:

$$\begin{aligned}
f_1(x_1, x_2, x_3^*, y) &= [a - b(x_1 + x_2 + c_3 + y)]x_1 - k_1x_1 = \\
&= -bx_1^2 + [a - b(x_2 + c_3 + y)]x_1 - k_1x_1, \\
f_2(x_1, x_2, x_3^*, y) &= [a - b(x_1 + x_2 + c_3 + y)]x_2 - k_2x_2 = \\
&= -bx_2^2 + [a - b(x_1 + c_3 + y)]x_2 - k_2x_2.
\end{aligned}$$

Два игрока верхнего уровня участвуют в бескоалиционной игре с равновесием по Нэшу. Тогда:

$$\begin{cases} f_1(x_1, x_2^e, x_3^*, y^V) \leq f_1(x_1^e, x_2^e, x_3^*, y), \forall x_1 \in X_1, \\ f_2(x_1^e, x_2, x_3^*, y^V) \leq f_2(x_1^e, x_2^e, x_3^*, y), \forall x_2 \in X_2. \end{cases}$$

Используя достаточные условия существования равновесия по Нэшу, решим систему

$$\begin{cases} \frac{\partial f_1}{\partial x_1} = -2bx_1 + a - b(x_2 + c_3 + d) - k_1 = 0, \\ \frac{\partial f_2}{\partial x_2} = -2bx_2 + a - b(x_1 + c_3 + d) - k_2 = 0, \\ \frac{\partial^2 f_1}{\partial x_1^2} = -2b < 0, \frac{\partial^2 f_2}{\partial x_2^2} = -2b < 0. \end{cases}$$

В результате преобразований получим

$$\begin{cases} 2bx_1 + bx_2 = a - bd - bc_3 - k_1, \\ 2bx_2 + bx_1 = a - bd - bc_3 - k_2. \end{cases}$$

Решим эту систему методом Крамера:

$$\begin{aligned}
\Delta &= \begin{vmatrix} 2b & b \\ b & 2b \end{vmatrix} = 4b^2 - b^2 = 3b^2 \\
\Delta_1 &= \begin{vmatrix} a - bd - bc_3 - k_1 & b \\ a - bd - bc_3 - k_2 & 2b \end{vmatrix} = \\
&= b(2(a - bd - bc_3 - k_1) - (a - bd - bc_3 - k_2)) = \\
&= b(2a - 2bd - 2bc_3 - 2k_1 - a + bd + bc_3 + k_2) = \\
&= b(a - bd - bc_3 - 2k_1 + k_2) = \\
&= ab - b^2d - b^2c_3 - 2bk_1 + bk_2, \\
\Delta_2 &= \begin{vmatrix} 2b & a - bd - bc_3 - k_1 \\ b & a - bd - bc_3 - k_2 \end{vmatrix} = \\
&= b(2a - 2bd - 2bc_3 - 2k_2 - a + bd + bc_3 + k_1) = \\
&= b(a - bd - bc_3 - 2k_2 + k_1) = \\
&= ab - b^2d - b^2c_3 - 2bk_2 + bk_1.
\end{aligned}$$

Итак, оптимальным вариантом для двух игроков верхнего уровня иерархии будет производство продукции данного вида в количестве

$$x_1^e = \frac{\Delta_1}{\Delta} = \frac{a - bd - bc_3 - 2k_1 + k_2}{3b},$$

$$x_2^g = \frac{\Delta_2}{\Delta} = \frac{a - bd - bc_3 - 2k_3 + k_1}{3b},$$

Учитывая ограничения на количество товара, которое фирмы могут произвести, получим неравенства

$$\begin{aligned} 0 &\leq x_1 \leq c_1, \\ 0 &\leq \frac{a - bd - bc_3 - 2k_1 + k_2}{3b} \leq c_1 \\ 0 &\leq a - bd - bc_3 - 2k_1 + k_2 \leq 3bc_1 \\ bc_3 + 2k_1 - k_2 &\leq a - bd \leq 3bc_1 + bc_3 + 2k_1 - k_2 \\ 0 &\leq x_2 \leq c_2, \\ 0 &\leq \frac{a - bd - bc_3 - 2k_3 + k_1}{3b} \leq c_2, \\ 0 &\leq a - bd - bc_3 - 2k_3 + k_1 \leq 3bc_2 \\ bc_3 + 2k_3 - k_1 &\leq a - bd \leq 3bc_2 + bc_3 + 2k_3 - k_1. \end{aligned}$$

Таким образом, получаем следующее заключение:

Теорема. Пусть в игре $\langle X_1, X_2, X_3, Y, \{f_i(x, y)\}_{i \in \{1, 2, 3\}} \rangle$ заданы множества $X_i = [0; c_i]$ ($c_i > 0, i \in \{1, 2, 3\}$), $Y = [0; d]$ ($d > 0$). Функции выигрыша определены равенствами

$$f_i(x_1, x_2, x_3, y) = px_i - k_i x_i, \quad i \in \{1, 2, 3\},$$

а также выполнены неравенства:

$$\begin{aligned} 2bc_3 + k_3 &\leq a - b(c_1 + c_2 + d), \\ bc_3 + 2k_1 - k_2 &\leq a - bd \leq 3bc_1 + bc_3 + 2k_1 - k_2, \\ bc_3 + 2k_3 - k_1 &\leq a - bd \leq 3bc_2 + bc_3 + 2k_3 - k_1. \end{aligned}$$

Тогда оптимальными стратегиями двух игроков верхнего уровня иерархии будут

$$\begin{aligned} x_1^g &= \frac{a - bd - bc_3 - 2k_1 + k_2}{3b}, \\ x_2^g &= \frac{a - bd - bc_3 - 2k_3 + k_1}{3b}, \end{aligned}$$

а для игрока нижнего уровня $x_3^* = c_3$.

Таким образом, может быть рассмотрен один из возможных вариантов решения задачи поиска оптимальных решений в одной из математических моделей теории игр. В процессе исследования иерархических игр при неопределенности возможно применение и других методов моделирования, в которых используются модификации разных принципов принятия оптимальных решений [1, 2, 7].

Необходимо отметить, что включение подобных задач в учебный процесс приводит к развитию математического творчества студентов, включению их в активную научную деятельность. Как результат появляются научные исследования студентов в области теории игр [4, 5, 9].

Выводы. Актуальность рассмотрения современных направлений развития математики в педагогическом ВУЗе связана, прежде всего, с повышением качества математического образования будущего педагога. Процесс совершенствования в этой области важно осуществлять посредством изучения математических теорий, имеющих прикладную направленность, таких, как, может быть теория игр.

Исследование моделей теории игр с точки зрения их экономического приложения, в частности, с использованием приведенных в настоящей работе задач, способствует развитию умения студентов анализировать различные явления и процессы, понимания сущности таких неотъемлемых составляющих современной жизни, как ограниченность ресурсов,

контролируемые и неконтролируемые факторы, среди которых можно выделить такие неопределенные факторы, как природные, а также стратегии, контролируемые другими субъектами с их собственными интересами, не совпадающими с интересами оперирующей стороны. Кроме того, такого рода исследования позволяют научиться четко характеризовать и формулировать цели, критерии эффективности, зависящие от различных факторов и анализировать возможности достижения максимального значения этих критериев.

Литература:

1. Бардин, А.Е. Гарантии и риски в одной иерархической игре / А.Е. Бардин, Н.Г. Солдатова // Управление риском. – 2014. – № 2. – С. 3-10
2. Бардин, А.Е. Сильно гарантированное равновесие в одной иерархической двухуровневой игре при неопределенности / А.Е. Бардин, Н.Г. Солдатова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Математика. Механика. Физика. – 2014. – Т. 6, № 1. – С. 15-21
3. Вартапов, С.А. Прикладная теория игр для экономистов / С.А. Вартапов, Е.А. Ивин. – Вологда: ВолНЦ РАН, 2020. – 283 с.
4. Житенева, Ю.Н. Построение оптимального решения в одной трехуровневой иерархической игре при неопределенности / Ю.Н. Житенева, Е.Б. Виноградова, А.А. Чибискова // Современные проблемы математики, физики и физико-математического образования: сборник материалов XII Международной научно-практической конференции, Орехово-Зуево, 30 ноября 2022 г. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2022. – С. 27-31
5. Жуков, А.С. Об одном решении иерархической бескоалиционной игры четырех лиц при неопределенности / А.С. Жуков, Л.В. Смирнова // Современные проблемы математики, физики и физико-математического образования: сборник материалов XII Международной научно-практической конференции, Орехово-Зуево, 30 ноября 2022 г. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2022. – С. 31-36
6. Жуковский, В.И. Риски в задаче диверсификации вклада / В.И. Жуковский, М.И. Высокок // XXVIII Крымская осенняя математическая школа-симпозиум по спектральным и эволюционным задачам: сборник материалов международной конференции. Секции 5-9. – Симферополь: ДИАИПИ, 2017. – С. 16-18
7. Жуковский, В.И. Способ уравнивания конфликтов при неопределенности / В.И. Жуковский, Н.Г. Солдатова // Вестник Удмуртского университета, Серия: Математика. Механика. Компьютерные науки. – 2013. – № 3. – С. 28-33
8. Концепция развития математического образования в Российской Федерации [утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р] (в ред. распоряжения Правительства РФ от 08.10.2020 N 2604-р).
9. Солдатова, Н.Г. Об исследовании одной из иерархических моделей оптимизации производства при неопределенности / Н.Г. Солдатова, К.А. Старостенков, Е.А. Деметьева // Современные проблемы математики, физики и физико-математического образования: сборник материалов XII Международной научно-практической конференции, Орехово-Зуево, 30 ноября 2022 г. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2022. – С. 59-63

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Газизов Андрей Равильевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет» (ДГТУ) (г. Ростов-на-Дону);

доцент Газизов Евгений Равильевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный аграрный университет» (КГАУ) (г. Казань)

ПРОБЛЕМАТИКА ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ПСЕВДОНИМИЗАЦИИ ДЛЯ ЗАЩИТЫ ПЕРСОНАЛЬНЫХ ДАННЫХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблематика применения метода псевдонимизации для защиты персональных данных в образовательном учреждении высшего образования. Защита персональных данных профессорско-преподавательского состава и обучающихся при информационном взаимодействии в процессе образовательной деятельности является важной задачей для образовательных учреждений высшего образования, особенно в эпоху цифровизации. Использование цифровых образовательных технологий и глобальной сети «Интернет» сделало возможным сбор, хранение и обработку персональных данных профессорско-преподавательского состава и обучающихся в процессе информационного взаимодействия не только более доступными, но и более уязвимыми для злоумышленника. Как инструмент защиты персональных данных, предлагается «метод псевдонимизации», то есть замены персональных данных индивида псевдонимом или кодом, который не позволяет идентифицировать физическое лицо, к которому относятся данные. При этом – псевдонимизация не «устраняет» персональные данные, а преобразует их в форму, которую невозможно идентифицировать без дополнительной информации. Псевдонимизация позволяет решить вопрос обеспечения «конфиденциальности личности» профессорско-преподавательского состава и обучающихся; защитить их персональные данные от несанкционированного доступа; обеспечить выполнение «Политики безопасности». Однако, использование «метода псевдонимизации» должно быть тщательно продумано в каждом конкретном случае, а руководителям образовательных учреждений следует выявить преимущества и проблемы использования этого метода, прежде чем принимать решение о ее внедрении.

Ключевые слова: анонимизация, информационное взаимодействие, конфиденциальность, метод псевдонимизации, обезличивание, образовательное учреждение, персональные данные, политика безопасности, псевдонимы, типы данных.

Annotation. The article deals with the problems of using the pseudonymization method to protect personal information in an educational institution of higher education. The protection of personal data of faculty and students during information interaction in the process of educational activities is an important task for educational institutions of higher education, especially in the era of digitalization. The use of digital educational technologies and the global Internet network has made it possible to collect, store and process personal data of faculty and students in the process of information interaction not only more accessible, but also more vulnerable to an attacker. As a tool for protecting personal data, a "method of pseudonymization" is proposed, that is, replacing an individual's personal data with a pseudonym or code that does not allow identifying the individual to whom the data refers. At the same time, pseudonymization does not "eliminate" personal data, but transforms them into a form that cannot be identified without additional information. Pseudonymization makes it possible to solve the issue of ensuring the "confidentiality of the individual" of the teaching staff and students; protect their personal data from unauthorized access; ensure compliance with the Security Policy.

However, the use of the “aliasing method” must be carefully considered on a case-by-case basis, and educational leaders should identify the benefits and challenges of using this method before deciding to implement it.

Key words: anonymization, communication, confidentiality, pseudonymization method, depersonalization, educational institution, personal data, security policy, pseudonyms, data types.

Введение. Защита персональных данных стала серьезной проблемой для образовательных учреждений высшего образования (образовательных учреждений), особенно в эпоху цифровизации. Использование цифровых образовательных технологий и глобальной сети «Интернет» сделало сбор, хранение и обработку персональных данных профессорско-преподавательского состава и обучающихся в процессе информационного взаимодействия при образовательной деятельности не только более доступными, но и более уязвимыми для злоумышленника. Как инструмент защиты персональных данных предлагается «метод псевдонимизации», то есть замены персональных данных индивида псевдонимом или кодом, который не позволяет идентифицировать физическое лицо, к которому относятся данные. При этом – псевдонимизация не «устраняет» персональные данные, а преобразует их в форму, которую невозможно идентифицировать без дополнительной информации. Псевдонимизация может обеспечить «конфиденциальность личности» профессорско-преподавательского состава (ППС) и обучающихся, защитить их персональные данные от несанкционированного доступа, обеспечить выполнение «Политики безопасности». Однако, использование «метода псевдонимизации» должно быть тщательно продумано в каждом конкретном случае, а руководителям образовательных учреждений следует выявить преимущества и проблемы использования этого метода, прежде чем принимать решение о ее внедрении [2, 4, 5, 6].

Изложение основного материала статьи.

Применение псевдонимов.

«Метод псевдонимизации» может быть полезен в случаях, когда требуется анализировать большой объем данных и при этом обеспечить конфиденциальность персональных данных. После псевдонимизации данные ППС и обучающихся возможно группировать, анализировать и использовать; не раскрывая при этом личную информацию конкретных субъектов данных.

Однако, следует учитывать, что псевдонимизация не является абсолютно надежным методом защиты персональных данных, так как в некоторых случаях возможно обратное преобразование (дешифрование) псевдонима и получение оригинальной информации. Поэтому использование «псевдонимизации» требует осторожности и должно сочетаться с другими методами защиты персональных данных, например, с шифрованием и контролем доступа [4].

Применение псевдонимов (также известных как никнеймы) в образовательном учреждении может иметь несколько преимуществ:

1. ППС и обучающиеся могут использовать псевдонимы для информационного взаимодействия вместо своих настоящих имен, что особенно полезно при сложно произносимых или необычных именах.

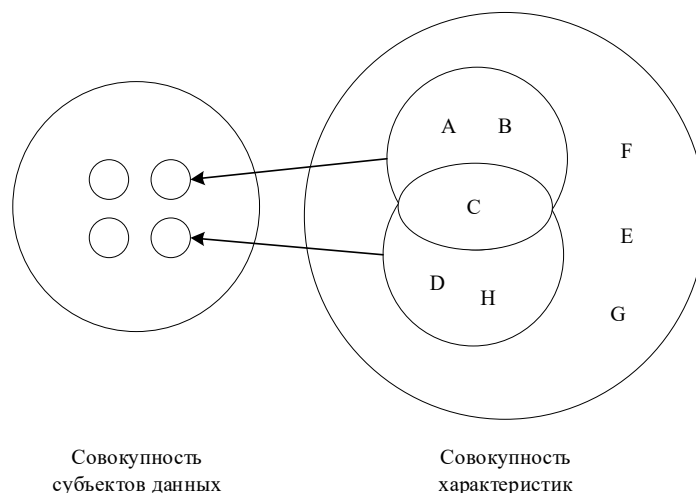
2. Псевдонимы могут использоваться для достижения конфиденциальности или анонимности в определенных ситуациях; например, если участники информационного взаимодействия отправляют сообщение по электронной почте, содержание которого нужно скрыть, возможно использовать псевдоним.

3. Псевдонимы могут быть использованы для управления доступом в образовательном учреждении. Например, если обучающиеся привлекаются к выполнению совместного проекта, но им не нужен полный доступ к информационной системе учреждения, возможно выдать другую учетную запись с ограниченными правами доступа.

4. Использование псевдонимов может помочь в настройке ролевых личностей. Например, если работнику службы безопасности необходимо выступать в роли конкретного преподавателя или обучающегося, при информационном взаимодействии со злоумышленником, ему возможно предоставить уникальный псевдоним, чтобы отделить его от настоящего имени (преподавателя или обучающегося) [4, 5, 6].

На рисунке 1 представлены субъекты данных, имеющие характеристики, относящиеся к их персональным данным – имя, фамилия, адрес электронной почты и номер телефона; при этом – сохраненные в базе данных образовательного учреждения. Определять конкретного субъекта данных можно по ряду уникальных характеристик. Некоторые из этих характеристик являются неизменными (например, дата рождения или пол); в то же время, как другие могут меняться со временем – номер телефона или адрес электронной почты. В некоторых случаях для идентификации субъекта данных может потребоваться только одна уникальная характеристика, а в других случаях – целый набор характеристик. При использовании такого подхода можно сужать круг поиска для определения конкретного субъекта данных [4, 5, 6].

При этом, использование псевдонимов может создавать недостатки, связанные с безопасностью персональных данных ППС и обучающихся, поэтому перед использованием необходимо учесть все возможные риски и установить соответствующие политики и процедуры [4, 5, 6].



Совокупность субъектов данных

Совокупность характеристик

Рисунок 1. Метод идентификации субъектов данных

Метод идентификации субъектов данных зависит от контекста и конкретных доступных данных:

1. Прямые идентификаторы – это фрагменты информации, которые напрямую связаны с физическим лицом, такими как его имя, номер документа социального страхования, адрес электронной почты или номер телефона. Когда эти идентификаторы присутствуют в наборе данных, их можно использовать для непосредственной идентификации субъектов персональных данных.

2. Косвенные идентификаторы – это фрагменты информации, которые в сочетании могут привести к идентификации личности. Например, для однозначной идентификации человека может быть достаточно сочетание даты рождения, почтового индекса и рода занятий. Косвенная идентификация основывается на уникальности или редкости определенных комбинаций данных.

3. Псевдонимные идентификаторы – это искусственные идентификаторы, присваиваемые отдельным лицам для замены их прямых идентификаторов. Эти идентификаторы создаются с помощью таких методов, как псевдонимизация, когда личные данные заменяются псевдонимами или зашифрованными данными. Хотя псевдонимные идентификаторы напрямую не раскрывают личность субъекта данных, они все равно могут использоваться для идентификации в сочетании с другой информацией, хранящейся у контролера данных.

4. Анонимизация – это процесс, который необратимо преобразует персональные данные таким образом, что они больше не могут быть отнесены к конкретному лицу. Анонимизированные данные не позволяют идентифицировать субъектов данных, даже путем объединения их с другими доступными данными. Анонимизация считается эффективным методом защиты конфиденциальности, поскольку она гарантирует, что данные больше не являются личными.

5. Контекстуальная информация – в некоторых случаях контекст, окружающий данные, может дать ключ к идентификации субъектов персональных данных. Например, в небольшом сообществе определенных характеристик или событий, описанных в наборе данных, может быть достаточно для идентификации отдельных лиц, даже если прямых идентификаторов нет. Контекст и специфическое знание данных могут способствовать процессу идентификации [4].

Важно отметить, что методы идентификации всегда должны осуществляться в соответствии требованиями законодательства по защите персональных данных. Образовательные учреждения должны изначально убедиться в том, что правовая основа для обработки персональных данных присутствует; а также – принять надлежащие меры для защиты конфиденциальности и безопасности субъектов персональных данных на протяжении всего процесса идентификации [4].

Типы персональных данных.

Персональные данные могут быть различных типов и зависят от конкретной ситуации, в которой они используются. Ниже приведены некоторые из наиболее распространенных типов данных:

1. Идентификационные данные – информация, которая позволяет идентифицировать человека, например, его полное имя, адрес, номер телефона, номер и серия паспорта и пр.

2. Финансовые данные – информация, связанная с финансовыми операциями, например, банковские реквизиты, номера кредитных карт и другие данные, которые используются для совершения платежей.

3. Медицинские данные – информация о здоровье человека, т.е. результаты анализов, история болезней, рецепты, лекарства, медицинские диагнозы и пр.

4. Генетические данные – информация о генетических особенностях человека, которая может быть получена из его ДНК, например, группа крови, наследственные заболевания и пр.

5. Данные о «поведении в глобальной сети «Интернет» – информация о действиях и предпочтениях пользователя, например, посещенных сайтах, покупках, просмотренных видео и пр.

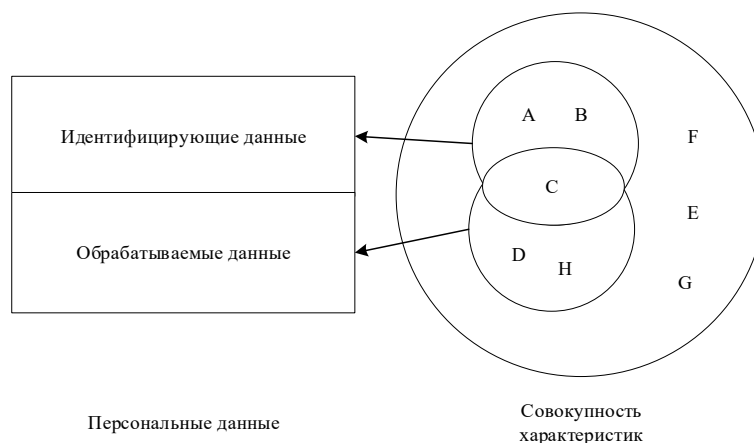


Рисунок 2. Виды персональных данных по критериям идентификации данными

6. Биометрические данные – информация, которая может быть получена из биометрических характеристик человека, например, снимков лица или отпечатков пальцев [7, 8, 9, 10].

Данный список не является полным, однако он демонстрирует широкий спектр информации, которая может быть признана персональными данными, взаимосвязь которых представлена на рисунке 2. Конкретные типы данных могут различаться в зависимости от того, как они используются, а также – как они могут быть связаны с конкретным индивидом [7, 8, 9, 10].

Концепция псевдонимизации.

Концепция псевдонимизации заключается в использовании псевдонимов вместо реальных идентификаторов при обработке и хранении персональных данных. Псевдонимизация может уменьшить риск утечек конфиденциальной информации и злоупотреблений, так как данные хранятся в зашифрованном виде, а доступ к ним осуществляется только по разрешению выделенной сущности или пользователя. Кроме того, псевдонимы могут использоваться для анонимизации персональных данных, что защитит их личную жизнь и этническую принадлежность. Однако, псевдонимизация не гарантирует полную безопасность данных и может быть обойдена опытными злоумышленниками [3, 4, 6].

Кроме того, для более эффективной защиты персональных данных, следует использовать комплексный подход и сочетать различные методы защиты; в том числе – криптографическая защита, контроль доступа, аутентификация, мониторинг активности пользователей и пр. Также необходимо регулярно обновлять системы защиты и проводить аудит безопасности, чтобы обнаружить и устранить уязвимости в системе. Важно также проводить обучение ППС и обучающихся по вопросам информационной безопасности и соблюдению правил обработки персональных данных [3, 4, 6].

Также стоит упомянуть о важности использования средств анонимизации и псевдонимизации при обработке персональных данных. Анонимизация позволяет удалять или изменять те характеристики данных, которые могут привести к идентификации субъекта данных, что предотвращает утечку их личной информации. Псевдонимизация же заменяет идентификаторы субъекта данных на другие; т.е. не позволяет их прямой идентификации, но позволяет проводить анализ данных в целом [3, 4, 6].

Однако, необходимо понимать, что обезличивание, анонимизация и псевдонимизация не являются панацеей и не гарантируют 100% защиту персональных данных. Эти методы могут сократить риски утечки данных, но не исключают возможности их восстановления в случае выхода за пределы системы обработки. По этой причине важно применять комплексный подход и сочетать обезличивание, анонимизацию или псевдонимизацию с другими методами защиты данных; такими как шифрование или контроль доступа [3, 4, 6].

Метод обезличивания – это процесс удаления или скрытия информации, которая может быть использована для идентификации конкретного субъекта или личных данных. Данный метод направлен на защиту приватности и конфиденциальности персональных данных и используется при обработке больших объемов информации, например, при проведении научных исследований или при статистическом анализе данных [3, 4, 6].

В зависимости от цели обезличивания, следующие методы могут быть использованы:

1. Метод удаления; при котором конкретные идентифицирующие характеристики данных, такие как имя, фамилия, адрес и пр., удаляются полностью.
2. Метод замены; при котором идентифицирующие характеристики заменяются более общими или нейтральными данными, такими как коды или случайно сгенерированные номера.
3. Метод обобщения; при котором данные объединяются в группы по существенным признакам, например, возраст или пол.

Как и любой другой метод защиты персональных данных, обезличивание не гарантирует полную защиту личной информации и должно сочетаться с другими методами, такими как шифрование или контроль доступа [3, 4, 6].

Преимущества и недостатки применения псевдонимов.

Преимущества применения псевдонимов в образовательном учреждении:

1. Защита конфиденциальности. Псевдонимы обеспечивают уровень анонимности, позволяя ППС и обучающимся оградить свою личную информацию от «легкодоступности». Эта защита может быть особенно важна при обработке конфиденциальных данных или участии в публичных форумах, где раскрытие личных данных может привести к нежелательным последствиям.
2. Повышенная безопасность. Используя псевдонимы, отдельные лица могут снизить риск кражи личных данных и целенаправленных атак. В ситуациях, когда ППС и обучающиеся работают с ценной интеллектуальной собственностью или обрабатывают конфиденциальную информацию, псевдонимы могут служить защитой от несанкционированного доступа.
3. Гибкость и приспособляемость. Псевдонимы обеспечивают гибкость в профессиональном контексте. ППС и обучающиеся могут принимать различные обличья в зависимости от своих ролей, проектов или конкретных потребностей, что позволяет им разделять свою деятельность и эффективно управлять множеством обязанностей.
4. Психологическая безопасность. Псевдонимы могут создать ощущение психологической безопасности на рабочем месте. ППС и обучающиеся могут чувствовать себя более комфортно, выражая свое мнение, участвуя в дискуссиях и идя на просчитанный риск, когда их подлинная личность защищена. Это может способствовать формированию культуры открытого общения и инноваций [3, 4, 6].

Недостатки применения псевдонимов в образовательном учреждении:

1. Подотчетность и доверие. Использование псевдонимов может вызвать опасения по поводу подотчетности и доверия внутри образовательного учреждения. Если отдельные лица могут действовать под прикрытием личных данных, становится сложно приписывать действия и решения конкретным лицам, что потенциально влияет на прозрачность и целостность образовательного учреждения.
2. Неправильное использование. Псевдонимы могут использоваться не по назначению для совершения неэтичных действий, таких как распространение ложной информации или злонамеренное поведение, не опасаясь последствий. Образовательные учреждения должны разработать руководящие принципы и политику для обеспечения того, чтобы псевдонимы использовались ответственно и в соответствии с этическими стандартами.
3. Сотрудничество и командная динамика. Псевдонимы могут препятствовать эффективному сотрудничеству и командной динамике. Построение доверия и налаживание значимых отношений между ППС и обучающимися может быть непростой задачей, когда отдельные лица скрываются за вымышленными именами. Разработка механизмов для решения этой проблемы; таких, как периодические возможности для личного общения, имеет важное значение.
4. Соблюдение требований законодательства. Образовательным учреждениям необходимо ориентироваться в требованиях законодательства, касающихся использования псевдонимов, особенно в информационной деятельности с особыми требованиями к защите персональных данных; при этом соблюдение законов относительно защиты персональных данных, прав интеллектуальной собственности и обязательств по раскрытию информации в аспекте применения псевдонимов является сложной задачей [3, 4, 6].

Выводы. Предлагаемый «метод псевдонимизации» позволяет защитить персональные данные ППС и обучающихся в образовательном учреждении от несанкционированного доступа и обеспечить соблюдение «Политики безопасности». При этом, необходимость применения данного метода должна быть определена в каждом конкретном случае, а образовательным учреждениям следует изначально выяснить преимущества и проблемы использования псевдонимизации персональных данных ППС и обучающихся, прежде чем принимать решение о применении самого «метода псевдонимизации» [2].

Литература:

1. eLIBRARY.RU: научная электронная библиотека: сайт. – Москва, 2023. – URL: <https://elibrary.ru> (дата обращения: 23.07.2023). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
2. Газизов, А.Р. Организационное и правовое обеспечение информационной безопасности (учеб. пособие) / А.Р. Газизов. – Ростов-на-Дону: Изд-во ДГТУ, 2017 (Тип. Изд-ва). – 156 с.
3. Газизов, В.В. Стандарты информационной безопасности (учеб. пособие) / В.В. Газизов. – Ростов-на-Дону: Изд-во ДГТУ, 2022 (Тип. Изд-ва). – 90 с.

4. Газизов, В.В. Техническая защита информации (учеб. пособие) / В.В. Газизов, Д.В. Фатхи. – Ростов-на-Дону: Изд-во ДГТУ, 2022 (Тип. Изд-ва). – 108 с.
5. Газизов, В.В. Управление информационной безопасностью (учеб. пособие) / В.В. Газизов, Д.В. Фатхи, С.Б. Петренко. – Ростов-на-Дону: Изд-во ДГТУ, 2019 (Тип. Изд-ва). – 115 с.
6. Основные проблемы защиты информации в сетях: сайт. – 2023. – URL. <https://zen.yandex.com/media/id/5da8242eaad43600b1f1f9ed/osnovnye-problemy-zascity-informacii-v-setiah-5da82678c31e4900ae31ec07> (дата обращения: 23.07.2023)
7. Постановление Правительства РФ от 01.11.2012 № 1119 «Об утверждении требований к защите персональных данных при их обработке в информационных системах персональных данных» (последняя редакция). Справочно-правовая система «Консультант плюс»: [сайт], 2023. – URL. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_137356/ (дата обращения: 23.07.2023)
8. Приказ ФСТЭК России от 18.02.2013 N 21 (ред. от 14.05.2020) «Об утверждении Состав и содержания организационных и технических мер по обеспечению безопасности персональных данных при их обработке в информационных системах персональных данных» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.05.2013 N 28375). Справочно-правовая система «Консультант плюс»: [сайт], 2023. – https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146520/ (дата обращения: 23.07.2023)
9. Федеральный закон «О персональных данных» от 27.07.2006 г. № 152-ФЗ: [принят Государственной Думой 8 июля 2006 г.; одобрен Советом Федерации 14 июля 2006г.]. Справочно-правовая система «Консультант плюс»: [сайт], 2023. – URL. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61801/ (дата обращения: 23.07.2023)
10. Федеральный закон «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» от 27.07.2006 г. № 149-ФЗ (последняя редакция). Справочно-правовая система «Консультант плюс»: [сайт], 2023. – URL. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61801/ (дата обращения: 23.07.2023)

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Гаязов Альфис Суфиянович

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

исследователь, преподаватель-исследователь Вагилова Венера Радиковна
Департамент образования Администрации Пуровского района (г. Тарко-Сале)

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ: ОТ ИСТОКОВ ДО СОВРЕМЕННОСТИ

Аннотация. Воспитание гражданственности личности в значительной степени определяется объективным состоянием государства, уровнем развития демократии и гуманности в обществе, востребованностью гражданских качеств его членов. В свою очередь, уровень развития общества во многом зависит от позиции каждого человека. Основная цель гражданского воспитания состоит в формировании в человеке нравственных идеалов общества, чувства любви к Родине, потребности в деятельности на благо общества и т.п. Гражданское воспитание тесно связано с нравственным воспитанием, патриотическим воспитанием и правовым воспитанием. Образовательные учреждения как наиболее стабильные социальные институты могут внести значительный вклад в создание условий для воспитания нравственно и физически здорового, социально активного молодого поколения. Один из путей – формирование гражданской грамотности учащихся.

Ключевые слова: воспитание, образование, педагогика, исследование, гражданского и нравственного воспитания, исторический период, эпоха.

Annotation. The education of a person's citizenship is largely determined by the objective state of the state, the level of development of democracy and humanity in society, and the demand for the civic qualities of its members. In turn, the level of development of society largely depends on the position of each person. The main purpose of civic education is to form in a person the moral ideals of society, feelings of love for the Motherland, the need for activities for the benefit of society, etc. Civic education is closely connected with moral education, patriotic education and legal education. Educational institutions as the most stable social institutions can make a significant contribution to creating conditions for the upbringing of a morally and physically healthy, socially active younger generation. One of the ways is the formation of civil literacy of students.

Key words: upbringing, education, pedagogy, research, civic and moral education, historical period, epoch.

Введение. С древности присутствовал идеал разносторонней личности, который включал в себя определенные элементы гражданской грамотности. С течением времени этот идеал претерпел значительные изменения. На протяжении долгого времени исследователи видят реализацию гражданского долга как неотъемлемую часть личностного воспитания гражданина.

В Древней Греции многие философы занимались основными проблемами политического воспитания. Политическое воспитание, прежде всего, было направлено на раскрытие смысла жизни, изучение проблемы природы человека и в целом на исследование человека. Образование молодежи, как считал ученик Сократа – Ксенофонт (430-355/354 годы до нашей эры), не может являться вопросом индивидуального характера. В результате того, что целью образования молодежи считается создание совершенных граждан, оно должно контролироваться со стороны государства.

Изложение основного материала статьи. Понимание содержания и целей школьного образования было заложено также Платоном (428/427-348/347 годы до нашей эры), который являлся учеником Сократа. Платон в сочинении «Законы» пишет о том, что образование представляет собой нечто, которое ведет от детского возраста к некой добродетели и заставляет индивида стремиться стать совершенным, идеальным гражданином, который может управлять и справедливо подчиняться людям. В то же время, в философской формулировке человека философом Аристотелем сказано, что человек выступает социальным существом, высшим уровнем добродетели которого является работа на благо государства от имени сограждан.

В Древнеримской педагогике одним из ключевых деятелей можно считать М.Т. Цицерона (106-43 годы до нашей эры). М. Цицерон рассматривал во многих собственных работах тему образования идеального гражданина. Прежде всего, исследователь стремился охарактеризовать того, кого можно назвать «хорошим человеком». Общая логика гражданского образования, предлагаемая М. Цицероном, была отражена в таких его работах, как «Об обязанностях», «О законах». В перечисленных работах исследователя выделены основные наставления из повседневной жизни, именно на них, в первую очередь, педагогическая повседневная деятельность должна опираться.

Проведенное теоретическое исследование педагогической, исторической и философской литературы позволяет сделать вывод о том, что в трудах наиболее известных педагогов и философов впервые в VII-VIII веках поднимаются вопросы, которые касаются важности родного языка, национального воспитания граждан, а также воспитания патриотизма среди населения. Именно с этого периода начинается разработка основных рекомендаций и направлений для решения выделенных вопросов. К примеру, в собственных научных трудах П. Диакон (Варнефрид, 720-800 гг.) уделял достаточно большое внимание исследованию истории в качестве одного из главных элементов в гражданском воспитании. В научных исследованиях М.И. Богомоловой указывается на тот факт, что П. Диакон стремился с помощью использования песенных традиций германских народов и народных сказов изложить лангобардскую и римскую историю. Ученый отмечает, что при подготовке юношей к прохождению воинской службы такие попытки П. Диакона придавали занимательность и патриотическое звучание форме. Таким образом, мы полагаем, что в ученье П. Диакона уделяется большое внимание традициям эпического характера. Прежде всего, это прослеживается в том, что он отбирал народные предания, легенды, сказания и героические песни для того, чтобы познакомить детей с героическим прошлым лангобардов. Исходя из этого, можно прийти к выводу о том, что его основная мысль состояла в том, что воспитать верность королю и любовь к Родине можно с помощью знакомства детей с историческим наследием.

В научном исследовании А.И. Пискунова подчеркивается, что в жизни народов Среднего и Ближнего Востока характерным явлением эпохи средних веков было распространение идеологии ислама, а в Европе – христианской религии. Исламская религия сыграла ключевую роль, как справедливо отмечает исследователь, в переходе от родовой общины к разным видам и формам государственности в странах.

В исламской религии шариат выступает наиболее важной частью, под которым следует понимать свод нормативов богословского и правового характера, которые определяют основные нормы регулирования мусульманской жизни. В.И. Смирнов подчеркивает в учебном пособии, что в основе этических поведенческих норм лежит шариат. Такие нормы, как отмечается исследователем, могут быть приравнены к юридическим нормам при рассмотрении их в контексте роли в обществе. Таким образом, от человека исполнение шариатских норм требует сознательности и искренности.

В мусульманском воспитании одним из наиболее главных институтов считается семья. За воспитание мальчиков и девочек перед общиной отец семьи несет полноценную ответственность, а также перед собственным родом. Позор на весь род навлекали проступки, которые противоречат шариатским нормам. Как отмечается в статье Е.А. Захаровой, со стороны детей любое проявление дурного поведения и безнравственности оценивалось как недостойный поступок главы семейства.

Исследованием особенностей человеческого воспитания среди восточных мыслителей-философов занимались Ибн Рушд (Аверроэс), Ибн Сина (Авиценна), Кинди, Фараби и так далее. Выделенные мыслители полагали, что основной задачей человеческого воспитания считается формирование навыков соблюдения норм этики у молодого поколения, а также стремление молодежи к образованности, которая позволяет, прежде всего, овладеть приемами самовоспитания и самопознания и усвоить такие нормы этики.

Еще одним знаменитым педагогом и философом того исторического периода в восточной литературе был Аль-Фараби (870-950 гг.). Педагог уделял большое внимание воспитанию нравственности и морали у молодежи. В собственных научных исследованиях Аль-Фараби выделил основы патриотического воспитания граждан:

- соблюдение лучших традиций народа;
- преданность своему народу;
- чувство патриотизма.

В эпоху Просвещения, как отмечает Ф.Г. Курцвайль, на территории средневековых государств Закавказья, отстаивались права личности на свободу, идеи сотрудничества и товарищества людей, гражданственность и патриотизм. В данном ключе следует отметить произведение «Витязь в тигровой шкуре», написанной Ш. Руставели, которое наполнено выделенными ценностями.

В педагогике эпохи Возрождения произошли большие сдвиги идеологического характера. Е.В. Щербакова пишет, что в некотором роде в школе того исторического периода усилились основные элементы светского образования, она освободилась от воздействия церкви.

К крестьянам и ремесленникам основные представители раннего гуманизма были полны презрения несмотря на то, что выступали против феодальных привилегий. Именно поэтому педагогические установки были направлены на воспитание князя и верхушки общества. Большое внимание уделялось также вопросам осуществления гражданского и нравственного воспитания.

В гуманизме к XVI веку встречалось народное, дворянское и буржуазное течение. Основной задачей педагогов в дворянском и буржуазном течении было воспитание государя. Т. Мор (1478-1535 гг.) – английский гуманист, который впервые поднял вопрос о просвещении народа. Среди работ гуманистов-педагогов у большинства авторов прослеживалась критика средневекового схоластического воспитания, так как такому воспитанию противопоставлялось воспитание гуманистическое, которое было направлено на развитие творчества и самостоятельного мышления детей, многостороннее образование, а также разумный режим для детей.

Одним из выдающихся мыслителей-гуманистов эпохи Возрождения считается М. Грек, который стремился разделить все науки на науки, которые ведут к духовному саморазвитию (внутренние), а также науки, которые имеют пользу в практической деятельности (внешние). Как отмечается в научном исследовании М.Н. Громова, мыслитель отводил главную роль внутренним наукам, потому что они способствовали воспитанию у граждан любви к Родине, мудрости, послушания, кротости и веры, т.е. формированию нравственных гражданских качеств.

Древним славянам в большей степени в исследуемый исторический период, по мнению П.Ф. Каптерева, подходила модель воспитания, которая базировалась на семейном патриархальном укладе, в котором авторитет отца был непререкаемым, в домах царил строгая дисциплина и дети находились в подчиненном положении.

Основные нравственные положения воинского служения в Древней Руси были сформированы в «Поучении» В. Мономаха, где говорилось о том, что воинское служение представляет собой борьбу со злом. Основными качествами православного воина выступали благочестие, праведность, доброта.

В исследуемый исторический период попом Сильвестром из ближнего окружения Ивана Грозного был составлен сборник правил и наставлений «Домострой», который стал одной из вершин педагогической мысли. В этом своде правил была описана картина семейного быта и русской жизни, включающая кодекс поведенческих норм слуг и хозяев, детей и родителей, жены и мужа, всего обществе к властям и Богу.

В контексте настоящего исследования следует также выделить особую роль педагогических научных трудов Я.А. Коменского, которые включали в себя трансформацию обучения и воспитания так, чтобы осуществлять подготовку будущих деятелей. Согласно мнению ученого, человеческим идеалом выступает человек, которая владеет собой и вещами, обладает благочестием, добродетелью и имеет научное образование.

А.К. Быков занимался исследованием педагогических мыслей Я.А. Коменского. В собственных исследованиях ученый пришел к выводу, что в предлагаемой программе нравственного воспитания и образования ученого основное место принадлежит воспитанию патриота и гражданина. Как справедливо отмечается в научной статье А.К. Быкова, достижение таких педагогических целей возможно с помощью изучения истории Отечества, обучении на родном языке и так далее. Ученый пишет, что Я.А. Коменский раскрывает собственную систему воспитания в трудах «Материнская школа» и «Великая дидактика», где он на высшую ступень обобщения возводит собственные педагогические взгляды и для всех народов выдвигает идею о преподавании на родном языке.

В то же время в учебном пособии В.И. Смирнова подчеркивается, что ученый обращался постоянно к основным причинам общественных пороков с надеждой наметить пути их устранения. По мнению Я.А. Коменского, главным способом избавления от человеческих пороков считается правильно организованное воспитание. В результате такого научного вывода, дидактические цели ученого непосредственно относятся к воспитанию, а фундаментом человеческой гражданственности и нравственности выступает обучение и самообразование.

А.Н. Пережовская в собственной научной статье занималась исследованием вклада А.Я. Коменского в развитие педагогической науки. В результате проведенного исследования ученый пришла к выводу о том, что Я.А. Коменский предложил концепцию преобразования общества, описанную в научной работе «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих». Согласно научному мнению А.Н. Пережовской, педагогическое наследие А.Я. Коменского состоит в идеях уважения всех народов Земли, собственного народа, уважения семьи и самого себя, а также миролюбия, терпимости и человеколюбия.

В середине XVII века начались в России серьезные культурные, экономические и политические изменения, которые, в первую очередь, были обусловлены выходом из изоляции от Европы, наблюдавшейся в средневековье. Все это продолжилось в эпоху Петра I, который хотел придать научный характер новой школе. Именно поэтому по его поручению был составлен «Духовный регламент» 1702 г. Ф. Прокоповичем, в трактовке данного регламента гласилось, что светская и государственная идея образования преобладает над религиозной идеей.

Преобразование сословия стало еще одной важной чертой образовательной системы. Петр I стремился возвысить дворянское сословие в собственной внутренней политике. Именно поэтому созданные при Петре I высшие и средние школы, прежде всего, предназначались для дворянских детей, которые готовились к занятию должностей в торговле, промышленности, на флоте, в армии или государственном аппарате. В результате того, что труд крестьян не требовал образования, то для крестьян школы не создавались.

Во время правления Петра I основные научные успехи и изменение образовательной системы проявлялось в следующем:

- введение в 1708 г. гражданской азбуки;
- создание школ разной направленности.

В 40-60-е годы XVIII в. развитие школьной практики и педагогической мысли в России, прежде всего, связано с В.М. Ломоносовым, идеи которого были направлены на трансформацию личной и общественной жизни людей с помощью правильно организованного образования в школе, предполагавшего развитие разума и совершенствование нравов. Ученый видел природу человека достаточно иерархически: на высшем уровне человеческой организации находилась гражданская и патриотическая позиция человека; на нижнем уровне человеческой организации находилась эгоистическая и чувственная позиция человека. Именно поэтому основной целью образовательного просвещения, по мнению ученого, было человеческое образование, способствующее тому, что человек осознает главенство гражданской общественной пользы над интересами личного характера.

Идея создания школы общеобразовательного типа для широких слоев населения окончательно оформилась во время правления Екатерины II, в 60-80-е годы XVIII века. Направление политики государства в сфере просвещения и образования определил Программный документ «Наказ императрицы Екатерины II». Как отмечается в научной статье М.П. Стародубцева, в этом документе в общественной жизни за каждым сословием закреплялось место, строго отведенное ему. В документе подчеркивалось, что каждый человек должен быть законопослушным, преданным самодержавию и осознавать себя гражданином. На правильное воспитание, в свою очередь, возлагалась задача формирования гражданина. Таким образом, педагогической идеей исследуемого исторического периода стало привитие детям уважения к правительству и законам, а также любви к Отечеству.

Одним из критиков образовательной политики Екатерины II был Н.И. Новиков, который считал, что основной педагогической идеей должно быть воспитание борцов против «рабского состояния», патриотов, а также добрых граждан, которые получены и счастливы в Отечестве.

В России идеи европейского Просвещения стали получать распространение в начале XIX века. В тот исторический период достаточную известность получил трактат «О воспитании военного относительно благородного юноши» А.Ф. Бестужева. В указанном труде особое внимание уделялось программе преобразования в области воспитания. Так, основной целью воспитания должна была стать подготовка граждан, которые будут полезны обществу, трудолюбивы и умеют подчинять собственным интересам государственным интересам.

Также интересны педагогические идеи Ф.И. Буслаева, который писал, что обучение в школе должно, прежде всего, быть связано с гражданским и нравственным воспитанием. В этом контексте он писал о том, что в процессе обучения церковнославянскому и русскому языку может использоваться западноевропейская методика, но только в трансформированном виде. Также он подчеркивал важность параллельно с изучением родного языка – изучение отечественной истории.

В исторический период конца XIX – начала XX веков в русской педагогической науке отражалось уважительное отношение к потребностям, интересам детей и их личности. В научных исследованиях прослеживались идеи формирования необходимых условий для всестороннего развития, стремление постигнуть внутренний мир детей. М.В. Фалей отмечает, что в исследуемый период исторического развития отмечалась общая идея отрицательного отношения к сословности школ, так как научные мыслители полагали, что все дети могут претендовать на получение полноценного образования.

В это время появились сторонники свободного воспитания, в частности, К.Н. Вентцель, который считал, что проблемы соотношения внешней и внутренней личностной свободы, проблемы определения границ авторитета и индивидуальной свободы считаются в концепции свободного воспитания наиболее сложными. В его концепции основой воспитания должна быть подготовка личности к жизни в условиях внешней свободы, направлению собственных чувств и мыслей, владению собственной внутренней свободой, готовности к сотрудничеству и так далее. Именно с этого периода стали организовываться школы, направленные на воспитание и обучение гражданской личности.

Р. Штейнер разработал теоретическое обоснование воспитательной и учебной работы школы «Вальдорфская школа», которая была открыта в г. Штутгарте в 1919 году. Ключевой задачей образовательного учреждения стало воспитание свободной и духовной личности, которая может преодолевать стереотипы отношений в обществе.

Проблема преобразования и перестройки системы народного образования в России в качестве основной была выдвинута после государственного переворота в октябре 1917 года. Большевики разработали стратегию, в которой важным средством распространения и пропаганды коммунистической идеологии должна была стать школа. Те педагоги, которые перешли на сторону советской власти, должны были заниматься пропагандой экономической и политической партии большевиков, а также распространением партийной литературы. Основной педагогической идеей данной системы образования считалось то, что дети воспринимались в качестве будущего Отечества, в результате того судьба революции находилась в зависимости от того, какие ценности и идеалы будут освоены такими детьми.

Вопросы социального воспитания детей затрагивались литературным критиком и искусствоведом А.В. Луначарским, который изучал вопросы о целях воспитания. Как отмечается в научном исследовании Т.А. Ромм, А.В. Луначарский считал, что ребенок должен воспитываться в интересах социалистического общества. Именно выдвинутая педагогическая установка определила для последующего строительства советской школы основные направления.

Выводы. В 1923 году произошли большие изменения в организации и содержании образования. Прежде всего, это было обусловлено введением комплексных программ Государственного ученого совета. В новых программах идеологическим основанием стали мировоззренческие понятия и идеи марксизма большевистского толка. В основу воспитательного и учебного процесса были положены рассмотрение личности человека как средства построения коммунистического общества, идеологизация и политизация.

Таким образом, педагогические мысли 20-х годов ограничивались установками идеологического и политического характера, их нарушение не допускалось. Основной педагогической задачей было формирование личности, которая соответствовала основным потребностям социалистического общества, именно этой задаче и были подчинены общечеловеческие ценности.

Литература:

1. Абдурахманова, Г.Р. Значение этических взглядов и идеи Абу Али Ибн Сино в воспитании молодого поколения / Г.Р. Абдурахманова, Е.С. Наумова, Г.У. Абдурахманова // Архивариус. – 2015. – №3 (3). – С. 21-23
2. Беленчук, Л.Н. Просвещение в эпоху Петра Первого / Л.Н. Беленчук // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – №3 (30). – С. 54-68
3. Вагилова, В.Р. Прогрессивное развитие понятия гражданской грамотности на разных этапах развития общества / В.Р. Вагилова // StudNet. – 2020. – № 9. – С. 17-21
4. Титаренко, И.Н. Гражданственность и идеальный гражданин в учении Цицерона / И.Н. Титаренко // Научная мысль Кавказа. – 2009. – №1 (57). – С. 26-33
5. Филипповский, Г.Ю. «Поучение» князя Владимира Мономаха: хронотоп победы / Г.Ю. Филипповский // Ярославский педагогический вестник. – 2005. – №2. – С. 166-170

Педагогика

УДК 373.3

аспирант кафедры педагогики и андрагогики Герасимова Татьяна Андреевна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЯ «РЕФЛЕКСИВНЫЕ УМЕНИЯ» В ИССЛЕДОВАНИЯХ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕНЫХ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития рефлексии, решение которой обусловлено необходимостью выполнения социального заказа современного общества – развитой личности, имеющей сформированную рефлексивную позицию, а для этого, соответственно, развитые на высоком уровне рефлексивные умения. Цель статьи – анализ генезиса понятия «рефлексивные умения» в современных исследованиях для уточнения содержания данного определения. Для достижения цели использовались методы анализа и синтеза научной литературы, методы контент-анализа и репертуарной решетке. При помощи перечисленных методов были выявлены ключевые особенности понятий. Следует отметить, что содержание понятий «рефлексия» и «рефлексивные умения» рассмотрены в рамках обучения младших школьников. В статье также описаны некоторые характеристики современных младших школьников и их когнитивных способностей. Соответственно, обозначено мнение автора о необходимости развития рефлексивных умений в начальной школе. В статье показаны различные взгляды относительно феномена «рефлексия», представлены современные исследования рефлексии, разграничены понятия: «рефлексивные умения» и «рефлексивные компетенции», уточнена разница между рефлексивными умениями и рефлексивной позицией Я-ученик. Результатом исследования является сформулированное автором определение понятия «рефлексивные умения». Исследование позволило проанализировать и структурировать информацию о современных исследованиях рефлексии, в частности, о рефлексивных умениях, а также обозначить перспективы для дальнейшего изучения рефлексивных умений в такой возрастной категории, как младший школьный возраст.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивные умения, рефлексивная позиция, младший школьник, начальная школа.

Annotation. The article deals with the problem of the development of reflection, the solution of which is conditioned by the need to fulfill the social order of modern society – a developed personality with a formed reflexive position, and for this, respectively, developed at a high level reflexive skills. The purpose of the article is to analyze the genesis of the concept of "reflexive skills" in modern research to clarify the content of this definition. The goal, methods of analysis and synthesis of scientific literature, methods of content analysis and repertoire grid were used. With the help of these methods, the key features of the concepts were identified. It should be noted that the content of the concepts of "reflection" and "reflexive skills" are considered in the framework of teaching younger schoolchildren. The article also describes some characteristics of modern primary school students and their cognitive abilities. Accordingly, the author's opinion on the need for the development of reflexive skills in elementary school is indicated. The article shows different views on the phenomenon of "reflection", presents modern research on reflection, delimits the concepts of "reflexive skills" and "reflexive competencies", clarifies the difference between reflexive skills and the reflexive position of «I am a student». The result of the study is the definition of the concept of "reflexive skills" formulated by the author. The study made it possible to analyze and structure information about modern reflection studies, in particular, about reflexive skills, as well as to identify prospects for further study of reflexive skills in such an age category as primary school age.

Key words: reflection, reflexive skills, reflexive position, primary school student, primary school.

Введение. Современность диктует социальный заказ на развитие личности, умеющей самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность, обладающей способностью ставить реальные и четкие цели и достигать их. Перечисленные требования обуславливают необходимость развития рефлексивных умений в процессе обучения. Владение

учащимися умениями пропускать изучаемое через рефлексивную позицию, а значит, в полной мере иметь развитые на высоком уровне рефлексивные умения, напрямую связаны с успешностью и результативностью учебного процесса.

Наиболее благоприятным для формирования многих психологических образований, значимых для успешного развития в последующие возрастные периоды, является младший школьный возраст. Именно в этом возрасте возникает рефлексия - новое психическое образование, которое В.В. Давыдов предлагает считать одним из важнейших способностей, складывающееся как целостное образование младшем школьном возрасте [8, С. 68]. Заметим, что, по мнению многих исследователей, большинство современных младших школьников находятся в условиях, которые являются неблагоприятными для полноценного биологического развития: раннее помещение ребенка в цифровую среду, недооценка взрослыми важности двигательного опыта в условиях естественной среды – «все это приводит к тому, что на ранних стадиях онтогенеза нарушается функциональное развитие базовых компонентов нервной системы, обеспечивающих сенсомоторную интеграцию. Как следствие, замедляется или нарушается развитие когнитивных функций» [11, С. 3], а когнитивные способности современных школьников представлены в виде таких качеств, как клиповость и визуализация мышления.

В результате нарушения развития когнитивных функций у обучающихся уже в начальной школе возникают множественные проблемы с осознанным усвоением, воспроизведением и продуктивным использованием различных фрагментов учебного материала, сущностных связей и отношений зависимости между изучаемыми объектами и явлениями, и фрагментами описывающего их знания. Мы полагаем, что целенаправленное развитие рефлексивных умений может являться решением таких проблем в учебном процессе, поскольку полагаем, что именно умение ученика уже в начальных классах рефлексировать, характеризует успешность и продуктивность процесса его обучения, а также играет служит основой для становления рефлексивной позиции Я-ученика.

Изложение основного материала статьи. Анализ научной литературы выявил, что изучением рефлексии занимаются многие ученые (Б.П. Бархаев, Л.Р. Берцфаи, А.Б. Воронцов, Л.Л. Гурова, Н.И. Гуткина, В.В. Давыдов, А.З. Зак, А.В. Карпов, Е.Р. Новикова, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Т.Ф. Ушева, Г.А. Цукерман, Г.П. Щедровицкий и др.). Рефлексия рассматривается исследователями с нескольких сторон: как «действие, направленное человеком на выяснение оснований собственного способа решения задачи с целью его обобщения» [13, С. 104], как процесс переосмысления, механизм «не только дифференциации в каждом развитом и уникальном человеческом «Я» его основных подструктур («Я» - физическое тело, «Я» – биологический организм, «Я» – «субъект творчества и др.), но и интеграции «Я» в неповторимую целостность, не сводимую ни к одной из ее отдельных составляющих, ни к механической сумме» [25, С. 28], как «диалогическое отношение к себе как к человеку, как к субъекту, а такое отношение может строиться лишь через отношение к другому» [3, С. 139].

Изучению рефлексии посвящено множество диссертаций (Т.П. Айсувакова, Л.А. Артюшина, О.И. Баранова, А.Г. Биба, О.А. Боброва, О.П. Болотникова, Э.А. Дударева, А.Ю. Куфарова, Н.А. Морозова, Л.В. Панова, Е.В. Сподаренко, И.А. Ульянова, А.И. Уман, И.В. Шеститко и др.). Проанализировав диссертационные исследования по данной теме, мы определили, что изучение рефлексии (в педагогической науке) проводятся в разных возрастных группах: обучение детей старшего дошкольного возраста, обучение младших школьников, обучение подростков и учащихся старшей школы, обучение студентов педагогических специальностей, обучение студентов других специальностей.

Обобщая результаты анализа диссертационных исследований, направленных на изучение рефлексии, отметим, что в определенный временной период (2014-2018 гг.) произошло некоторое затухание изучения этого феномена, затем интерес исследователей к рефлексии вернулся.

Следует заметить, что современные исследования могут не отображать причастность к теме рефлексии, в то же время содержание работ напрямую связано с развитием рефлексии в том или ином виде (рефлексивной компетенции, рефлексивных действий, рефлексивных механизмов, рефлексивного критерия). Так, И.П. Васильевых и Е.В. Зайцева (2021 г., 2022 г.) рассматривают необходимость рефлексии при формировании умений работать с текстом в младшем школьном возрасте, отмечая, что рефлексивный компонент сопровождает «процесс становления целей, мотивов, а также процесс формирования текстовых действий», обеспечивая «осознанность всех учебных действий школьников как на этапе аналитической, так и в ходе продуктивно-творческой деятельности» [5, С. 11], а рефлексивная читательская компетентность является проявлением сформированности регулятивного учебного действия, выражающуюся «в готовности к самооценке собственного читательского опыта, процесса и результата чтения» [12, С. 11]; А.Э. Симановский (2018 г.) в исследовании развития способности к интеллектуальному творчеству у младших школьников подчеркивает необходимость базирования личностно-ориентированного обучения на рефлексивных механизмах [23, С. 126]; В.А. Мячина (2022 г.) говорит о рефлексии, как о показателе сформированности базовой культуры младших школьников: рефлексивно-поведенческий критерий, содержанием которого является способность к рефлексии результатов, самоконтроль поведения на основе принятых социально-нравственных норм, правил, идеалов, нравственная самооценка поведения, результатов деятельности [20, С. 13].

Возврат интереса к рефлексии произошел не только у исследователей, занимающихся изучением теоретической стороны данной проблемы, но и у педагогов-практиков. Об этом свидетельствуют результаты исследования понятийно-терминологического тезауруса педагогов как индикатора взаимодействия теории и практики образования, полученные группой ученых Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования и Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка [10, С. 4]. В результатах отмечено, что педагогами-практиками при описании характеристик урока использовалась терминология, положенная в основу ФГОС – педагоги перечисляли структурные компоненты урока, при этом «рефлексия как важнейшая характеристика современного урока упоминалась чаще других в 26% ответов» [10, С. 10].

Выбор методов исследования обоснован целью данной статьи – анализ генезиса понятия «рефлексивные умения» в исследованиях современных ученых для последующего определения содержания этого понятия. Для достижения цели мы использовали такие методы, как анализ и синтез современных исследований, методы контент-анализа и репертуарной решетки. Данные методы использовались в следующей последовательности:

1. Получение информации при помощи анализа и синтеза современных научных исследований.
2. Обработка полученной информации через методы контент-анализа и репертуарной решетки.

Метод контент-анализа позволил нам систематично фиксировать ключевые особенности содержания понятий с последующей обработкой полученных данных. Применение метода репертуарной решетки дал возможность определить частотность употребления выявленных ключевых особенностей для последующего обобщения данных.

Для уточнения сущности определения «рефлексивные умения» мы разделили данный термин на две смысловые части: рефлексия (с точки зрения педагогической науки) и умение.

Содержание понятия «рефлексия» в педагогике характеризуется следующим образом: «это не припоминание главного из урока или формулирование выводов, это осознание способов деятельности, обнаружение смысловых особенностей,

выявление образовательных приращений ученика или учителя» [18, С. 163]; как «мыследеятельный или чувственно переживаемый процесс осознания субъекта своей учебной деятельности» [7, С. 15]; учебная процедура, позволяющая обучающимся «осмыслить и оценить собственные или групповые действия в учебном поведении и / или в образовательной деятельности на основе специальных приемов, фиксирующих результаты самоанализа и коллективной мыследеятельности» [9, С. 288]; метакогнитивные умения, направленные на регуляцию субъектом интеллектуальной активности, осознание и управление собственной познавательной деятельностью [14, С. 76].

Определяя сущность понятия «рефлексия», мы опираемся на интерпретацию Г.В. Ахметжановой и Г.В. Воробьевой, которые говорят о ней как об «одной из форм организации мотивации учения, осмысления обучающимися предпосылок, закономерностей и механизмов собственной деятельности, обращения к своему внутреннему миру, опыту жизнедеятельности, способности к самопознанию, умению анализировать свои действия, поступки, мотивы и сопоставлять их с общественно значимыми ценностями, а также действиями и поступками других» [2, С. 305].

Раскрывая содержание понятия «умение», выявим разницу в сущности понятий «умение» и «компетенция». Об умении в педагогических исследованиях говорится следующее: подготовленность к практическим и теоретическим действиям, выполняемым быстро, точно и сознательно, на основе усвоенных знаний и жизненного опыта и способность выполнять эти действия на основе системы сформированных знаний, способность применять знания [17; 21; 25]; освоенный способ выполнения действий на основе знаний о том, как действовать и осознание условий, при которых эти действия приведут к достижению соответствующей цели, применения усваиваемых знаний на практике [4; 26]; сложное психическое образование, включающее систему навыков, физические и умственные действия, сама способность к действию, не достигнутому наивысшего уровня сформированности, совершаемому полностью сознательно [6; 19]; овладение новым способом действия на промежуточном этапе, который основан на каком-либо правиле (знании) и соответствует правильному использованию знания в процессе решения определенного класса задач, но еще не достиг уровня навыка [22; С. 123].

Компетенция в исследованиях характеризуется как способность мобилизовать знания, умения и опыт в конкретной ситуации, область решаемых проблем, сфера деятельности, круг вмененных обязанностей, область реализации компетентности в совокупности с критериями решения [15; 27]; интегральная характеристика, сложное личностное образование, базовое качество индивида, основанное на ценностях, которое обеспечивает профессионально-личностное развитие и саморазвитие специалиста, формирование субъектной позиции, опыта профессионально ориентированной деятельности, в основании которой лежат фундаментальные знания и приобретенный практический опыт [22, С. 123; 24, С. 20]; совокупность того содержания, которое должно быть освоено, объективная данность, заранее отбираемая и дидактически организуемая, а также совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплины, способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, умений, навыков [1, С. 107; 14, С. 18]; «отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере» [18, С. 135].

Проанализировав и сравнив особенности содержания определений «умение» и «компетенция», мы получили следующие результаты: умение не существует как самостоятельный способ действия, включаемый в базу внутренних ресурсов человека, направлено на решение только определенного класса задач, может быть подвергнуто автоматизации, превращаясь затем в навык, а кроме всего, не является интегрированным результатом; компетенция же, наоборот, является интегрированным результатом, позволяет решать, в том числе, нестандартные задачи, существует в форме деятельности, не служит промежуточным этапом в овладении нового способа.

Мы рассматриваем именно способы и приемы, приобретенные в следствие получения какого-либо знания, решающие определенный класс задач, имеющие возможность автоматизации и перехода в навык, а значит, говорим о рефлексивных умениях.

Развитие рефлексивных умений в процессе обучения – предмет многочисленных научных исследований, в которых обосновываются различные стороны решения этой проблемы. Вместе с тем, исследователи констатируют факт отсутствия единого мнения об определении понятия «рефлексивные умения».

Анализ диссертационных исследований, посвященных изучению рефлексивных умений, позволил выделить следующие особенности толкования данного понятия: анализ как своей собственной деятельности, так и ситуации с позиции разных наблюдателей, осознанность, осмысленность деятельности, достижение ее цели, контроль и оценивание собственной деятельности, прогнозирование результатов, планирование, коррекция.

Заметим, что у некоторых исследователей встречаются неповторяющиеся особенности в содержании понятия «рефлексивные умения», например, самостоятельная работа (О.А. Боброва), рассмотрение приоритетов (Л.В. Панова), способы самосовершенствования (Т.П. Айсувакова), способы рефлексивной деятельности (Л.А. Артюшина).

Отметим также, что рефлексивные умения являются универсальными, поскольку характеризуются как метапредметные, относятся к группе регулятивных умений, а значит, предполагают возможность использования на любом уроке или занятии.

Обобщив данные, полученные методом репертуарной решетки относительно содержания определения «рефлексивные умения» в диссертационных исследованиях, мы выявили, что наиболее частыми особенностями толкования понятия «рефлексивные умения» являются: анализ как собственной деятельности, так и ситуации с позиций разных наблюдателей, осмысление, осознание, оценивание, контроль и коррекция собственной деятельности, планирование и достижение ее цели (табл. 1).

Репертуарная решетка понятия «рефлексивные умения» в диссертационных исследованиях

№ п/п	Автор исследования	Умения										
		анализ собственной деятельности	контроль	осознание	оценивание	достижение цели	осмысление	прогнозирование	планирование	коррекция	самостоятельная работа	анализ с позиций разных наблюдателей
1.	Айсувакова Т.П.	+	+				+					
2.	Артюшина Л.А.	+										
3.	Боброва О.А.	+			+					+	+	
4.	Демидова Н.З.	+	+									+
5.	Куфарова А.Ю.						+					
6.	Лопарева М.А.			+	+		+					
7.	Панова Л.В.	+				+	+					+
8.	Пигузова С.В.	+		+	+			+		+		+
9.	Рубанова О.И.	+		+	+					+		+
0.	Сазонова О.С.			+	+				+	+		
1.	Ушева Т.Ф.						+			+		
2.	Шеститко И.В.	+	+			+				+		+
3.	Шихова Л.Н.			+	+		+					
4.	Шорина А.В.	+	+		+	+		+	+			
Итого		9	4	5	7	3	6	2	2	6	1	5

Опираясь на мнения исследователей относительно понятия «рефлексивные умения», предпримем попытку определить содержание данного понятия следующим образом: рефлексивные умения – это умения, обладающие свойством обращения к субъектному опыту обучающегося и приобретенным знаниям, способам анализа, контроля, планирования, коррекции и оценки собственной учебно-познавательной деятельности.

Выводы. Проанализировав современные исследования относительно рефлексивных умений, предпримем попытку формулирования следующих выводов:

1. Сущность рефлексивных умений – это их направленность на осознание и понимание обучающимся, как субъектом, своего собственного Я, а соответственно, в процессе обучения – развитие рефлексивной позиции Я-ученик.

2. Важнейшими функциями рефлексивных умений являются: создание плодотворных условий для успешного процесса обучения; получение возможности формирования объективной самооценки личностных качеств обучающегося как субъекта; развитие способности обучающегося, как субъекта, анализировать собственное поведение и деятельность.

3. Необходимо начинать развитие рефлексивных умений уже в начальной школе, поскольку младший школьник, имеющий развитые на высоком уровне рефлексивные умения, – это ученик, способный осознанно подходить к процессу обучения, умеющий адекватно оценивать собственную учебно-познавательную деятельность и поведение, устанавливающий благоприятные отношения с другими обучающимися.

Литература:

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Ахметжанова, Г.В. Технология рефлексивной деятельности в начальной школе / Г.В. Ахметжанова, Т.Г. Воробьева // Вестник ТГУ. – №1(23). – 2013. – С. 302-305
3. Берлянд, И.Е. К постановке проблемы рефлексии как проблемы общения / И.Е. Берлянд // Методологические проблемы личности: Сб. ст. – М., 1981. – С. 134-144
4. Бондаренко, Л.В. Формирование рефлексивных умений у учащихся: методические рекомендации / Л.В. Бондаренко, Т.Ф. Ушева. – Красноярск: КК ИПК РО, 2011. – 80 с.
5. Васильевых, И.П. Дидактические условия формирования текстовой деятельности учащихся начальной и основной школы: автореф. диссертации ... канд. пед. наук: 5.8.1 / И.П. Васильевых. – Москва, 2021. – 32 с.
6. Гулянов, Е.В. Навык и действие / Е.В. Гулянов // Учебник МГУ. – 2002. – Вып. 90. – С. 133-391
7. Давыдов, В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, // Вопросы психологии. – 1992. – №3. – С. 14-19
8. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
9. Даутова, О.Б. Формирование идентичности школьника в учебно-познавательной деятельности / О.Б. Даутова // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: материалы VI международ. науч. конференции. – 2016. – С. 31-35
10. Даутова, О.Б. Взаимодействие педагогической теории и практики: анализ состояния на основе исследования понятийно-терминологических полей / О.Б. Даутова, Е.Ю. Игнатьева, А.В. Торхова // Непрерывное образование: XXI век. – 2021. – Вып. 4 (36). – DOI: 10.15393/j5.art.2021.7164.
11. Ефимова, В.Л. Психологические механизмы успешности обучения ребенка в дошкольном учреждении и в начальной школе: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.02 / Ефимова В.Л. – Санкт-Петербург, 2021. – 36 с.
12. Зайцева, Е.В. Программа внеурочной деятельности как средство приобщения младших подростков к чтению: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.1. / Е.В. Зайцева. – Санкт-Петербург, 2022. – 396 с.
13. Зак, А.З. Экспериментальное изучение рефлексии у младших школьников / А.З. Зак // Вопросы психологии. – 1978. – № 2. – С. 102-112
14. Зак, А.З. Формирование рефлексивных умений у младших школьников / А.З. Зак // Оригинальные исследования (ОРИС): науч.-практ. журн. – 2019. – №5. – С. 75-84

15. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебн. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2005. – 216 с.
16. Зимняя, И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики, изд-во Некоммерческое партнерство «Национальное общество прикладной лингвистики» (Москва). – 2013. – №4. – С. 16-31
17. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Academia, 2000. – 147 с.
18. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: Учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2007. – 238 с.
19. Ломов, Б.Ф. Вопросы общей педагогической и инженерной психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Педагогика, 2008. – 296 с.
20. Мячина, В.А. Формирование базовой культуры младших школьников в учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 5.8.1 / В.А. Мячина. – Грозный, 2022. – 25 с.
21. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / П.И. Пидкасистый, В.А. Мижериков, Т.А. Юзэфовичус; под ред. П.И. Пидкасистого. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 624 с.
22. Серикова, А.Б. Компетентностный подход в образовании: от теории к практике / А.Б. Серикова // Информация и образование: границы коммуникаций. – Горно-Алтайск, 2011. – № 3 (11). – С. 121-125
23. Симановский, А.Э. Развитие способности к интеллектуальному творчеству у младших школьников: монография / А.Э. Симановский. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 188 с.
24. Спенсер, Л.М. Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы: Пер. с англ. (1993) / Л.М. Спенсер, С.М. Спенсер. – М.: НРРО, 2005
25. Ушачев, В.П. Теоретико-методологические ориентиры формирования творческой активности личности школьника / В.П. Ушачев. – М.: Прометей, 1996. – 32 с.
26. Харламов, И.Ф. Педагогика, 2-е издание, перераб. и доп. / И.Ф. Харламов. – М.: «Высшая школа». – 2010. – 206 с.
27. Ярыгин, А.Н. Дискретная математика как инструмент формирования интеллектуальной компетентности / А.Н. Ярыгин, О.Н. Ярыгин. – М.: Изд-во МГУПП, 2011. – 360 с.

Педагогика

УДК 372.881.161.1

аспирант Гранкина Лилия Анатольевна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ БИЛИНГВОВ И ИНОФОНОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения русскому языку детей-билингвов и детей-инофонов в смешанном языковом коллективе средней школы. Проблема освещается в свете задач формирования языковой личности и компетенций, предусмотренных ФГОС ООО. В исследовании приводится анализ понятий «билингв» и «инофон» и их качественных различий, раскрываются основные проблемы и задачи обучения русскому языку как основному, но неродному. При этом, анализу подвергаются и существенные различия методики преподавания русского языка билингвам и инофонам. Проведён анализ актуальных для лингводидактики трактовок понятия билингвизма применительно к задачам обучения детей с русским языком как неродным в условиях современной школы. Билингвизм и инофония рассматриваются как взаимосвязанные и взаимообусловленные категории. Природа отмеченного особого соположения обусловлена центральной лингводидактической задачей – изучением русского языка в пределах программы средней школы. Рассмотренные нами актуальные научные подходы позволили сделать вывод о гибридном характере обучения русскому языку в смешанном языковом коллективе. Обосновывается необходимость сопряжения различных методик, нацеленных на ученика как носителя русского языка в качестве родного или неродного. Отмечается значимость ряда коммуникативно-речевых и лингвокультурологических факторов, характеризующих учебную аудиторию.

Ключевые слова: билингв, инофон, языковая личность, языковое сознание, лингводидактика, языковая картина мира, контрастное обучение, билингвальное обучение.

Annotation. The article considers the issues of teaching Russian language to bilingual and foreign-speaking children in secondary school, analyzes the concepts of "bilingual" and "foreign-speaking", their substantive differences, which are important for the implementation of the tasks of forming a student's linguistic personality provided for by modern requirements for the competencies of a high school graduate. Russian as a primary but non-native language is revealed in the study, as well as the differences in the methodology of teaching Russian to bilinguals and foreign speakers are substantiated. Bilingualism and foreign-speaking are considered as interrelated and interrelated categories, which are characterized by special similar and distinctive features in connection with the set linguodidactic task – the study of the Russian language within the secondary school curriculum. The current scientific approaches considered by us, allowed us to conclude about the hybrid nature of teaching Russian in a mixed language team, about the need to combine various techniques aimed at the student as a native or non-native speaker of the Russian language, as well as about the importance of communicative-speech and linguistic-cultural factors characterizing the classroom.

Key words: bilingual, foreign speakers, language personality, language consciousness, linguodidactics, language worldview, contrastive education, bilingual education.

Введение. Проблема билингвального образования, чётко обозначенная в пространстве современной лингводидактики, обусловлена рядом объективных факторов, в числе которых [1] усиление миграционных процессов в современном обществе; [2] развитие системы «открытого» образования, подразумевающей активное включение в образовательные институты различных национальных сообществ на различных ступенях обучения; [3] актуальность задач по формированию поликультурности как качества языковой личности, продиктованного реалиями времени и фактическими обстоятельствами жизни; [4] расширение понятия «билингвизм» в связи с определением многополярной модели государственного языка в Российской Федерации последних десятилетий.

Билингвизм и инофония как объективные реалии, с которыми сталкивается современный учитель, требуют как серьёзного системного теоретического анализа, так и построения эффективной модели формирования базы языковой личности в процессе обучения русскому языку. Первичный теоретический аспект проблемы заключается как раз в

определении основных параметров языковой личности билингвов и инофонов для выявления тех принципиальных моментов, которые и формируют условия отбора методического инструментария для обучения русскому языку в средней школе.

В данном исследовании приводятся результаты анализа теоретической литературы по вопросам, вытекающим из выше обозначенной проблемной области. Для описания состояния проблемы на данный момент времени мы рассмотрели фундаментальные и практико-ориентированные исследования, направленные на выявление существенных различий в обучении русскому языку как неродному детей-билингвов и детей-инофонов.

Современная лингводидактика в решении вопросов разграничения понятий билингвизма и инофонии, соответственно, в определении основных принципов и векторов обучения детей-билингвов и детей-инофонов опирается на теоретические исследования классиков отечественной психолингвистики Верещагина Е.М., Выготского Л.С., Леонтьева А.А., определяющих суть механизма формирования билингвальной языковой личности; на работы учёных-лингвистов, выявляющих роль языковой системы в формировании языкового сознания билингвов – Виноградова В.А., Розенцвейга Ю.В., Щербы Л.В. и т.д.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день полиэтническое образование как актуальный социальный тренд наряду с поликультурным образованием составляют особую процессуальную среду, без учёта которой сложно говорить о полноценной реализации принципа поликультурности в российском языковом сообществе. Этническое многообразие и, как следствие, устойчивый фактор двуязычия, являются традиционной отличительной чертой российского общества, которая в последние десятилетия стала объектом пристального внимания и на уровне государственных институтов и в пространстве лингводидактических задач, осуществляемых на практике обучения русскому языку на различных ступенях образования. Кроме того, реалии современного мира с его тенденциями глобализации и создания единого информационного и, как следствие, образовательного пространства, диктуют определённые задачи в развитии того, что определяется как «толерантное сотрудничество» и «поликультурное (мультикультурное) образование», связанное с необходимостью учитывать и этнокультурный и субкультурный факторы в организации и содержании образовательного процесса [2, С. 137]. С проблемами выраженной эмиграции российское общее образование столкнулось относительно недавно, в частности, с увеличением обучающихся из числа мигрантов выходцев из бывших республик СССР, где русский язык уже немалое время не является обязательным к изучению.

Категории, факторы и критерии явлений и понятий поликультурности и поликультурного образования, описанные в трудах В.С. Библера, В.П. Борисенкова, С.К. Бондаревой, Ю.С. Давыдова, А.Я. Данилюка, Г.Д. Дмитриева, А.П. Лиферова, В.В. Макаева, З.К. Мальковой, В.И. Матиса, Н.Д. Никандрова, Л.Л. Супруновой, С. Чайлина и др., позволяют рассматривать проблему обучения детей-билингвов и детей-инофонов не просто как работу по коррекции фактических знаний русского языка, а как комплексную образовательную задачу, реализующую [1] сохранение и трансляцию в условиях многонационального сообщества этнокультур и родных языков народов России; [2] формирование условий и адаптационной среды для реализации принципов гражданской нации; рост образовательного и профессионального потенциала российской молодёжи; [3] укрепление этнотолерантности в условиях поликультурной российской реальности и с учётом усиления миграционных процессов в современном российском сообществе.

Из обозначенных целевых векторов вытекает ряд частных образовательных задач, необходимых для реализации принципов поликультурного образования в условиях частных дидактических направлений. В частности, проблема реализации образовательных задач с учётом факторов поликультурности и миграции, рассматриваемая с применением инструментария различных социально-гуманитарных наук, относительно вопросов лингводидактики актуализирована в части проблемы разграничения принципов и подходов в обучении детей-билингвов и детей-инофонов в одной образовательной среде. Следует отметить, что билингвальное языковое образование как определённая данность современного общества – это одна из приоритетных сфер современной лингводидактики, что обусловлено рядом объективных параметров развития современного общества.

Современные процессы миграции, фактор наличия единого глобального информационного пространства и естественные процессы формирования общего поликультурного пространства цивилизации неизбежно оказываются связаны с задачами быстрой и качественной адаптации человека к условиям культурной и, соответственно, языковой среды. Поэтому, естественные процессы, наблюдаемые в современном обществе, не могут не отражаться на сфере образования в целом, и в области языкового образования, в частности.

При всём многообразии оснований для выделения разновидностей билингвизма (по взаимодействию двух систем в сознании носителя, по числу и значимости билингвов в социуме, в соответствии с возрастными и компетентностными критериями, по фактическому равноправию двух языков, по способам освоения и признакам освоенности языковых систем и т.д.) в аспекте выделения существенной стороны билингвизма как параметра языковой личности обучаемого для нас значим критерий способа освоения второго языка, поскольку естественный или искусственный способы освоения второго языка детерминируют те параметры языковой личности, которые и учитываются в процессе обучения билингвов русскому языку.

Естественный билингвизм как следствие непосредственной коммуникации с носителями второго языка в условиях семейного, группового общения и пользования общедоступными информационными сетями и ресурсами происходит независимо от регламентирующих процессов квалификации и кодификации получаемых знаний. Соответственно, естественный билингвизм в меньшей степени обусловлен системными проявлениями языка, в то время как билингвизм искусственный изначально развивается в условиях направленного и нормативно оцениваемого процесса, но далеко не всегда сопряжён с реалиями и потребностями ежедневной спонтанной коммуникации.

В связи с обозначенными различиями искусственного и естественного билингвизма актуально и разграничение понятий билингвизма и диплоссии. Если билингвизм – это языковой феномен, приводящий к определению социально-коммуникативной стратегии личности, то диплоссия – процесс более спонтанный, ведущий к несбалансированному двуязычию, «когда одна из версий языка имеет статус «высокого, а другая – «низкого» языка» [1, С. 384]. Соответственно, применительно к задачам лингводидактики актуально именно понятие билингвизма, а основной теоретической задачей при определении его сущности современные учёные видят работу по классификации билингвизма в определении степени пропорциональности владения двумя языковыми системами [6, С. 168].

Понимаемый в самом общем смысле как параллельное применение двух языков в речевой практике, билингвизм – явление сложного психолингвистического и социолингвистического свойства, которое, по сути, связано с феноменом, при котором неродной язык уже не является иностранным. Что же касается термина «инофон», который исходно и традиционно трактуется как носитель иностранного языка, то его значение в современных исследованиях несколько расширяется, и предпосылкой тому служит именно акцент на образовательную систему, в которой присутствуют дети, владеющие русским языком как неродным, но актуальным, на начальном уровне, имея при этом определённые фонетические знания, позволяющие ориентироваться в пространстве общей лингвокультуры [6, С. 168]

Поскольку дети-инофоны, осваивая русский язык, фактически изучают иностранный язык, но при этом находятся в одной образовательной среде с билингвами и детьми, для которых русский язык является родным, на первый план выходит проблема полноценной интеграции языковой личности в пространство русской культуры. И здесь особую роль играет формат обучения и статус русского языка как языка-посредника, способствующего коммуникации детей с различными родными языками и, одновременно, статус языка как объекта изучения и практического освоения. Дети-инофоны, как правило, являясь носителями другого языка и, соответственно, другой языковой картины мира, русским языком либо вообще не владеют, либо владеют на начальном бытовом уровне. И наблюдается подобная картина преимущественно в семьях эмигрантов [3, С. 31]. Основные проблемы обучения в таком случае обусловлены низкой степенью инкультурации личности, но этот же момент и может быть положен в основу принципа контрастного обучения русскому языку, преимущества которого, по мнению современных специалистов в данной области, заключаются [1] в актуальности для сознания ученика выделения «своего и чужого» в процессе освоения нового языка и реалий новой культуры через сопоставление с привычными образами и категориями; [2] в продуктивности момента выделения черт сходства и единства в процессе изучения двух и более языков для осознания структуры языка; [3] в эффективности методики системного (по всем уровням языка) сопоставления языка родного и изучаемых для закрепления орфографических и пунктуационных навыков [3, С. 31-32].

Системы упражнений, предлагаемые современными исследователями контрастной методики в обучении детей-инофонов (Калабекова Л.Т., Рахмонова Н.Ш., Стурикова М.В., Уша Т.Ю. и др.), нередко содержат прецедентные тексты культуры – фразеологизмы, пословицы, поговорки и другие виды паремий, что позволяет решить сразу несколько задач разного компетентностного свойства: (а) прецедентные тексты в силу производности их семантики и обобщённого значения, актуального с учётом этнокультурных фоновых знаний, позволяют осмысливать простые и доступные для анализа жизненные ситуации через призму разных языковых картин мира; (б) фразеологизмы и паремии не столько переводятся с языка на язык, сколько подбираются по принципу эквивалентности значения, а их лексический состав при этом может существенно различаться в своей предметно-денотативной соотнесённости, что способствует значительному расширению у детей сети семантических ассоциаций в области лексики различных тематических групп; (в) прецедентные тексты – это культурно значимые единицы языка, которые позволяют формировать не только собственно языковое сознание, но и этнокультурную компетенцию обучаемого, поскольку они являются репрезенторами и национального менталитета, и общекультурных ценностей.

Изучение фразеологизмов и паремий как неотъемлемой части прецедентного фонда национальной лингвокультуры в рамках применения контрастной методики обучения русскому языку как иностранному эффективно сразу по нескольким причинам. Во-первых, сопоставление фразеологизмов и пословиц из разных языковых систем позволяет наглядно показать роль и функцию грамматической формы, в процессе чего языковое сознание школьника, связанной с базой родного языка, является хорошей опорой для формирования новой области знаний. Во-вторых, прецедентные единицы языка выполняют выраженную гносеологическую функцию, знакомя ребёнка с реалиями культуры изучаемого языка, что, несомненно, стимулирует процесс обогащения словарного запаса личности.

Как отмечают современные учёные, основные проблемы с освоением подобного материала возникают у билингвов и инофонов примерно в одном и том же: в попытке толкования значения фразеологической или паремиологической единицы путём буквального перевода [4, С. 103]. Но именно в преодолении данной сложности открывается возможность не просто расширить лексикон языковой личности обучаемого, а еще и серьёзно поработать с механизмом метафорического мышления ребёнка.

Еще один важный момент, который стоит учитывать при отборе методических инструментов в обучении билингвов и инофонов русскому языку как неродному, это статус языковой личности в учебном окружении. В нашей практике мы имеем дело с детьми-билингвами и детьми-инофонами, которые находятся в учебном коллективе «дискретного» характера. То есть, они обучаются совместно с носителями русского языка как родного, поэтому, использование той же методики контрастного обучения в «чистом» виде достаточно проблемно: мы не можем в полной мере использовать приёмы аналогии между двумя языковыми системами, поскольку: [1] у разных детей с русским языком как неродным родными являются различные языки, [2] а у некоторых детей (зачастую их большинство) русский является родным и единственным.

Кроме того, мы не можем отвлекаться от того основного целевого посыла, который связан с формированием языковой компетентности и речевого навыка, единого для всех членов языкового микро коллектива обучаемых. Соответственно, методика обучения детей-билингвов и детей-инофонов в реальных условиях русскоязычного учебного пространства неизбежно ориентирована на некую общую и усреднённую задачу, реализация которой требует выраженного индивидуального подхода к обучению детей, для которых русский язык не является родным. И в этой связи очень важно понимать, что сам процесс обучения не должен происходить по принципу «одних просто учим, а других учим в условиях компенсации».

Таким образом, под вопросом оказывается и правомерность использования в современной начальной школе в условиях выше отмеченной разнородности коллектива обучаемых собственно форм билингвального образования, которое подразумевает обучение параллельно с использованием двух языков – родного и изучаемого. Данный подход актуален лишь для тех регионов Российской Федерации, где на законодательном уровне функцией государственного языка выполняет не только русский, но и татарский, кабардино-балкарский, алтайский, адыгейский, чеченский и т.д.

Как можно предположить из всего выше озвученного, обучение билингвов и инофонов русскому языку в средней школе в плане отбора методического инструментария ориентировано на следующие принципиальные моменты: [1] статус основного родного языка в данном регионе Российской Федерации; [2] статус основного родного языка как ведущей коммуникативной системы в конкретном учебном микро коллективе; [3] количественное соотношение билингвов, инофонов и детей с русским языком как родным в конкретном учебном коллективе; [4] уровень индивидуальной речевой и коммуникативной компетентности с использованием системы русского языка у каждого конкретного ребёнка; [5] уровень сформированной языковой компетенции (особенно в части грамматических навыков) у каждого конкретного ребёнка; [6] степень развития культуроведческой компетенции языковой личности и фактической аккультурации каждого конкретного ребёнка; [7] фактическая сформированность словарного запаса у каждого ребёнка с учётом индивидуальных особенностей развития и степени владения русским языком как родным или как неродным.

Всё отмеченное не отменяет и обязательных аналитических процедур, цель которых определение зоны коррекции «произношения, развития фонематического слуха» [5, С. 170] и других нюансов сформированности общей языковой способности, актуальных для детей данного возраста. По итогу, совершенно закономерно, что учителя в современной школе, в своей основе, оказываются не совсем готовы к выстраиванию этой сложной и «многоходовой» траектории организации системы обучения в смешанном языковом коллективе. Но далеко не в каждой школе есть возможность проводить обучение детей-билингвов и детей-инофонов отдельно от детей с русским языком как родным, а тем более обучать их по отдельности в специализированных классах, что, конечно же, позволило бы максимально продуктивно

выстраивать учебный процесс. Зато в условиях смешанного в плане родного языка учебного коллектива есть и свои безусловные преимущества, в частности, подобный языковой коллектив при условии чётко поставленных общих задач (в данном случае, учебных) сам по своей сути является уникальной языковой средой с самыми разноплановыми стихийно-речевыми ситуациями в спонтанной коммуникации, что способствует и развитию общего речевого механизма ребёнка, и усилению эффекта «погружения» в реалии речевой культуры.

Выводы. Таким образом, современное билингвальное обучение в широком смысле представляет собой обучение детей с различной степенью владения русским языком как неродным, в условиях средней школы осуществляется преимущественно в смешанных языковых коллективах и подразумевает либо [1] параллельное овладение двумя языковыми системами при различных исходных данных в виде языковых и речевых компетенций учащихся. Одновременно перед нами стоит задача освоения родной и неродной культуры во всём объёме её реалий, концептов и актуальных для эффективной социализации личности форм [2]. Либо мы ведём речь об обучении русскому языку и, соответственно, освоению пространства русскоязычной культуры в условиях смешанного языкового коллектива школьников, часть из которых является билингвами и/или инофонами. И данные задачи являются принципиально разными в плане отбора методического инструментария. В узком же смысле мы имеем дело с билингвальным образованием в условиях фактического двуязычия, предусмотренного образовательными программами в отдельных субъектах Российской Федерации, а в случае обучения детей только на русском языке и русскому языку мы говорим об особенностях обучения детей-билингвов и детей-инофонов русскому языку как неродному но по единой программе с детьми, для которых русский язык является родным.

Каждая из названных моделей подразумевает учёт определённых психолого-педагогических и собственно языковых факторов, влияющих на эффективность обучения, особенно в части интеграции навыков владения родным и неродным языком для решения определённых коммуникативных задач.

Литература:

1. Булгарова, Б.А. Теоретико-методологические основы классификации и типологизации билингвизма / Б.А. Булгарова, М.А. Брагина, Н.В. Новосёлова, Е.А. Золотых // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2017. – Т. 14. – №3. – С. 384-392
2. Протанская, Е.С. Поликультурное образование в системе ценностей современного мира / Е.С. Протанская // Вестник СПбГИК. – 2022. – №2 (51). – С. 136-144
3. Стурикова, М.В. Контрастная методика в обучении инофона русскому языку как неродному / М.В. Стурикова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2015. – №6. – С. 31-34
4. Тугуз, Г.Т. Фразеологические единицы в речи детей-билингвов / Г.Т. Тугуз // Известия ДГПУ. Общественные и гуманитарные науки. – 2018. – №3. – С. 101-105
5. Юздова, Л.П. Обучение инофонов и билингвов русскому языку в средней школе / Л.П. Юздова, Н.В. Лукиных // Вестник ЮУрГПУ. – 2018. – №8. – С. 169-180
6. Ямалетдинова, А.М. Современные подходы к обучению детей-инофонов русскому языку на уровне основного общего образования / А.М. Ямалетдинова, О.В. Давлетбаева, И.Б. Байтимирова // Вестник Башкирск. ун-та. – 2022. – №1. – С. 167-172

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор, декан факультета педагогики, психологии и коммуникативистики, заведующий кафедрой

педагогики и психологии Гребенникова Вероника Михайловна
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии Бонкало Татьяна Ивановна
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);

начальник отдела

ГБУ «Научно-исследовательский институт организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Игнатович Владлен Константинович
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕТАКОГНИТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ: ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования проблемы формирования метакогнитивных компетенций у обучающихся старших классов общеобразовательных школ. Целью исследования стало выявление актуального уровня сформированности у 346 выпускников базовых классов школ Краснодарского края метакогнитивных компетенций как новообразований их личности, отражающих их способность и готовность анализировать, организовывать и регулировать собственную мыслительную деятельность при решении учебных задач. Исследование осуществлялось с помощью авторской методики экспертной оценки метакогнитивных компетенций, а также методики «Метакогнитивная включенность в деятельность» (Г. Шроу и Р. Деннисон, адаптация А.В. Карпова и И.М. Скитяевой). Авторы выделяют группы метакогнитивных компетенций, позволяющих личности школьника контролировать свою учебную деятельность и управлять ею. На основании результатов эмпирического исследования делается вывод о том, что для достижения целей современного образования необходимы новые подходы к организации учебной деятельности обучающихся, включение в образовательный процесс школы метакогнитивных технологий, способствующих формированию и развитию у школьников метакогнитивных компетенций.

Ключевые слова: метакогнитивные компетенции, метакогнитивные процессы, рефлексия, самоорганизация, регуляция, мышление, учебные задачи, обучающиеся старших классов.

Annotation. The article presents the results of a study of the problem of the formation of metacognitive competencies in high school students of general education schools. The aim of the study was to identify the current level of formation of metacognitive competencies in 346 graduates of the basic classes of schools in the Krasnodar Territory as new formations of their personality, reflecting their ability and willingness to analyze, organize and regulate their own mental activity when solving educational problems. The study was carried out using the author's method of expert assessment of metacognitive competencies, as well as the

method of "Metacognitive involvement in activity" (G. Shrow and R. Dennison, adapted by A.V. Karpov and I.M. Skityaeva). The authors identify groups of metacognitive competencies that allow the student's personality to control and manage their learning activities. Based on the results of the empirical study, it is concluded that in order to achieve the goals of modern education, new approaches are needed to organize the educational activities of students, the inclusion of metacognitive technologies in the educational process of the school, which contribute to the formation and development of metacognitive competencies in schoolchildren.

Key words: metacognitive competencies, metacognitive processes, reflection, self-organization, regulation, thinking, learning tasks, high school students.

Статья подготовлена в рамках реализации проекта унитарной некоммерческой организации «Кубанский научный фонд» МФИ-20.1/80 «Подготовка педагогов к развитию метакогнитивных компетенций у обучающихся на основе интегративного подхода»

Введение. Проблема формирования у школьников метакогнитивных компетенций является относительно новой, но достаточно актуальной.

По мнению А.В. Хуторского, метапредметная суть современного образования заключается в том, что связь внешнего и внутреннего в человеке, его макро- и микрокосмоса осуществляется через деятельность, отражающую узловые, фундаментальные основания мира и человечества [7].

В соответствии с ФГОС ОО, образовательные организации должны обеспечить результаты: личностные, предметные и метапредметные. По окончании среднего образовательного учреждения выпускник должен обладать определенными метапредметными навыками, среди которых выделяются умения осуществлять самоконтроль, коррекцию и оценку верности выполнения поставленной учебной задачи [5].

Речь идет о метакогнитивных навыках и умениях.

В настоящее время одними из перспективных подходов к организации педагогического процесса образовательных организаций как высшего, так и общего образования являются метапредметный и компетентностный подходы, которые в своей интеграции определяют его приоритетные задачи и результаты. Исходя из вышеизложенного, одним из значимых результатов общего образования являются метакогнитивные компетенции выпускников общеобразовательных школ.

Понятие «метакогнитивные компетенции» еще не получило однозначную трактовку. Исследование метакогнитивных процессов и явлений началось только в 70-х годах прошлого столетия, когда в работах Дж. Флейвелла был поставлен вопрос о «мышлении относительно собственного мышления», его природе и механизмах [10].

В современной науке существует множество понятий, связанных со смысловым значением слова «мета» — «всеобщее, интегрирующее, за, над»: исследуются метакогнитивные знания [8; 9], метакогнитивные способности [2; 10], метакогнитивное мышление [4], метакогнитивный опыт [2], метакогнитивный мониторинг [6], метакогнитивные компетенции [1].

Существуют парциальные исследования, результаты которых свидетельствуют о роли метакогнитивных процессов в учебной деятельности [8], их взаимосвязи и взаимообусловленности [3].

На основании результатов теоретического анализа, можно говорить о том, что метакогнитивные компетенции представляют собой новообразования личности обучающегося, отражающие его способность и готовность к анализу, организации и регуляции собственной умственной деятельности при решении учебных (проблемных и творческих) задач, умения контролировать собственное мышление и управлять им.

Цель исследования – выявление актуального уровня сформированности у выпускников базовых классов общеобразовательных школ метакогнитивных компетенций.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с целью исследования было проведено сплошное обследование обучающихся 11 классов общеобразовательных школ города Краснодара в количестве 346 человек. Все совершеннолетние обучающиеся дали информационное согласие на проведение исследования. В отношении несовершеннолетних обучающихся, были проведены беседы с их родителями и получены согласия от них на обследование.

Исследование осуществлялось с помощью авторской методики экспертной оценки метакогнитивных компетенций, а также методики «Метакогнитивная включенность в деятельность» (Г. Шроу и Р. Деннисон, адаптация А.В. Карпова и И.М. Скитяевой). В основе авторской методики экспертной оценки лежит положение о том, что метакогнитивные компетенции представляют собой новообразования личности школьника, отражающие его способность и готовность к рефлексивному анализу собственных умственных действий при решении учебных задач, к их самоорганизации и регуляции. Таким образом, оценка проводится по трем группам метакогнитивных компетенций. Каждая группа включает в себя по три взаимосвязанных метакогнитивных компетенций. В качестве экспертов выступили опытные учителя-предметники со стажем педагогической деятельности более 10 лет.

Помимо демонстрации общего уровня сформированности у обучающихся старших классов метакогнитивных компетенций и метакогнитивных процессов, был проведен сравнительный анализ интересующих нас показателей в двух контрастных группах: группе успешных обучающихся (академическая успеваемость составила от 4,6 до 4,85 баллов) и неуспешных, испытывающих определенные трудности в освоении школьной программы (академическая успеваемость составила от 2,8 до 3,35 баллов). Первую (успешные обучающиеся) составили 72 старшеклассника, вторую (неуспешные) – 49.

Статистические методы включали в себя стандартный набор методов описательной статистики. Для оценки различий между группами использован U-критерий Манна Уитни, для выявления достоверности взаимосвязей – коэффициент корреляции Пирсона.

Экспертная оценка показала, что большинство современных старшеклассников характеризуются достаточно низким уровнем сформированности метакогнитивных компетенций.

Так, метакогнитивные компетенции в области рефлексивного анализа, отражающие способность школьников адекватно оценивать свои интеллектуальные ресурсы, видеть свои сильные и слабые стороны при решении учебных задач, анализировать свои ошибки, понимать причины их допущения развиты только у менее чем 10% обследованных старшеклассников (рисунок 1).

Более 25% обучающихся характеризуются, напротив, низким уровнем сформированности метакогнитивных компетенций в области рефлексивного анализа собственной мыслительной деятельности, а у более чем 10% старшеклассников такие компетенции вообще не проявляются.

Что касается компетенций в области самоорганизации умственной деятельности при решении учебных задач, то средний уровень таких компетенций зафиксирован почти у половины обследованных старшеклассников – 41,62%.

Однако менее чем 10% обследованных старшеклассников обладают способностью к организации собственного времени и собственной мыслительной деятельности, тогда как в два раза больше в общей выборке таких подростков, которые, напротив, не могут ее организовать и управлять ею.

То же можно говорить и о компетенциях в области регуляции собственных умственных действий.

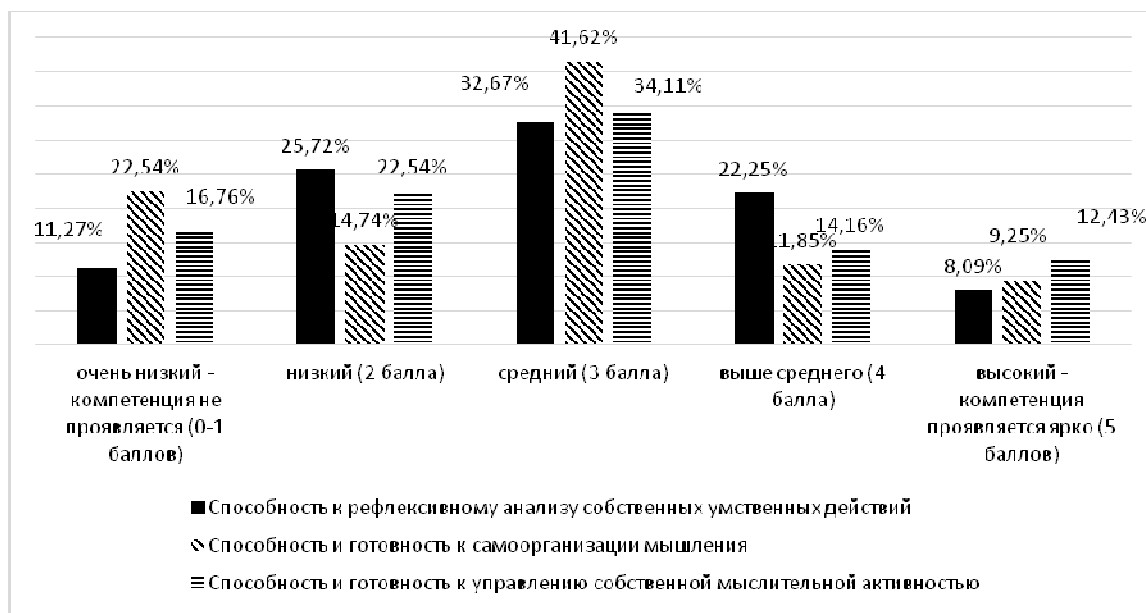


Рисунок 1. Процентные распределения старшеклассников по уровням развития трех групп метакогнитивных компетенций

Около 40% от общего числа обследованных старшеклассников имеют очень низкий (16,76%) и низкий (22,4%) уровни развития способности наблюдать за ходом своих мыслей и отслеживать эффективность использования когнитивных стратегий при решении учебных задач, умения применять разные методы получения нового знания в зависимости от ситуации и условий мыслительной деятельности, готовности выбирать из множества мыслей ту, которая способна привести к успеху умственной деятельности и решению проблемных задач, способности концентрировать свое внимание на процессе своего рассуждения во время решения учебных (проблемных, творческих) задач.

Интерес представляют результаты сопоставительного анализа показателей уровня сформированности метакогнитивных компетенций и успеваемости по разным учебным предметам старшеклассников. Так, была выявлена, во-первых, достаточно тесная корреляционная связь между общей академической успеваемостью и общим уровнем развития метакогнитивных компетенций в области рефлексивного анализа собственных умственных действий (рисунок 2).

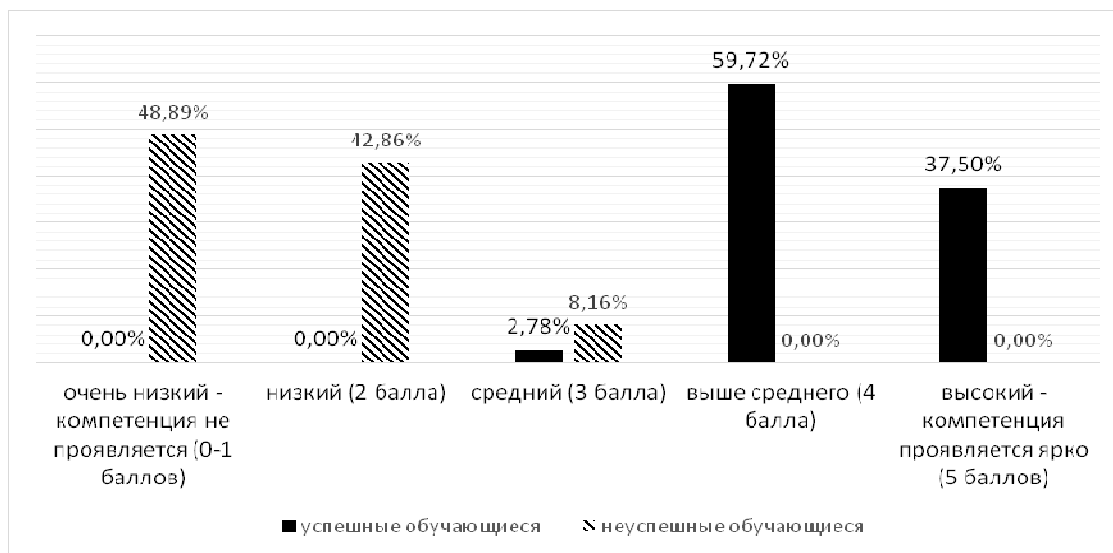


Рисунок 2. Процентное распределение успешных и неуспевающих старшеклассников по уровню сформированности рефлексивных метакогнитивных компетенций

Из рисунка видно, что среди успешных обучающихся ($n = 72$) большинство составляют те из них, кто характеризуется высоким (37,50%) или выше среднего (59,72%) уровнями сформированности способности анализировать свою умственную деятельность, адекватно ее оценивать и выявлять свои собственные ошибки в рассуждениях при решении учебных задач. Среди неуспевающих учеников, их одноклассников и сверстников, напротив, большинство составляют те из них, кто характеризуется очень низким (48,89%) или низким (42,86%) уровнями сформированности таких компетенций.

В связи с выявленными обстоятельствами был проведен корреляционный анализ показателей метакогнитивных компетенций в области рефлексии умственной активности обучающихся в старших классах и их академической успеваемостью по разным учебным предметам (таблица 1).

Таблица 1

Коэффициенты корреляции показателей рефлексивных метакогнитивных компетенций обучающихся в старших классах и их академической успеваемостью по разным учебным предметам

Учебные предметы	Коэффициент корреляции	Уровень значимости
Литература	0,6672	< 0,001
История	0,5973	< 0,001
Обществознание	0,5982	< 0,001
Иностранный язык	0,6894	< 0,001
Биология	0,4387	< 0,001
Физика	0,4799	< 0,001
Химия	0,4622	< 0,001
Алгебра	0,5011	< 0,001
Геометрия	0,5587	< 0,001

Выявлены тесные корреляционные связи между всеми интересующими нас показателями. Вместе с тем, качественный анализ эмпирических данных, полученных на репрезентативной исследовательской выборке (n = 346), показал, что рефлексивные метакогнитивные компетенции обуславливают повышение академической успеваемости старшеклассников по гуманитарным дисциплинам. Самоанализ собственной мыслительной деятельности способствует развитию гуманитарных способностей, способностей к осмысленному чтению, литературоведческому анализу, анализу исторических событий, социальных законов. Что касается учебных предметов естественнонаучного цикла, то здесь тоже выявлены тесные взаимосвязи, однако коэффициенты корреляции здесь чуть менее выражены. В связи с этим, логично предположить, что на успеваемость по естественнонаучным дисциплинам большое влияние оказывают другие метакогнитивные компетенции, в частности, самоорганизационные, проявляющиеся в способности заставить себя «мыслить» и регуляторные, отражающие умения и способность регулировать свою мыслительную деятельность и управлять ею в процессе решения математических учебных задач. Сравнительный анализ процентного распределения старшеклассников, имеющих высокую и соответственно низкую академическую успеваемость по учебным предметам, по уровням сформированности самоорганизационных метакогнитивных компетенций показал и здесь наличие тесных корреляционных связей (рисунок 3, таблица 2).

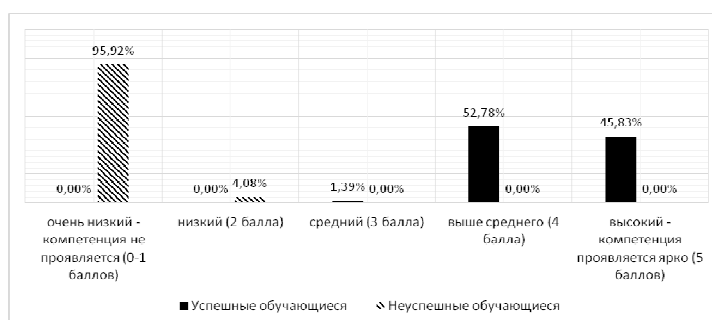


Рисунок 3. Процентное распределение успешных и неуспешных старшеклассников по уровню сформированности метакогнитивных компетенций в области самоорганизации мыслительной деятельности

Таблица 2

Коэффициенты корреляции показателей метакогнитивных компетенций в области самоорганизации мыслительной деятельности обучающихся в старших классах и их академической успеваемостью по разным учебным предметам

Учебные предметы	Коэффициент корреляции	Уровень значимости
Литература	0,5971	< 0,001
История	0,6011	< 0,001
Обществознание	0,7732	< 0,001
Иностранный язык	0,7034	< 0,001
Биология	0,5944	< 0,001
Физика	0,4421	< 0,001
Химия	0,4558	< 0,001
Алгебра	0,6399	< 0,001
Геометрия	0,5142	< 0,001

Способность обучающихся к метапланированию, метацелелеполаганию обуславливает успешность в обучении: все испытуемые, имеющие высокий уровень сформированности самоорганизационных метакогнитивных компетенций, являются достаточно успешными учениками, успевающими на «хорошо» и «отлично» практически по всем учебным предметам. Следует обратить внимание на тот факт, что 95,92% неуспешных учеников характеризуются очень низким уровнем развития метакогнитивных компетенций в области самоорганизации мыслительной деятельности.

Таким образом, результаты исследования позволяют говорить о том, что способность организовывать свою мыслительную деятельность, проявлять определенную силу воли при решении учебных задач оказывает практически одинаковое влияние на обучаемость старшеклассников, на их академическую успеваемость по всем учебным предметам.

Способность и готовность старшеклассников управлять собственной умственной деятельностью, корректировать ее, используя разные когнитивные стратегии, следить за ходом своих мыслей, отслеживать собственные рассуждения – такие способности оказывают позитивное влияние на решение точных учебных задач.

Выявлены тесные корреляционные связи между показателями регуляторных метакогнитивных компетенций старшеклассников и их успеваемостью по учебным предметам точных наук, главным образом, по алгебре (коэффициент корреляции здесь составил практически 1,000 – 0,9434, что свидетельствует практически о линейной взаимосвязи между обозначенными показателями). Если учесть тот факт, что успешные обучающиеся составили всего 20,81 % от общего числа обследованных старшеклассников, то можно говорить о позитивном влиянии регуляторных метакогнитивных компетенций на обучаемость школьников. В результате сравнительных и корреляционных анализов были подтверждены ранее сделанные выводы (рисунок 4, таблица 3).

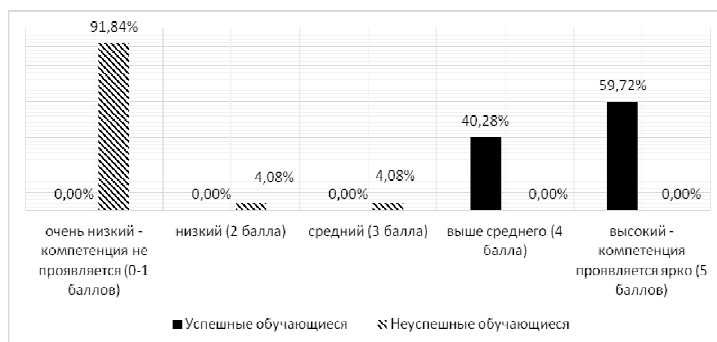


Рисунок 3. Процентное распределение успешных и неуспевающих старшеклассников по уровню сформированности метакогнитивных компетенций в области регуляции собственного мышления

Таблица 3

Коэффициенты корреляции показателей метакогнитивных компетенций в области саморегуляции мыслительной деятельности обучающихся в старших классах и их академической успеваемостью по разным учебным предметам

Учебные предметы	Коэффициент корреляции	Уровень значимости
Литература	0,5660	< 0,001
История	0,5499	< 0,001
Обществознание	0,5834	< 0,001
Иностранный язык	0,4899	< 0,001
Биология	0,4737	< 0,001
Физика	0,5644	< 0,001
Химия	0,5880	< 0,001
Алгебра	0,9434	< 0,001
Геометрия	0,6566	< 0,001

Таким образом, для повышения успеваемости обучающихся необходимо развитие у них метакогнитивных компетенций как способностей рефлексировать, организовывать и контролировать свою умственную деятельность.

О влиянии метакогнитивных процессов, уровня их развития на успеваемость обучающихся в старших классах свидетельствуют результаты дальнейших исследований. Выявлено, что среди успешных учеников значимо выше показатели и метакогнитивных знаний, и метакогнитивной активности (таблица 4).

Таблица 4

Результаты сравнительного анализа метакогнитивной включенности старшеклассников, успевающих и не успевающих по учебным предметам

Показатели метакогнитивной включенности в учебную деятельность	M ± SD		Уровень значимости
	Успешные обучающиеся	Неуспевающие обучающиеся	
ДЗ	5,6 ± 1,6	2,3 ± 1,3	0,000
ПЗ	5,2 ± 1,8	1,9 ± 1,2	0,000
УЗ	5,2 ± 1,7	1,8 ± 0,9	0,000
Пл	5,8 ± 2,0	2,4 ± 1,5	0,000
УИInf	5,7 ± 1,9	2,2 ± 1,4	0,000
Мон	5,5 ± 1,7	2,2 ± 1,3	0,000
ИО	5,3 ± 1,4	2,0 ± 0,8	0,000
Оц	5,6 ± 1,5	2,2 ± 1,1	0,000

Условные обозначения: ДЗ – декларируемые знания; ПЗ – процессуальные знания; УЗ – условные знания; Пл – планирование; УИInf – управление информацией; Мон – мониторинг; ИО – исправление ошибок; О - оценка

Показатели и знаний о себе как о субъекте учебной деятельности, и знаний когнитивных стратегий, того, какие из них применяются в собственной учебной и познавательной деятельности, и знаний, когда и почему необходимо применять определенную стратегию при решении умственной задачи значимо выше в группе успешных учеников, чем в группе их сверстников, испытывающих трудности в обучении. Уровень значимости различий достаточно высокий – меньше 0,001, что свидетельствует о достоверно значимых различиях между исследовательскими группами (по критерию U-Манна Уитни).

Однако обращает на себя внимание тот факт, что среднегрупповые показатели даже в группе успешных обучающихся не превышают средний уровень развития метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности.

Процентное распределение старшеклассников, составивших общую исследовательскую группу по уровня развития метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности подтверждают актуальность темы научно-исследовательского проекта (рисунок 5, 6).

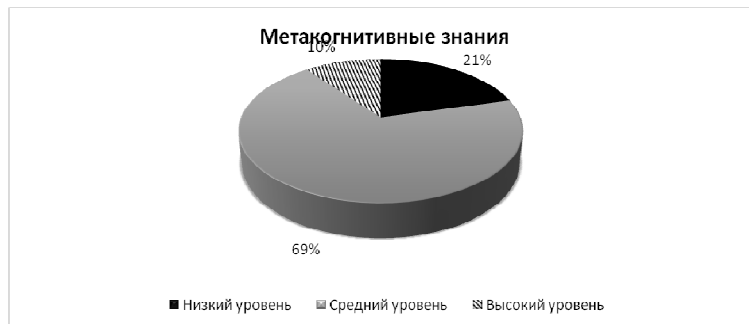


Рисунок 5. Процентное распределение старшеклассников по уровням развития метакогнитивных знаний



Рисунок 6. Процентное распределение старшеклассников по уровням развития метакогнитивной активности

Несмотря на то, что большинство испытуемых характеризуются средним уровнем развития метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности, количество тех старшеклассников, кто характеризуется низким уровнем развития обозначенных способностей, вдвое превышает количество старшеклассников, имеющих высокий уровень сформированности как метакогнитивных знаний, так и метакогнитивной активности.

Выводы. Результаты эмпирического исследования позволяют сделать два важных вывода:

– во-первых, актуальный уровень сформированности у современных выпускников общеобразовательных школ метакогнитивных компетенций достаточно низкий;

– во-вторых, показатели метакогнитивных компетенций выпускников общеобразовательных школ находятся в тесной взаимосвязи с показателями их академической успеваемости.

Таким образом, для достижения целей современного образования необходимы новые подходы к организации учебной деятельности обучающихся, включение в образовательный процесс школы метакогнитивных технологий, способствующих формированию и развитию у школьников метакогнитивных компетенций.

Литература:

1. Боденова, О.В. Метакогнитивная компетентность как фактор саморегуляции учебной деятельности студентов / О.В. Боденова // Развитие образования. – 2020. – № 2. – С. 13-16. <https://doi.org/10.31483/r-7493>
2. Карпов, А.В. Психология метакогнитивных процессов личности / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 352 с.
3. Мельникова, М.Л. Связь метакогнитивной включенности с индивидуальными интеллектуальными ресурсами и развитием универсальных компетенций обучающихся / М.Л. Мельникова, О.А. Чикова, Л.А. Максимова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2022. – № (2). – С. 55-63. <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2022-2-55-63>
4. Перикова, Е.И. Система психической саморегуляции учебной деятельности: метакогнитивный подход / Е.И. Перикова, В.М. Бызова // Сибирский психологический журнал. – 2021. – № 79. – С. 15-29. <https://doi.org/10.17223/17267080/79/2>
5. ФГОС основного общего образования // Приказ Минобрнауки России от 17.12. 2010 № 1897 (ред. от 11.12.2020). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/>
6. Фомин, А.Е. Влияние рассуждений о знании на метакогнитивный мониторинг решения проверочных заданий / А.Е. Фомин, Е.А. Богомолова // Экспериментальная психология. – 2019. – Т. 12. – № 1. – С. 126-138
7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Эйдос. – URL: <http://www.ei-dos.ru/journal/2002/0423.htm/>
8. Юшков, Н.О. Роль метазнаний в процессе образования / Н.О. Юшков, В.В. Юшкова, Н.В. Иванова // Молодой ученый. – 2022. – № 17 (412). – С. 330-332. – URL: <https://moluch.ru/archive/412/90797/>

9. Яновская, Н.Б. Метакогнитивные процессы и когнитивная деятельность / Н.Б. Яновская // Мир психологии. – 2013. – № 3. – С. 201-207
10. Flavell, J.H. Metacognitive Aspects of Problem Solving // The Nature of Intelligence. Hillsdale / ed. by L.B. Resnick. – N.Y., 1976.

Педагогика

УДК 372.862

кандидат педагогических наук, генеральный

директор ООО «РОБОТРЕК» Грейлих Натэла Левановна

Группа компаний ООО «Брейн Девелоппмент» и ООО «РОБОТРЕК» (г. Санкт-Петербург);

кандидат педагогических наук, доцент Гусевская Ольга Валерьяновна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург);

кандидат психологических наук, доцент Зайцева Ольга Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования Иркутский государственный университет (г. Иркутск)

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ РОБОТОТЕХНИКИ НА УРОВНЕ ДОШКОЛЬНОГО И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Робототехника в последние годы уверенно входит в практику системы непрерывного образования. Эта тенденция обусловлена запросами современной цифровой экономики, развивающимся рынком труда и подкреплена действующими федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного, начального общего и основного общего образования, которые нацелены на обеспечение непрерывности освоения базовых навыков (когнитивных, социальных, эмоциональных), разумное и безопасное использование цифровых технологий. В статье рассмотрены примеры организации занятий по робототехнике с применением робототехнического оборудования и учебно-методического комплекса РОБОТРЕК. Выделены аспекты преемственности от дошкольного до уровня основного общего образования.

Ключевые слова: преемственность в образовании, принцип преемственности, робототехника, образовательная робототехника, учебный модуль «Робототехника», технологическое образование, учебный предмет «Технология».

Annotation. Robotics has been steadily entering the practice of the system of continuing education in recent years. This trend is due to the demands of the modern digital economy, the developing labor market and is supported by the current federal state educational standards of preschool, primary general and basic general education, which are aimed at ensuring the continuity of socialization and development of a person's personality at all age stages. The article considers examples of organizing robotics classes using robotic equipment and the ROBOTREK educational and methodological complex. Aspects of continuity from preschool to the level of basic general education are dedicated.

Key words: continuity in education, the principle of continuity, robotics, educational robotics, training module "Robotics", technological education, subject «Technology».

Введение. Образовательная робототехника – актуальная технология, ориентированная на повышение престижа инженерного образования, а также для развития практического мышления и инженерных навыков у обучающихся.

На сегодняшний день робототехника включена в основные образовательные программы всех уровней образования. Она позиционируется как технология, способная обеспечить реализацию приоритетов, обозначенных в Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации и Национальной технологической инициативе. А именно, формирование «определенных моделей мышления и поведения личности, включающих с одной стороны креативность и изобретательство, с другой стороны, структурное мышление и такую компетенцию, как обучение на протяжении всей жизни» [10].

Робототехника, как образовательная технология позволяет осуществлять непрерывное обучение и развитие детей в процессе включения их в самостоятельное научно-техническое творчество. Основой этого процесса являются техническое конструирование и моделирование, проектирование и программирование. Основным способом организации деятельности является проектно-исследовательская. На каждом занятии дети работают над проектом – конструируют робототехнические устройства.

Изложение основного материала статьи. Преемственность как дидактический принцип, охарактеризована в работах А.К. Орешкиной, В.А. Сластикина, И.Ф. Исаева, Е.Н. Шиянова [1; 9]. Базируясь на системном видении обучения, они указывают, что преемственность «позволяет объединить и иерархизировать отдельные учебные ситуации в единый целостный учебный процесс постепенного освоения закономерных связей и отношений между предметами и явлениями мира» [9, С. 174].

Преемственность дошкольного, начального общего и основного общего образования в преподавании робототехники в учебном курсе «Технология» выстраивается на уровне работы с понятиями, на уровне содержания, на уровне форм, методов и приемов организации учебной деятельности.

Основу учебной деятельности на занятиях по робототехнике составляет техническое конструирование, моделирование, проектирование и программирование. В дошкольный период дети осваивают данные виды деятельности на репродуктивном уровне, решая проектные задачи с опорой на образец, карты сборки роботов и видеоматериал. В процессе такой деятельности происходит пропедевтическая подготовка к овладению учебной деятельностью в начальной школе и знакомство с основами математики, информатики, механики и др. [11]. Для обучающихся основной школы робототехника представляет возможность самостоятельного поиска и практического решения жизненных проблем, участия в профессиональных пробах.

Целью введения робототехники на уровне дошкольного образования является обеспечение пропедевтической подготовки детей к овладению учебной деятельностью в начальной школе. К 6,5-7-ми годам у детей должны быть развиты определенные психологические предпосылки овладения учебной деятельностью: познавательная и учебная мотивация; мотив соподчинения поведения и деятельности; умения работать по образцу; умение создавать и анализировать продукт своей деятельности. На занятиях по робототехнике, выделенные психологические предпосылки получают активное развитие благодаря созданию привлекательной для дошкольника дидактической среды. Занятия организуются в игровой форме. Конструирование робототехнического устройства (интерактивной игрушки) своими руками, поддерживает положительную мотивацию к решению проектных заданий. Ориентировочную основу для выполнения заданий составляют рисунки, фотографии, модели, готовые изделия, а также диалог с воспитателем и сверстниками. В работе с дошкольниками

может применяться учебно-методический комплекс РОБОТРЕК и конструкторы «Роботрек «Малыш-1», «Роботрек «Малыш-2». Работа с конструктором всегда осуществляется в парах или мини-группах, что развивает коммуникативные способности детей и речь (умение общаться, поддерживать беседу, договариваться, высказывает свою точку зрения, согласие или несогласие с ответом товарища и пр.). Сконструированного робота необходимо протестировать и презентовать, сделать его частью совместной игры. Эта деятельность способствует развитию произвольного поведения детей, волевых качеств и развитию речи. Таким образом, можно утверждать, что занятия робототехникой позволяют оказывать комплексное стимулирующее влияние на развитие детей во всех образовательных областях, выделенных во ФГОС дошкольного образования: социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое [11].

Важно, что эта работа не завершается с окончанием детского сада, а преемственно продолжается в младшем школьном возрасте.

На уровне начального общего образования робототехника закрепила как особый вид учебной деятельности, входящий в структуру модуля «Конструирование и моделирование» учебного курса «Технология» в 4-м классе. В соответствии с требованиями ФГОС НОО планируемые предметные результаты освоения компонента «Робототехника» должны отражать сформированность следующих умений: соблюдать правила безопасности; организовывать рабочее место; распознавать и называть конструктивные, соединительные элементы и основные узлы робота; подбирать необходимые инструменты и детали для создания робота; конструировать робота в соответствии со схемой, чертежом, образцом, инструкцией, собственным замыслом; составлять простой алгоритм действий робота; программировать робота; сравнивать по образцу и тестировать робота; выполнять преобразование конструкции робота; презентовать робота (в том числе с использованием средств ИКТ) [7].

Реализация робототехники в учебном процессе требует от образовательной организации особых материально-технических и организационных возможностей. Наличие робототехнических конструкторов, персональных компьютеров или ноутбуков для просмотра видеоматериалов, инструкционных карт, простейшего программирования. Если младшие школьники работают с ноутбуками, то в соответствии с санитарными правилами организации воспитания и обучения необходимо наличие приставной клавиатуры [3]. Также важно соблюдать «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» при проведении занятий. Среди них: общая продолжительность использования ЭОС на занятии для обучающихся 3-4 класса не более 25 минут; зрительная дистанция до экрана должна составлять не менее 50 см.; предусматривается проведение во время занятия физкультминуток, гимнастики для глаз, обеспечение контроля за осанкой и др. [2].

Образовательная робототехника полностью отвечает требованиям ФГОС НОО в контексте реализации системно-деятельностного подхода, ориентации на формирование готовности решать учебно-практические и жизненные задачи, создания условий для ранней профориентации.

Приведем пример содержания наполнения занятия по робототехнике с опорой на учебно-методический комплекс РОБОТРЕК и конструкторы «Роботрек «Мой Робот»» и «Роботрек «Стажёр А»» [8].

Первое занятие в системе уроков с обучающимися 4-го класса. Тема занятия: «Введение в робототехнику. Знакомство с конструктором «Роботрек «Мой робот»» через проект «Дроид-астромеханик». Продолжительность занятия – 2 академических часа (90 минут). В процессе работы над проектом происходит знакомство обучающихся с конструктором, средой разработки и принципами работы робота; стимулируется интерес к дальнейшему изучению робототехники. На занятиях младшие школьники изучают структуру программы, осваивают среду программирования Роботрек IDE и программирование микроконтроллера «Трекдуино», принципы сборки и загрузки на плату программ, овладевают принципами управления двухмоторной тележкой. Знакомятся с понятиями «робот», «датчик», «программа», конкретизируя представления, сформированные в дошкольный период. Открывают для себя современную профессию инженер-робототехник.

Работа с конструктором обязательно организуется в парах (или четверках). Благодаря этому младшие школьники учатся конструктивно взаимодействовать, помогать друг другу, получают опыт лидерства или подчинения, умение отстаивать свою точку зрения или принимать чужую в процессе решения общей проектной задачи – конструирования робототехнического устройства. На занятиях учитель создает условия для самостоятельной поисковой и экспериментальной деятельности, занимает позицию консультанта, направляет, подсказывает. Такой подход стимулирует самостоятельность и инициативность школьников, снимает страх ошибиться, сделать неверно, получить замечание. Ученики осуществляют самоконтроль за счет сравнения результатов конструирования и программирования на каждом этапе с чертежом, схемой, рисунком или образцом (моделью), а также в процессе тестирования модели. Если допущены ошибки, робот не будет работать. В таком случае, учитель может предложить обучающимся возможность проверки готовой конструкции по учебному образцу программы, представленному в УМК «РОБОТРЕК».

Таким образом, можно утверждать, что на занятиях по робототехнике в начальной школе происходит преемственное развитие учебной деятельности, которое началось в дошкольный период непосредственно в процессе конструирования, моделирования и проектирования.

На уровне основного общего образования робототехника в курсе «Технология» представлена как самостоятельный инвариантный модуль и осваивается ступенчато с 5-го по 9-й класс. В соответствии с Федеральной образовательной программой, в содержание модуля «Робототехника» заложена идея конвергенции материальных и информационных технологий, формирование у обучающихся навыков работы с когнитивной составляющей (действиями, операциями и этапами), которые в современном цифровом социуме приобретают универсальный характер [5]. Модуль «Робототехника» в основной школе обогащает учебный процесс конструирования по созданию действующих моделей роботов, приближая его к учебно-профессиональному, создавая предпосылки для профессионального самоопределения школьников. Продолжается развитие и интеграция знаний о технике и технических устройствах, электронике, программировании, фундаментальных знаний, полученных в рамках школьных предметов в начальной школе и представлений в дошкольный период.

В 5-м классе на освоение модуля выделяется 20 часов. Содержание модуля логично развивает основные понятия, освоенные в 4-м классе на начальном уровне: «автоматизация и роботизация», «принципы работы робота, классификация современных роботов, виды роботов, их функции и назначение»; «взаимосвязь конструкции робота и выполняемой им функции». При организации занятий применяется опыт работы с робототехническим конструктором и его комплектующими. Развиваются умения читать схемы, технические рисунки, чертежи в процессе сборки роботизированной конструкции. Актуализируются знания о базовых принципах конструирования, моделирования и программирования, освоенные на пропедевтическом уровне в 4-м классе.

Для работы с обучающимися основной школы применяется учебно-методический комплекс РОБОТРЕК и конструктор «Роботрек «Базовый»» [8].

На первом занятии по робототехнике в 5-м классе ученикам можно предложить изготовление игровой установки «Кто быстрее». Грамотно разработанное устройство помогает понять принципы конструирования и программирования несложных роботизированных игр, стимулируя интерес школьников к профессиям робототехников и инженерным специальностям.

Готовая игровая установка должна выполнять следующие задачи:

- при включении платы необходимо, чтобы прозвучал обратный отчет с паузой в 1 секунду;
- после сигнала флажок должен повернуться в сторону того, кто раньше нажал на кнопку;
- после поворота флажка происходит остановка выполнения программы.

После освоения простейших базовых навыков происходит усложнение задач построения программ и разработки конструкций. Например, в процессе выполнения проекта «Пизанская башня» обучающиеся изучают основные функции и строение контроллера Трекдуино, входящего в робототехнический комплекс «Роботрек». Трекдуино – многофункциональный отечественный микроконтроллер.

Работая над проектом «Пизанская башня» ученики приобретают знания из разных областей наук: математики, физики, информатики, истории. Разработка конструкции требует исследования угла наклона башни и вычисления максимально возможного угла отклонения, при котором башня будет устойчивой. Результаты расчетов станут основой для программирования установки. Правильность расчетов проверяется в процессе тестирования готовой модели. Для создания программы, заставляющей контроллер работать, используется специально разработанная среда программирования – Роботрек IDE (англ. Integrated development environment) – интегрированная среда разработки. Ученики изучают интерфейс окна визуальной среды и отрабатывают приемы программирования в среде Роботрек IDE. Таким образом, осваивают базовые принципы программирования, визуальный язык для программирования простых робототехнических систем. Если уровень знаний учеников позволяет работать с кодом, то программировать можно не только блочной системой, но и на языке C++ в той же самой среде. В процессе работы над проектом школьники изучают серводвигатель – специальный механизм, способный устанавливать свой выходной вал в заданное положение и удерживать этот угол. Знакомятся с пьезоизлучателем – электроакустическим устройством, способным воспроизводить звук благодаря обратному возникновению механических деформаций под действием электрического поля. Учатся писать свою первую программу по инструкции («необходимо выбрать из списка необходимый блок (соответствующий блок подкрашен определенным цветом); захватить нужный блок и перетащить в поле программы») и по предложенной схеме. Схема программирования модели:

1. Установка серводвигателя, подключенного к порту OUT2, на угол 90 градусов.
2. Установка зуммера (пьезоизлучателя), подключенного к порту OUT1, на частоту 440 Гц и времени звучания 500 мс.
3. Включение встроенного RGB светодиода на определенный цвет.
4. Пауза в программе на 1000 мс. (1 сек.).

Все, что находится в поле «установка», выполняется 1 раз при старте программы.

Работа над данным проектом позволяет также развивать кругозор и эрудицию ребят. В ходе учебной работы учащиеся анализируют занимательную историческую информацию о Пизанской башне, как уникальном объекте мирового культурного наследия ЮНЕСКО.

С целью создания условий для перехода обучающихся на творческий уровень учебной деятельности, после тестирования и презентации робота полезно предложить следующие задания:

- Попробуйте изменить параметры программы, увеличьте время паузы.
- Попробуйте убрать блоки остановки программы, как теперь выполняется программа?
- Сделайте победный сигнал после опускания флажка.

Образовательные возможности лаборатории «Роботрек» позволяют организовывать учебный процесс на основе индивидуализации и дифференциации. Для одаренных обучающихся разработаны учебно-методические рекомендации по моделированию робототехнических установок, в комплектацию наборов входят дополнительные датчики.

Выводы. Таким образом, преемственность в преподавании робототехники можно охарактеризовать как педагогический принцип и как процесс, обеспечивающий непрерывность освоения современной цифровой технологии от репродуктивного до творческого уровня. Возникающие проблемы преемственности для образовательной системы (дошкольное – начальное общее – основное общее образование) возможно предотвратить при создании единой дидактической среды. Это комплексное решение, включающее:

- робототехническое оборудование (комплектующие конструктора и его конструктивные возможности, соответствующие возрастным возможностям детей и зоне ближайшего развития);
- организация основных видов деятельности – конструирование, моделирование и программирование с учетом уровня обученности;
- постановка учебных заданий и задач в форме проекта (от учебного до научно-практического).

В реальной образовательной практике это возможно благодаря выбору РОБОТРЕК – образовательной лаборатории по изучению цифровых технологий, среди которых и робототехника. Учебно-методический комплекс и робототехнические наборы РОБОТРЕК выстроены последовательно с учетом системной соподчиненности уровней образования от дошкольного до начального общего и основного общего.

Литература:

1. Орешкина, А.К. Преемственность образовательного процесса в системе непрерывного образования / А.К. Орешкина. – Автореферат дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 2009. – 45 с.
2. Постановления Главного государственного санитарного врача РФ от 28 сентября 2020 года № 28 Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи». – URL: https://fgosreestr.ru/sanitary_standard (дата обращения: 20.07.2023)
3. Постановления Главного государственного санитарного врача РФ от 28 января 2021 года № 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». – URL: https://fgosreestr.ru/sanitary_standard (дата обращения: 20.07.2023)
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» (Зарегистрирован 12.07.2023 № 74229). – URL: https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenty.htm (дата обращения: 19.07.2023)
5. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 370 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» (Зарегистрирован 12.07.2023 № 74223). – URL:

https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenty.htm (дата обращения: 19.07.2023)

6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64101). – URL: https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenty.htm (дата обращения: 18.07.2023)

7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». – URL: https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenty.htm (дата обращения: 19.07.2023).

8. РОБОТРЕК-сайт.рф: сайт. – 2023. – URL: <https://robotrack-rus.ru/> (дата обращения: 01.08.2023).

9. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2008. – 576 с.

10. Указ Президента Российской Федерации от 01.12.2016 г. № 642 О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41449> (дата обращения: 03.08.2023)

11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013г. № 1155). – URL: <https://base.garant.ru/> (дата обращения: 01.08.2023)

Педагогика

УДК 378.184

кандидат педагогических наук Гришина Юлия Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орёл);

кандидат педагогических наук Калинина Евгения Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орёл)

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО ПОТЕНЦИАЛА И ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. Поддерживая традиционные концепции высшего образования и следуя за идеями реформирования и инноваций, мы организуем научно-исследовательскую и творческую деятельность студентов вуза, положив в основу механизм повышения качества образования – наставничество. Практик организации научных студенческих обществ существует множество, мы взяли за основу созданного нами научно-исследовательского студенческого клуба «УНИКУМ» такие модели наставничества, как: «педагог – студент», «студент – студент», «студент – воспитанник». Организация взаимодействия преподавателей и студентов, студентов между собой внутри клуба и самоорганизация обучающихся требует наличия определенных компетенций, навыков практической деятельности, которыми участники клуба могут не обладать в полном объеме, что может снижать эффективность и продуктивность, качество работы клуба. Проведенный анкетный опрос позволил выявить образовательные дефициты в контексте научно-исследовательской деятельности участников клуба. Полученные данные позволяют оптимизировать содержательное наполнение деятельности наставников в рамках реализации задач научно-исследовательского клуба «УНИКУМ», расширить формы наставничества, включив в них модель «работодатель-студент».

Ключевые слова: наставничество, научно-исследовательская работа, студенческий клуб.

Annotation. Supporting the traditional concepts of higher education and following the ideas of reform and innovation, we organize research and creative activities of university students, using mentoring as a mechanism to improve the quality of education. There are many practices of organizing scientific student societies, the research student club "UNIKUM" created by us is based on the models of mentoring: "teacher – student", "student – student", "student – pupil". Organization of interaction between teachers and students, students among themselves within the club and self-organization of students requires the presence of certain competencies, skills of practical activity, which club members may not have in full, which can reduce the efficiency and productivity, quality of the club's work. The conducted questionnaire survey allowed to identify educational deficits in the context of research activities of the club participants. The obtained data make it possible to optimize the content of mentors' activity within the framework of implementation of the tasks of the research club "UNIKUM", to expand the forms of mentoring, by adding the «employer-student» model.

Key words: mentoring, research work, student club.

Введение. Непрерывное инновирование системы образования обуславливает определенные противоречия, проявляющиеся в дисгармонии между постоянным обновлением, перенасыщением образовательной среды и нарастанием в ней несогласованности, а также между необходимостью высокой активности личности в социальной жизни и увеличивающимися рисками социальной дезадаптации подрастающего поколения. По мнению исследователей, обозначенные разногласия позволяют разрешить внедрение различных практик наставничества [2]. Обращает на себя внимание тот факт, что наставничество как многофункциональная и универсальная модель дает возможность построить эффективное взаимодействие внутри любой образовательной организации, в качестве технологии «интенсивного развития личности, передачи опыта и знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей» [7, С. 13]. Универсальный характер модели определяет широкие возможности внедрения наставничества на разных уровнях образования.

Традиционно в организации высшего образования к основным задачам наставничества относили: «привитие молодым преподавателям интереса к научно-педагогической деятельности и закрепление молодых специалистов в вузе; ускорение процесса профессионального становления; сокращение сроков адаптации в коллективе, развитие личностно ориентированных отношений между молодыми специалистами и «стажистами», способствующих осуществлению поддержки в педагогической практике и обеспечению взаимосвязи и преемственности профессиональной деятельности разных поколений сотрудников» [10, С. 179], что содержательно определяло наставничество как кадровую технологию развития молодых специалистов.

В условиях современных динамичных процессов в высшем образовании и реализации университетами трех миссий (образовательной, научной и вклада в развитие общества) наставничество следует рассматривать как механизм повышения качества образования и научных исследований, драйвер эффективных социальных лифтов, обеспечивающих движение через «точки роста» к целям личностного и профессионального развития. М.В. Вакуленкова в качестве лучших наставнических практик в сфере высшего образования приводит Менторский клуб МГУ, Программу наставничества в НИУ ВШЭ, Проект MY MENTOR МГИМО, наставничество ПО СК «Самоуправление вне границ» Финансового университета

при Правительстве РФ. Общая цель наставничества заключается в интеграции студента в профессиональную и научную среду [3].

Известно, что ведущим обстоятельством, обуславливающим потребность в наставнике, и в то же время основополагающим условием, определяющим перспективность наставничества, является наличие субъекта образовательных отношений – наставляемого, испытывающего некоторый образовательный или профессиональный дефицит [6], сущностным родовым признаком которых следует обозначить внутреннюю неготовность, несамостоятельность, недостаточность определенной компетенции у наставляемого. В этой связи основное содержание практики наставничества в организациях высшего образования ориентировано на обеспечение всех необходимых требований, способствующих формированию и развитию у сопровождаемых способности с стремления «самостоятельно разрешать тот или иной тип социальных, образовательных или профессиональных проблем» [2, С. 6].

Одной из актуальных для студенческой молодежи обозначена проблема неготовности к самостоятельным действиям в научном поле, неспособность преодолевать барьеры и самоуправлять процессами собственной исследовательской деятельности. Исследователи отмечают, что «высокообразованная молодежь, занимающаяся научным творчеством, сталкивается с внешними и внутренними препятствиями на этапах научно-исследовательского поиска, практической реализации и коммерциализации научных результатов, невозможность преодоления которых приводит к снижению мотивационной и творческой активности молодых ученых, лишению смысла их интеллектуальных усилий в научном поиске» [8, С. 82]. В связи с этим актуализируется проблема личностной готовности к самореализации в научно-исследовательской деятельности начинающих ученых.

Изложение основного материала статьи. Систематизируя опыт реализации института наставничества в научно-исследовательской сфере, авторы [4; 8; 11] заключают, что «в научной литературе имеется достаточно большой корпус исследований, посвященных развитию студенческого самоуправления в научно-исследовательской сфере, когда студенты самостоятельно создают студенческие научные общества или объединенные студенческие научные советы обучающихся, сами формулируют свою повестку по популяризации научно-исследовательской деятельности среди студентов вуза, проводят ряд студенческих научных мероприятий, тем самым создавая реальные условия для научного становления каждого студента» [11, С. 7].

Опыт проектирования системы научно-исследовательской работы студентов в университете [4] и перспективные возможности студенческого научного актива легли в основу идеи организации научно-исследовательского студенческого клуба «УНИКУМ» (НИСК), основная цель которого: создание условий для развития научного потенциала и творческой деятельности студентов. Определяя целевую установку, мы руководствовались пониманием готовности студентов к научно-исследовательской деятельности как продуктивной динамической структуры личности, основывающейся на взаимосвязи научного потенциала и способности к исследовательской деятельности, и готовности к научному творчеству. Научный потенциал при этом – ресурс, совокупность возможностей и средств достижения успеха в научно-исследовательской деятельности [12], а готовность к научному творчеству отражает способность к деятельности, направленной на оптимизацию исследовательского процесса и характеризующейся созданием субъективно или объективно нового, расширяющего границы научного знания [5].

НИСК является добровольным общественным объединением студентов, которые активно участвуют в научно-исследовательской работе социального отделения юридического института ОГУ имени И.С. Тургенева. Участниками клуба за период 2021-2023 уч. гг. стали 53 обучающихся по специальности «Педагогика и психология девиантного поведения», направлениям подготовки «Социальная работа» и «Психолого-педагогическое образование». Наставниками НИСК из числа профессорско-преподавательского состава выступали трое преподавателей. Организационная структура клуба включает в себя исследовательские группы и междисциплинарные команды, формируемые в соответствии с предметом научных исследований и направлениями метаисследований.

Организация деятельности клуба осуществляется по тематическим трекам:

– проект «Наука, изменившая нас» – популяризация научных знаний, психологических и педагогических исследований, в том числе достижений региональных научных коллективов;

– проект «АнтиДОПИНГ» (Против Девиантного Отрицательного Поведения И Нелегальных Группировок) – вовлечение в социальное проектирование по проблемам превенции и коррекции отклоняющегося поведения;

– проект «Этноколлаборация – основа единой нации» – включение студенческой молодежи в единую образовательную среду этноколлаборации, способную обеспечить сохранение и популяризацию традиционной культуры народов Российской Федерации;

– проект «Первые профессиональные пробы» – воспитание творческого подхода к своей профессии через исследовательскую деятельность и развитие субъектных качеств личности;

– проект «Близкие люди» – развитие социальных инициатив, сопровождение волонтерских социально-направленных проектов для людей, нуждающихся в социальной поддержке и помощи;

– проект «Экокультура» – формирования группы «гибких навыков» средствами экологического образования и просвещения, внедрение «зеленых» практик в научных исследованиях и повседневной жизни.

В своей деятельности мы реализуем следующие формы наставничества: «педагог – студент», «студент – студент», «студент – воспитанник».

Среди основных задач взаимодействия наставника с наставляемым в паре «педагог – студент»: содействие формированию потребности в занятии научно-исследовательской деятельности студента; развитие интереса к методике построения и организации результативного исследовательского процесса; ориентация начинающего исследователя на профессиональное научное творчество; формирование исследовательских групп, междисциплинарных команд и иных форм научных исследований студентов как элементов устойчивого научного сообщества.

Кооперация «студент – студент» предполагает взаимодействие членов клуба, при котором один из обучающихся обладает определенным уровнем исследовательских компетенций, а также чертами организатора, что дает ему возможность целенаправленно воздействовать на наставляемого без присутствия строгой субординации. В базовые задачи такой кооперации входит: формирование исследовательских навыков и компетенций, оказание организационной помощи в адаптации к новым задачам научно-образовательной деятельности, создание комфортных условий и экологичных коммуникаций внутри научно-исследовательского клуба.

Форма наставничества «студент – воспитанник» предполагает выстраивание продуктивных взаимоотношений между обучающимися общеобразовательных организаций и студентами (в нашем опыте – участниками юношеских специализированных научно-исследовательских школ (ЮСНИШ ОГУ имени И.С. Тургенева) и участников НИСК «УНИКУМ»), в ходе которых студент авторитетно воздействует на наставляемого, способствует вовлечению школьников в исследовательскую работу, развитию гибких навыков межличностного взаимодействия и организации общения, навыков постановки целей и выстраивания планов в соответствии с ними, организации и мотивации, повышению качества

результатов проектной и научно-исследовательской деятельности, а также появлению ресурсов для осознанного выбора будущей личностной, образовательной и профессиональной траекторий развития.

В целях оптимизации содержательного наполнения деятельности наставников в рамках реализации задач научно-исследовательского клуба мы провели исследование, целью которого было выявление образовательных дефицитов участников клуба, и как, следствие, уточнение функционала наставников. В основу анкетного опроса были положены трудовые действия наставника в образовании [2, С. 13], адаптированные к трудовым функциям наставнической деятельности в научно-исследовательском пространстве университета.

Студенты-участники НИСК последовательно оценивали значимость всех предлагаемых действий с точки зрения эффективности их использования в качестве средств восполнения образовательных дефицитов в контексте научно-исследовательской деятельности в условиях вуза. Для каждого действия предлагались три оценки: 2 – данное действие совершенно необходимо для успешной работы, 1 – его наличие у субъекта желательно, 0 баллов – действие наставника не значимо, оно «безразлично» для процесса деятельности. Согласно методике, значимыми определялись действия, получившие в оценках обучающихся средний балл не менее 1,6. В состав «экспертной группы» вошли 34 участника клуба, являющиеся его членами в течение двух лет, имеющие опыт и высокие результаты научно-исследовательской работы и включения в различные формы наставничества. Данные анкетирования приведены в таблице 1.

Таблица 1

Сводные данные о значимости трудовых действий наставника НИСК

Трудовые функции наставника НИСК	Основные трудовые действия наставника НИСК	Оценка значимости
Педагогическая поддержка студента в научно-исследовательской деятельности	Диагностика мотивов научно-исследовательской деятельности и образовательных дефицитов сопровождаемого.	1,13
	Создание комфортных психологических условий освоения научно-исследовательской деятельности сопровождаемым.	1,87
	Мотивационная (эмоционально-психологическая) поддержка научно-исследовательской деятельности сопровождаемого.	1,73
	Формирование у сопровождаемого установки на преодоление образовательных дефицитов и переход к самоуправляемой научно-исследовательской деятельности.	1,34
	Помощь в организации научно-исследовательской деятельности (планирование, подготовка рабочего места, тайм-менеджмент).	1,87
	Оказание ситуативной помощи в выполняемой научно-исследовательской деятельности.	1,68
	Организация оптимальных и безопасных условий (среды) научно-исследовательской деятельности сопровождаемого.	1,34
	Демонстрация образцов поведения, отвечающих требованиям исследовательской культуры.	0,87
	Диагностико-развивающая оценка базовых процессов научно-исследовательской деятельности.	1,13
Обучение методологии и методике проведения научного исследования	Совместная с сопровождаемым оценка и рефлексия личностного роста в науке.	1,68
	Информирование о методологии и методах научного исследования.	1,73
	Демонстрация продуктивных методов и методических приемов научно-исследовательской деятельности.	1,87
	Организация научно-исследовательской деятельности сопровождаемого.	1,93
	Создание учебных (в том числе проблемных) ситуаций.	1,34
	Консультирование по методике проведения научного исследования.	1,87
Медиация	Контроль и оценивание результатов научно-исследовательской деятельности сопровождаемого.	1,55
	Диагностика межличностных отношений в коллективе НИСК.	1,47
	Выявление проблемных и конфликтных ситуаций с участием сопровождаемого.	1,68
	Разрешение проблемных и конфликтных ситуаций с участием сопровождаемого.	1,87
Самообразование	Посредничество во взаимодействии сопровождаемого и коллектива (обучающихся в НИСК, преподавателей, администрации, представителей внешнего контекста).	1,47
	Самодиагностика и самооценка собственных образовательных дефицитов.	1,47
	Проектирование программы и плана самообразования в соответствии с выявленными образовательными дефицитами.	1,68
	Овладение знаниями, умениями, компетенциями, приемами наставнической деятельности.	1,73

Выводы. Результаты исследования будут использованы для уточнения и корректировки функционала наставника и проектирования дальнейшей деятельности НИСК «УНИКУМ».

Значимым результатом спроектированной и реализуемой системы наставничества ожидается построение устойчивого научного сообщества, обеспечивающего непрерывность развития научного потенциала обучающихся. В ближайших перспективах развития наставничества в рамках НИСК «УНИКУМ» – внедрение модели «работодатель – студент». Организуя наставничество по новой модели, мы преследуем цель включения в профессиональные пробы, которые будут способствовать осознанному целеполаганию, самоопределению и самореализации в профессии, в том числе в ее научной

компоненте. Наставничество позволит выстроить внутри НИСК взаимовыгодный и продуктивный союз преподавателей и обучающихся, в котором каждый сможет раскрыть свой научный потенциал. Реальность создания такого сообщества возможна благодаря построению новых взаимообогащающих отношений с помощью различных моделей наставничества [1], как традиционных, так и новых, таких как, командное, скоростное, флеш-наставничество, реверсивное наставничество и др.

Литература:

1. Башарина, О.В. Наставничество как стратегический ресурс повышения качества профессионального образования / О.В. Башарина // Инновационное развитие профессионального образования. – 2018. – № 3 (19). – С. 18-26
2. Блинов, В.И. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 3. – С. 4-18
3. Вакуленкова, М.В. Педагогическое наставничество в профессиональном развитии студентов педагогических вузов и молодых специалистов / М.В. Вакуленкова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4(89). – С. 22-24
4. Гришина, Ю.В. Развитие исследовательской компетентности будущих магистров педагогических наук / Ю.В. Гришина // Профессиональное образование: актуальные проблемы и пути их решения: материалы V региональной науч.- прак. интернет-конференции. – Орёл: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2023. – С. 174-179
5. Гришина, Ю.В. Формирование готовности к профессиональному социально-педагогическому творчеству в контексте компетентного подхода / Ю.В. Гришина // Гуманитарные науки (Ялта). – 2021. – №2 (54). – С. 44-51
6. Мазурова, Е.Г. Наставничество как стратегия непрерывного развития / Е.Г. Мазурова // АУ «Институт развития образования» Ханты-Мансийский автономный округ – Югра: [сайт]. – 29 с. – URL: https://iro86.ru/images/documents/1/Наставничествостратегия_непрерывного_развития.pdf. (дата обращения: 18.07.2023)
7. Методология (целевая модель) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися / под рук. Н.Ю. Сиягиной. – М.: Рыбаков фонд, 2019. – 256 с.
8. Наставничество: от модели к реализации. Материалы регионального форума / под ред. И.А. Гетманской, И.В. Стародубцевой; Департамент образования и науки города Севастополя, Государственное автономное образовательное учреждение профессионального образования города Севастополя «Институт развития образования». – Севастополь: ГАОУ ПО ИРО, 2022. – 103 с.
9. Психологические барьеры в научно-исследовательской деятельности молодых ученых / Бохан Т.Г., Шабаловская М.В., Галажинская О.Н. [и др.] // Сибирский психологический журнал. – 2016. – № 62. – С. 81-95
10. Сажина, С.Д. Особенности организации наставничества в организации высшего образования / С.Д. Сажина // Человек. Культура. Образование. – 2020. – №2 (36). – С. 175-184
11. Стромов, В.Ю. Развитие студенческого наставничества в научно-образовательной сфере в классическом вузе / В.Ю. Стромов, П.В. Сысоев, В.В. Завьялов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – Т.23. № 174. – С. 7-14
12. Шитикова, Е.В. Типы мышления студентов вуза с разным научным потенциалом / Е.В. Шитикова // Научные ведомости Серия Гуманитарные науки. – 2014. – №13 (184). – Выпуск 22. – С. 321-326. – URL: http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/13535/1/Shitikova_Tipy.pdf (дата обращения: 10.07.2023)

Педагогика

УДК 378.2

магистрант Громова Ольга Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ТИПОЛОГИЗАЦИЯ ПРОЯВЛЕНИЙ ДИЗОРФОГРАФИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА РАЗНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТУПЕНЯХ

Аннотация. В статье описаны некоторые моменты, препятствующие полноценному формированию орфографического навыка у школьников. Сюда можно отнести применение традиционных методов преподавания русского языка обучающимся с дизорфографией без учета их особых образовательных потребностей; несоответствие требований педагога, возможностям обучающихся; ограничение самостоятельности обучающихся на уроках. В результате все это приводит к становлению устойчивых нарушений письма, прогрессированию проявлений дизорфографии в средних и старших классах, что негативно сказывается на учебной мотивации. И только при своевременной и систематической логопедической помощи можно преодолеть дизорфографию и в некоторой степени предотвратить ее отрицательные последствия. Современные методики организации и содержания логопедической работы позволяют существенно улучшить процесс формирования самостоятельного, орфографически правильного письма школьника. Коррекционная работа по формированию орфографических действий у обучающихся средних классов с дизорфографией должна включать комплекс мер, направленных на устранение фонетических, фонематических, лексических, грамматических нарушений речи. Очень важной является деятельность школьного логопеда, которая осуществляется в нескольких направлениях: профилактическом, диагностическом, консультативном и коррекционном. Основными этапами такой работы являются: диагностический этап: анализируется и выявляется степень дизорфографического нарушения; подготовительный этап: уточняются причины возникновения патологии; коррекционный этап: осуществление преодоления нарушений орфографии; оценочный этап: оценивается эффективность коррекционной работы. Непосредственно в коррекционной работе задействуется обширный перечень методов и приемов: общие методы обучения, психологические, традиционные перцептивные, приемы получения обратной связи, специальные частные педагогические методы и приемы. Коррекционно-логопедическое воздействие в случае дизорфографии должно быть направлено на развитие произвольных языковых навыков, письменной и устной речи школьников; на формирование и совершенствование психических функций, их интеллектуальной и мотивационной деятельности. Только посредством такого воздействия можно решить задачи формирования и автоматизации орфографического навыка письма, а также развить у детей и подростков предпосылки дальнейшего успешного обучения в школе.

Ключевые слова: дизорфография, письменная речь, коррекционное воздействие, школьники, обучение.

Annotation. The article describes some points that prevent the full-fledged formation of spelling skills in schoolchildren. This may include the use of traditional methods of teaching the Russian language to students with dysorthography without taking into

account their special educational needs; the discrepancy between the requirements of the teacher, the capabilities of students; the limitation of the independence of students in the classroom; the discrepancy between the teacher's action plan and the pace of work of students with dysorthographs. As a result, all this leads to the formation of stable writing disorders, the progression of manifestations of dysorthography in middle and high school, which negatively affects educational motivation. And only with timely and systematic speech therapy can dysorthography be overcome and its negative consequences to some extent prevented. Modern methods of organization and content of speech therapy work can significantly improve the process of forming independent, spelling rules. Correctional work on the formation of spelling actions in middle school students with dysorthography should include a set of measures aimed at eliminating phonetic, phonemic, lexical, grammatical speech disorders. Very important is the activity of the school speech therapist, which is carried out in several directions: preventive, diagnostic, advisory and correctional. The main stages of such work are: diagnostic stage: the degree of dysorthographic disorder is analyzed and revealed; preparatory stage: the causes of pathology are clarified; correctional stage: overcoming spelling violations; evaluation stage: the effectiveness of correctional work is evaluated. An extensive list of methods and techniques is used directly in correctional work: general teaching methods, psychological, traditional perceptual, feedback techniques, special private pedagogical methods and techniques.

Key words: dysorthography, written speech, correctional impact, schoolchildren, training.

Введение. Дизорфографические нарушения могут проявляться изолированно, но чаще всего это происходит в структуре тяжелого нарушения речи. И, как правило, это проявляется в наличии большого количества ошибок при письме.

Орфографическая ошибка традиционно в отечественной лингвистической науке изучается с позиции установления причин ее появления, особенностей анализа орфограмм русского языка, подвергаемых частому искажению.

Методическая литература орфографические ошибки, как правило, классифицирует по типам орфографии и орфографическим правилам [7, С. 215].

Следует отметить, что разделы орфографии, представленные в учебной программе по русскому языку характеризуются определенными принципами, лежащими в основе орфографической системы. Эти разделы представляют собой группы орфографических правил, связанные с разными видами трудностей передачи слов на письме. Орфографическое правило есть инструкция, указывающая на условия выбора правильных написаний (орфограмм) в словах. Такие условия выбора, как правило, характеризуются соответствующими фонетическими, словообразовательными, морфологическими, синтаксическими и смысловыми особенностями слов, определяющими, правильность написания в том или ином случае. В орфографическом правиле допускается комбинирование двух-трех и более условий выбора. Запомнить и понять орфографическое правило означает запомнить условия и понять их связь с правильным написанием.

Изложение основного материала статьи. Исходя из распространенной типологизации проявлений дизорфографии у школьников, приведем структуру орфографических ошибок у обучающихся на разных образовательных ступенях. На рисунке 1 представлены классификации орфографических ошибок обучающихся 1-4 классов, описываемые в исследованиях Р.И. Лалаевой, А.А. Назаровой и И.В. Прищеповой. Как правило, это ошибки, нарушающие морфологический и традиционный принципы русской орфографии [13, С. 102].

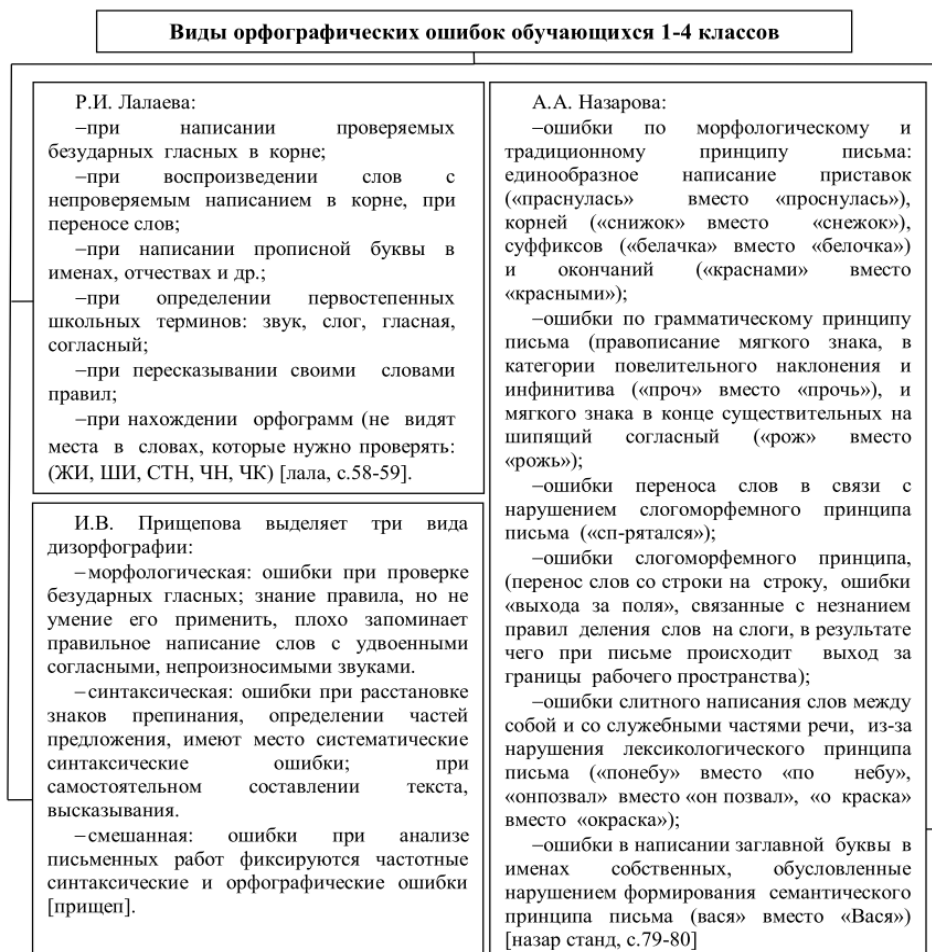


Рисунок 1. Типологизация орфографических ошибок обучающихся 1-4 классов

Из содержания представленного рисунка, на мой взгляд, следует особенно выделить результаты исследования А.А. Назаровой, которая при обследовании младших школьников все выявленные у них орфографические ошибки, которые находятся в слабой позиции в слове, разделила на несколько групп и соотнесла с принципами, на которых базируется орфографически правильное письмо. Примечательно, что помимо самых распространенных ошибок морфологического и традиционного принципа, она также проанализировала и другие специфические ошибки, например, грамматического, лексикологического и слогоморфемного характера.

Н.Ю. Шариповой было проведено исследование по реализации типологического анализа орфографических ошибок у учащихся 5-6 классов. Анализ и классификация выявленных орфографических ошибок осуществлены также на основе учета орфографических принципов (рисунок 2). Исходя из представленного анализа, можно сделать вывод, что больше всего ошибок у обучающихся средних классов встречается морфологического, традиционного и фонетического характера при написании слов.

Виды орфографических ошибок обучающихся 5-6 классов	
<p>Ошибки морфологического, морфолого-грамматического и морфолого-синтаксического характера:</p> <ul style="list-style-type: none"> –при написании безударных гласных в корне, проверяемых ударением: вада (вода), порной (парной), марской (морской); –при написании гласных в падежных окончаниях существительных: к тѣти (к тѣте), о Марие (о Марии), в тетраде (в тетради); –при написании гласных в личных окончаниях глаголов: строят, колят, возят (строят, колот, возят) и др. <p>Ошибки традиционного принципа написания слов:</p> <ul style="list-style-type: none"> –при написании гласных Ы, И, А, У после шипящих и Ц: жыл, цыфра, шол, щюпльй (жил, цифра, шѐл, шупльй); –при непроверяемых безударных гласных в корне слова: вакзал, сабака, мароз (вокзал, собака, мороз); –при двойных согласных: килограм, галерея, артилерия (килограмм, галерея, артиллерия) и др. <p>Ошибки семантического принципа: при написании строчных и прописных букв: киев, Масленица (Киев, масленица), правописании имен собственных.</p> <p>Ошибки фонетико-морфологического характера: продуцируют ошибки при переносе слова с одной строки на другую: я-ма, надвзятъ, кос-тный (яма, над-вязать, кост-ный).</p>	<p>Ошибки фонетического принципа письма и правил графики в написании:</p> <ul style="list-style-type: none"> –звонких и глухих согласных на конце и в середине слова: зуп, дуп, экзамен, шупка (зуб, дуб, экзамен, шубка); –согласных в приставках на -з/-с: безпричинный, изсохнуть (беспричинный, иссохнуть); –гласных в суффиксах существительных, прилагательных, глаголов: порожик, серебряный, беседывать (порожек, серебряный, беседовать); –графических сокращений: существительное – су., суще., сельскохозяйственный – сель.-хозяй. (норма: суц., с.-х.) и т.п. <p>Орфографические ошибки принципа дифференцированного написания слов – ошибки лексикологического характера: при написании приставок пре- и при-: приодолеть, прикрасный, пребежать (преодолеть, прекрасный, прибежать), когда выбор (дифференциация) гласной е или и определяется значением слова.</p> <p>Ошибки в реализации лексико-синтаксического принципа русской орфографии: проецируются в ошибки слитного, раздельного или дефисного написания слов: в старь, подорожному, краснобельй (встарь, по-дорожному, красно-белый).</p>

Рисунок 2. Типологизация орфографических ошибок обучающихся 5-6 классов

В текстовых работах школьников чаще всего наблюдаются нарушения, связанные с морфологическим, морфолого-грамматическим и морфолого-синтаксическим принципами орфографии. Наибольшее количество ошибок школьники средней образовательной ступени допускают при написании таких видов работ, как изложения, сочинения, письменные рассказы по картинке. У обучающихся с дизорфографией самопроверка не дает положительных результатов. С такой патологией учащиеся знают выученные орфографические правила, но практически их не способны применить. Им трудно находить орфограммы, то есть случаи, когда возможны два или более разных написания, а также подбирать проверочную форму слова согласно правилу.

Так, большинство авторов сходятся на том, что самая распространенная форма дизорфографии – это при нарушении морфологического принципа письма. Это наблюдается при переходе в среднюю школу и связано с увеличением количества орфографических правил. Значительные трудности вызывает обнаружение орфограмм и решение орфографических задач. И здесь характерно существенное количество ошибок в самостоятельном письме (сочинение, изложение, диктант, словарные слова, списывание). Эти ошибки также свидетельствуют о нарушении правил фонетического и традиционного принципов русской орфографии.

Имеются и некоторые исследования по выявлению специфического характера отклонений в речевом развитии, нарушенных звеньев и их комбинаций, наиболее часто встречающихся в структуре речевого дефекта у старших школьников – обучающихся 9-11 классов с дизорфографией. Так, установлено, что у старшеклассников с дизорфографией слабо сформированы фонематические процессы.

Также у обучающихся 9-11 классов с дизорфографией наблюдается преобладание несформированности лексико-грамматических процессов.

Можно сделать вывод, что на несформированность орфографического навыка письма у старшеклассников, то есть развитие у них дизорфографии, влияет нечеткость фонематических процессов, качественное своеобразие грамматического строя речи и наличие пробелов в лексической системе.

Таким образом, анализируя в целом типологические особенности проявлений дизорфографии школьников, можно сказать, что в основном обучающимися всех образовательных ступеней допускаются ошибки, связанные с морфологическим принципом орфографии. Для его освоения необходимы хорошие теоретические знания школьника, а также умения фонетического, морфологического, синтаксического, грамматического, словообразовательного и семантического характера, которые у школьников с дизорфографией развиты слабо. Помимо этого, уже по окончании начальной школы, при переходе в средние классы у обучающихся отмечается устойчивое нарушение всех принципов русской орфографии (традиционного, фонетического, морфологического, дифференцированного и др.), что должно определять целевое направление поиска путей оптимизации коррекционного и обучающего процессов.

Коррекционная работа по устранению нарушений в орфографических действиях, то есть дизорфографии у детей и подростков, ведется специалистом-логопедом. Важна деятельность школьного логопеда, которая заключается в профилактических, диагностических, консультативных и коррекционных работах. Логопедическая помощь в рамках школьной организации оказывается при освоении образовательных программ. Она организуется с обучающимися в помещениях, оборудованных с учетом особых образовательных потребностей обучающихся и состояния их здоровья и отвечающих санитарно-гигиеническим требованиям, предъявляемым к таким помещениям. Проводятся подобные работы в индивидуальной или групповой, подгрупповой формах. Количество и периодичность таких занятий определяется учителем-логопедом, который обязательно учитывает степень выраженности речевого нарушения обучающегося, рекомендации ПМПК, ППк [6, С. 27].

Логопедическая работа по коррекции дизорфографии должна строиться:

<p>1. На основе теоретических положений: –теории единства развития речи и мышления: методы и приемы (анализ и синтез, конкретизация и обобщение, сравнение и классификация); –теории поэтапного формирования умственных действий: материализация, выполнение действий в речевом плане, и далее – в умственном плане; –теории формирования понятий: усваиваются в процессе движения от конкретного к общему и абстрактному, от недифференцированного общего к частному, а через него – к абстрактному.</p> <p>2. На основе педагогических принципов: –доступности и посильности - обучение на высоком уровне трудности, с соблюдением меры через повышение качества; –сознательности - осознание особенностей языковых единиц и правил их оформления, выработку автоматизма их применения в речи; –самостоятельности - логопед никогда не сообщает ученикам информацию в готовом виде – он лишь подводит их к правильному пониманию; –коллективной формы работы – психические процессы первоначально формируются в коллективной совместной деятельности, а потом превращаются в форму индивидуальной деятельности.</p> <p>3. На основе лингвистических принципов: –системности - тесное взаимодействие при развитии всех предпосылок для создания полноценного орфографического навыка письма; –минимизации языка - отбор речевых и языковых средств для занятий.</p> <p>4. На основе психологических принципов: –единства формирования сукцессивных и симультанных процессов - в процессе онтогенеза происходит постепенный переход от сукцессивного восприятия к симультанному; –дифференцированного подхода - определяются доминирующие направления логопедической работы, учитывающие особенности развития детей; –учета индивидуальных особенностей - движение от ребенка, его особенностей, нужд и потребностей к учебному материалу по возможностям школьника, но не ниже образовательного минимума; –аппроксимации - «снижательное отношение» к допускаемым учащимися ошибкам в процессе письменноречевой деятельности.</p>	<p>5. На основе общих методов обучения: –методы стимулирования и мотивации учения (дидактические игры, учебные дискуссии); методы стимулирования и мотивации ответственности (метод поощрения, метод создания ситуации успеха, метод представления учебных требований); –гностические методы: информационно-рецептивный метод (объяснительно-иллюстративный), репродуктивный метод (инструктаж, иллюстрирование, объяснение, практическая тренировка) и проблемно-поисковые (проблемный, эвристический и исследовательский) методы.</p> <p>6. На основе психологических методов обучения на основе ведущих мыслительных операций: аналитический и синтетический, сравнение и обобщение; абстрагирование и конкретизация; классификация и систематизация.</p> <p>7. На основе традиционных перцептивных методов: словесные (беседа, рассказ, диалог); наглядные (иллюстраций, демонстраций) и практические (метод упражнений, учебный эксперимент).</p> <p>8. На основе приемов получения обратной связи: методы контроля и самоконтроля (устный и письменный, индивидуальный контроль и фронтальный контроль, программированный контроль и тесты, самоконтроль).</p> <p>9. На основе специальных частных педагогических методов и приемов: прием изучения материала по блокам, прием опоры на чувство языка, метод отключения денотата, психотерапевтические методы и приемы (элементы проективного рисования, музыкальной терапии, психогимнастики, релаксационные упражнения, отдельные тренировочные упражнения), логико-алгоритмический метод (обучение школьников алгоритмам, сообщение готовых алгоритмов, подведение учащихся к самостоятельному открытию алгоритмов, (постановка вопросов, приведение примеров, показ наглядного материала, решение орфографических задач и т.д.)), поэтапное формирование логических приемов мышления с постепенным переходом непосредственно к элементам алгоритмизации.</p>
---	---

Рисунок 3. Условия логопедической работы по коррекции дизорфографии

Таким образом, суть коррекционной работы, представленной на рисунке 3, заключается в особом алгоритме, включающем теоретические основания, определенные принципы, методы и приемы работы, основанные как на традиционных, так и на специальных подходах. Данный авторский подход предполагает комплексность и системность, что способствует устранению дизорфографии у обучающихся, формированию у них орфографически правильного навыка письма.

Что касается современных средств, используемых в логопедической работе, то здесь можно отметить экспериментальное исследование М.А. Лаврентьевой, которая выявила значительные возможности в формировании орфографического навыка у школьников такого средства современной информационно-образовательной среды как компьютерный тренажер. Предлагаемый автором комплекс компьютерных тренажеров включает три самостоятельных тренажера с дифференцированными заданиями на три уровня сложности, включая содержание и пути реализации этого содержания [4, С. 34].

Первый тренажер направлен на исключение пробелов в развитии лексико-грамматических средств языка и их совершенствование в дальнейшем. Здесь уточняется и расширяется словарь обучающихся; формируются умения адекватного его использования для построения высказывания; развивается и совершенствуется грамматический строй речи.

Действие второго тренажера заключается в формировании навыков чтения и письма. Здесь предлагаются задания многопланового характера, что позволяет применять такой тренажер на разных этапах коррекционного воздействия по преодолению дизорфографии.

Третий тренажер развивает и совершенствует умения моделировать связное высказывание посредством заданий, ориентированных на постепенность перехода к формированию умений составлять развернутые письменные тексты.

По мнению автора методики, подобные логопедические тренажеры имеют преимущества следующего характера: учет индивидуального темпа работы школьника, который сам управляет когнитивным процессом; возможности сокращения времени отработки заданных навыков; увеличение числа тренировочных заданий; успешность в достижении уровневой дифференциации; формирование высокой мотивации учебной деятельности. В целом, компьютерные тренажеры способствуют приобщению школьников с дизорфографией к современным информационным технологиям, которыми целесообразно дополнять традиционные логопедические занятия.

Выводы. Таким образом, коррекционно-логопедическое воздействие в случае дизорфографии должно быть направлено на развитие произвольных языковых навыков, письменной и устной речи школьников; на формирование и совершенствование психических функций, их интеллектуальной и мотивационной деятельности. Только посредством такого воздействия можно решить задачи формирования и автоматизации орфографического навыка письма, а также развить у детей и подростков предпосылки дальнейшего успешного обучения в школе.

Следует отметить, что на практике существуют некоторые моменты, препятствующие полноценному формированию орфографического навыка у школьников. Сюда можно отнести применение традиционных методов преподавания русского языка обучающимся с дизорфографией без учета их особых образовательных потребностей; несоответствие требований педагога, возможностям обучающихся; ограничение самостоятельности обучающихся на уроках; расхождение плана действий учителя с темпом работы учеников-дизорфографиков. В результате все это приводит к становлению устойчивых нарушений письма, прогрессированию проявлений дизорфографии в средних и старших классах, что негативно сказывается на учебной мотивации. И только при своевременной и систематической логопедической помощи можно преодолеть дизорфографию и в некоторой степени предотвратить ее отрицательные последствия. Перечисленные выше методики организации и содержания логопедической работы позволяют существенно улучшить процесс формирования самостоятельного, орфографически правильного письма школьника.

Литература:

1. Азова, О.И. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников. Дис... канд. пед. наук / О.И. Азова. – М.: 2006. – 391 с.
2. Айзман, Р.И. Медико-биологические основы дефектологии / Р.И. Айзман. – М.: Юрайт, 2020. – 225 с.
3. Ахутина, Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников: практ. пособие / Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 157 с.
4. Беломестнова, Н.В. Когнитивный стиль в биологически детерминированных модусах мышления / Н.В. Беломестнова // Ананьевские чтения – 2003. Материалы научно-практической конференции 28-30 октября 2003 г., Санкт-Петербург / Под общ. ред. Л.А. Цветковой, Л.А. Головей. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. – С. 83-84
5. Выготский, Л.С. Проблема сознания / Л.С. Выготский // Психология грамматики. – М.: Изд-во МГУ, 1968. – С. 178-196
6. Лалаева, Р.И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей / Р.И. Лалаева // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – М.: Изд-во МСПИ, 2004. – 296 с.
7. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии: учеб. пособие для вузов / И.И. Мамайчук. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 318 с.
8. Мисаренко, Г.Г. Методика преподавания русского языка с коррекционно-развивающими технологиями: учебник и практикум для СПО / Г.Г. Мисаренко. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 314 с.
9. Прищепова, И.В. Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи / И.В. Прищепова. – М.: Юрайт, 2020. – 202 с.
10. Прищепова, И.В. Дизорфография младших школьников / И.В. Прищепова. – СПб.: КАРО, 2006. – С. 5.

Педагогика

УДК 372.862

кандидат педагогических наук, доцент Гусевская Ольга Валерьяновна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКИ В ШКОЛЬНЫЙ КУРС «ТЕХНОЛОГИЯ»

Аннотация. Робототехника как современный компонент технологического образования уверенно входит в школьную практику. Это развитие обусловлено действующими федеральными государственными образовательными стандартами начального общего и основного общего образования. Реализация содержания по робототехнике, заложенного в нормативную и методическую базу начального общего и основного общего образования, требует от образовательных организаций специальных организационно-педагогических условий. В статье представлена характеристика ключевых ресурсов, составляющих данные условия. Выделены подходы к формированию материально-технической базы для преподавания робототехники. Обозначены проблемы, с которыми столкнулись учителя при проектировании и реализации учебного содержания по робототехнике в условиях школьного урока.

Ключевые слова: робототехника, образовательная робототехника, учебный модуль «Робототехника», технологическое образование, учебный предмет «Технология».

Annotation. Robotics as a component of modern technological education is found in school practice. This is justified by the federal private educational standards of primary general and basic general education. The implementation of the content on robotics, incorporated in the regulatory and methodological base of primary general and general education, requires organizational and pedagogical conditions from scientific special organizations. The article presents usage characteristics of resources, data conditions. Approaches to the formation of the material and technical base for teaching robotics are highlighted. The problems faced by teachers in the design and implementation of education in robotics in the conditions of a school lesson are indicated.

Key words: robotics, educational robotics, training module "Robotics", technological education, subject "Technology".

Введение. Робототехника обозначила себя в мировом сообществе в 1960-х годах XX века как одно из направлений машиностроения. Её основу составили механика и компьютерная техника, электроника и радиосвязь, измерительная техника, теория управления и другие научные и технические дисциплины. На сегодняшний день к ним можно причислить умные устройства и новые беспилотные технологии.

Постепенно робототехника перешла в сферу дополнительного образования детей и взрослых и заняла устойчивую позицию в развитии инженерного мышления и научно-технического творчества. Активное развитие образовательной робототехники последнее десятилетие происходит благодаря Кружковому движению Национальной технологической инициативы [1]. Движение представляет собой общественно-государственную консолидацию и объединяет участников и педагогов кружков, держателей образовательных площадок, организаторов инженерных соревнований и других мероприятий технической направленности.

На сегодняшний день можно говорить о становлении образовательной робототехники как нового направления, ориентированного на повышение эффективности обучения, активное использование детьми современных технологий, элементов компьютерной грамотности, формирование социальных навыков и гражданских отношений.

Из системы дополнительного образования происходит постепенная интеграция образовательной робототехники в общеобразовательный процесс школы. В первую очередь это осуществляется за счет обогащения учебных планов курсами внеурочной деятельности. Внеурочные занятия по робототехнике позволяют удовлетворить потребность школьников в непосредственном взаимодействии с современными технологическими средствами, стремление к практическим действиям с объектами, самостоятельной индивидуальной и коллективной проектно-исследовательской и соревновательной деятельности.

«Учащиеся сначала думают, а потом разрабатывают разные модели. При этом активизация усвоения учебного материала достигается за счет того, что мозг и руки «работают вместе». Дети играют в роли молодых исследователей, инженеров, программистов, дизайнеров, которые не только берут на себя новые роли, но и легко усваивают знания в различных областях науки. Возможны и ошибки в обучении, но они быстро проявляются и достаточно легко исправляются, что заставляет ребенка развивать собственную активность, активное мышление и развитие способности решать возникающие проблемы» [4, С. 82].

Кроме того, междисциплинарный характер робототехники синтезирует знания, полученные обучающимися из разных школьных предметов (информатика, математика, физика, химия и биология, технология) для решения конкретных инженерно-технологических задач. Робототехника интегрирует проектную и исследовательскую деятельность, создает предпосылки для развития научно-технического творчества и профессионального самоопределения школьников.

Осознание преимуществ робототехники отражено во многих современных научно-методических работах. Например, Ершов М.Г., анализируя образовательные возможности робототехники, утверждает: «Существует множество образовательных технологий, которые развивают критическое мышление и навыки решения проблем, но очень мало образовательных сред, которые вдохновляют подрастающее поколение на инновации через науку, технологии, математику, побуждая детей думать, творчески анализировать ситуацию» [4, С. 86].

В связи с этим, объяснимо встраивание образовательной робототехники в школьный предмет «Технология» для уровней начального общего и среднего общего образования [10; 11].

В начальной школе робототехника дополняет структуру учебного модуля «Конструирование и моделирование» и вводится для изучения с 4-го класса [8].

В основной школе курс «Технология» дополнен самостоятельным инвариантным модулем «Робототехника». Реализация модуля осуществляется ступенчато с 5-го по 9-й класс с расширением учебного содержания и усложнением планируемых образовательных результатов [9].

Значимость образовательной робототехники для технологического образования подтверждается также выделением в структуре Всероссийской олимпиады школьников по технологии самостоятельного профиля «Робототехника» [12].

Вместе с тем, реализация содержания по робототехнике, заложенного в нормативную и методическую базу начального общего и основного общего образования, требует от образовательных организаций специальных организационно-педагогических условий.

Изложение основного материала статьи. Опираясь на мнение ряда исследователей (Н.Г. Бондаренко, А.А. Володин, О.В. Галкина, К.Г. Силанян и др.) мы рассматриваем организационно-педагогические условия как совокупность ресурсов, возможностей конкретного образовательного учреждения, необходимых для реализации образовательного процесса, обеспечения качества образования и развития педагогической системы в целом [2; 3].

Для преподавания робототехники наиболее существенными ресурсами, на наш взгляд, являются: материально-техническая база и профессиональная готовность педагогов к проектированию и реализации образовательного процесса с применением робототехнического оборудования. Рассмотрим каждый из них подробнее.

Материально-техническая база для сопровождения модуля «Робототехника» в рамках школьной программы формируется с учетом образовательных целей каждого уровня образования. В зависимости от возраста учеников, на занятиях используются разные типы конструирования, соответственно будут применяться различные специализированные робототехнические комплексы. Значимым фактором также является применимость данного оборудования и его полезность в подготовке к соревнованиям в рамках образовательного процесса. При формировании комплекта средств обучения робототехнике можно воспользоваться методикой оценивания робототехнического оборудования, разработанной коллективом университета Иннополис в сотрудничестве с Ассоциацией участников технологических кружков [5].

Авторы выделяют четыре критерия: приобретение (стоимость оборудования, доступность в приобретении); стоимость владения; уровень обслуживания (уровень поддержки, сервис обслуживания, доступность ремонта); методическая ценность. Стоимость владения предполагает анализ и оценку стоимости расходных материалов, возможность взаимозаменяемости с другим оборудованием, длительность функционирования, при которой решаются поставленные задачи, вандалоустойчивость, удобство многократного использования. Методическая ценность характеризуется применимостью при подготовке к инженерным соревнованиям, количеством доступных соревнований, обеспеченностью методическими материалами, распространенностью среди преподавателей, способностью к взаимодействию с другим оборудованием.

В настоящее время на рынке отечественного образовательного робототехнического оборудования происходит активное развитие, связанное, в первую очередь, со стремлением к импортозамещению. Среди популярных российских разработчиков и производителей робототехнических наборов можно выделить следующие компании: РОББО (<https://robbo.ru/about-us/>); РОБОТРЕК (<https://robotrack-rus.ru/>); ТРИК (<https://trikset.com/>); АМПЕРКА (<https://amperka.ru/>). Компании также представляют специально разработанные комплекты для занятий, систему учебных заданий, четко структурированную образовательную концепцию.

Материально-техническую базу для занятий робототехникой составляют не только конструкторы и программное обеспечение, которое предоставляют компании-разработчики, но и наличие в школе планшетных компьютеров, ноутбуков, проектора, специализированной учебной аудитории с необходимой мебелью (парты, стулья, стол для экспериментов и пр.), соответствующие санитарно-гигиеническим требованиям [6; 7].

К материально-техническим условиям относится и методическая документация (учебная программа, конспекты/технологические карты уроков), дидактические материалы, которые разрабатывает сам учитель.

Таким образом, мы уже говорим о профессиональной готовности учителя к проектированию и реализации учебного содержания, как значимом ресурсе школы. С целью выявления у педагогов мотивации, профессиональных установок, опыта в реализации модуля «Робототехника» в актуальный период, нами был проведен онлайн-опрос. Общее количество респондентов составило 580 учителей из 18 районов Санкт-Петербурга и школ городского и федерального подчинения. В опросник были заложены вопросы: «Имеете ли Вы опыт реализации модуля «Робототехника» в школьном курсе «Технология»?» и «На какой платформе реализуете модуль «Робототехника»?». Ответы участников опроса подтвердили, что большая часть учителей (86,6%) не осуществляют подготовку школьников и соответственно не знают и не умеют работать с робототехническим оборудованием. Отсутствие готовности и мотивации учителей к реализации данного модуля можно объяснить вытеснением робототехники в условия дополнительного образования детей и традиционно сложившейся практикой робототехнических кружков - Кружковое движение Национальной технологической инициативы (действует с 2010 года). Важно также отметить, что 11,1% респондентов ошибочно полагают, что модуль «Робототехника» относится к группе вариативных, что существенно снижает мотивацию учителей к разработке и преподаванию данного модуля в условиях общего образования.

Всероссийская олимпиада школьников по технологии включает конкурсный профиль «Робототехника». В связи с этим, мы предложили в анкете следующие вопросы: «Осуществляете ли Вы подготовку школьников к участию в школьном этапе ВсОШ по технологии профиль «Робототехника»?» и «Укажите причины, препятствующие активному участию обучающихся в школьном этапе ВсОШ по робототехнике в Вашей образовательной организации». Ответы респондентов подтвердили вывод о том, что подготовка учащихся по робототехнике осуществляется только за счет кадровых и материально-технических ресурсов дополнительного образования.

Результаты опроса позволяют констатировать серьезную проблему, решение которой требует от учителя технологии профессионального развития, наращивания компетенций в освоении образовательной робототехники.

Выводы. Недостаточная готовность учителей, низкий уровень мотивации даже при наличии необходимого робототехнического оборудования значительно тормозит реализацию образовательной робототехники в школе, достижение необходимых образовательных результатов. Учитывая результаты диагностического исследования мы понимаем, что модуль «Робототехника» в курсе технологии в актуальный период не получил широкого распространения в школах. Но даже без использования специальных устройств, конструкторов и настоящих роботов в учебном процессе школы необходимо и важно изучить введение в робототехнику на уроках, во внеурочном процессе и дополнить занятиями дополнительного образования.

Робототехника в школе полностью соответствует идеям современного образовательного стандарта – формирование способности применять знания и умения на практике при решении учебно-практических, учебно-профессиональных и жизненных задач.

Литература:

1. Ассоциация участников технологических кружков: сайт. – 2023. – URL: <https://kruzhek.org/iniciativy> (дата обращения: 10.07.2023)
2. Володин, А.А. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» / А.А. Володин, Н.Г. Бондаренко // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2. – С. 143-152
3. Галкина, О.В. Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Галкина Ольга Владимировна. – Самара, 2009. – 24 с.
4. Ершов, М.Г. Возможности использования образовательной робототехники в преподавании физики / М.Г. Ершов // Проблемы и перспективы развития образования: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Пермь, июль 2013 г.). – Пермь: Меркурий, 2013. – С. 81-87
5. Исследование рынка технологических продуктов для кружков робототехники. Весна 2021 / А. Овсянников, Р. Соловьев, М. Тезина, О. Кускова, А. Федосеев, А. Андрюшков. – М.: Ассоциация участников технологических кружков, 2021. – 102 с.
6. Постановления Главного государственного санитарного врача РФ от 28 сентября 2020 года № 28 Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи». – URL: https://fgosreestr.ru/sanitary_standard (дата обращения: 20.07.2023)
7. Постановления Главного государственного санитарного врача РФ от 28 января 2021 года № 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». – URL: https://fgosreestr.ru/sanitary_standard (дата обращения: 20.07.2023)
8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» (Зарегистрирован 12.07.2023 № 74229). – URL: https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenty.htm (дата обращения: 19.07.2023)
9. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 370 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» (Зарегистрирован 12.07.2023 № 74223). – URL: https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenty.htm (дата обращения: 19.07.2023)
10. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64101). – URL: https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenty.htm (дата обращения: 18.07.2023)
11. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». – URL: https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenty.htm (дата обращения: 19.07.2023)

12. Приказ Минпросвещения России от 16.08.2021 N 565 «О внесении изменения в приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 27 ноября 2020 г. № 678 Об утверждении Порядка проведения всероссийской олимпиады школьников» (Зарегистрировано в Минюсте России 20.10.2021 № 65495). – URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minprosveshchenija-rossii-ot-16082021-n-565-o-vnesenii/> (дата обращения: 19.07.2023)

13. Робототехника во внеурочной деятельности как средство развития творческого потенциала личности обучающихся / Г.М. Исмаилов, В.Е. Минеев-Ли, Л.В. Скорнякова, А.Е. Ли, С.С. Исмаилова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – №3(35). – С. 128-133

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Демидова Анна Петровна

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

кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Валентина Николаевна

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

студент-магистрант Сафронова Злата Михайловна

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

ЛОГОРИТМИКА В РАЗВИТИИ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье раскрываются особенности детей с расстройством аутистического спектра (РАС). Рассмотрены отличительные черты детей с РАС разных групп. Изучены характеристики сенсорной сферы. Выявлено, на основании чего проявляются речевые нарушения, в том числе и нарушение понимания речи (импрессивной речи). Описано значение развития понимания речи детей старшего дошкольного возраста с РАС. Объяснено, как ритм влияет на развитие мозга и речевой сферы детей с РАС. Даны понятие «логоритмика» и её направления работы с детьми дошкольного возраста. Определено, как использовать логоритмику и её основы в логопедической работе по развитию понимания речи детей с РАС. Таким образом, были выделены особенности использования логоритмики с детьми с РАС. Приведены примеры логоритмических песенок, в том числе и авторских, которые можно использовать в работе по развитию понимания речи детей старшего дошкольного возраста с РАС.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, сенсорная сфера, понимание речи, ритм, логоритмика, дети старшего дошкольного возраста.

Annotation. The article reveals the features of children with autism spectrum disorder (ASD). The distinctive features of children with ASD of different groups are considered. The characteristics of the sensory sphere are studied. It has been revealed on the basis of which speech disorders are manifested, including a violation of the understanding of speech (impressive speech). The importance of developing the understanding of speech of older preschool children with ASD is described. It is explained how rhythm affects the development of the brain and speech sphere of children with ASD. The concept of "logorhythmics" and its areas of work with preschool children are given. It is determined how to use logorhythmics and its basics in speech therapy work to develop the understanding of speech of children with ASD. Thus, the features of using logorhythmics with children with ASD were highlighted. Examples of logorhythmic songs, including author's songs, are given, which can be used in the work on the development of speech comprehension of older preschool children with ASD.

Key words: autism spectrum disorder, sensory sphere, speech comprehension, rhythm, logorhythmics, older preschool children.

Введение. В настоящее время количество детей с особенностями развития становится больше. Одна из категорий таких детей – дети с расстройством аутистического спектра (РАС). В коррекционно-развивающей работе с детьми с РАС необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, потому что проявления аутизма имеют разные степени и формы. Однако нарушения развития речи присущи большей части детей с РАС. Поэтому логопедическая работа по развитию речи детей должна выступать одной из приоритетных.

Последние десятилетия в логопедической работе появляются новые виды воздействия, коррекции и развития основных психических функций. Логоритмика стала одной из популярных методов.

Изложение основного материала статьи. Расстройства аутистического спектра (РАС) – это группа расстройств, для которых характерны нарушения коммуникации и социализации. Чаще всего при РАС проявляется 1-2 аутоподобных черт.

Много ученых изучали и описывали отличительные черты аутизма: Евгений Сергеевич Иванов, Ольга Сергеевна Никольская, Клара Самойловна Лебединская, Виктор Васильевич Лебединский и другие. Никольская разделила детей с аутизмом на несколько групп:

1. Первая группа (полная отрешенность от окружающего) – отсутствует речь, может появляться мутизм; невозможность организации ребенка; не откликается на просьбы; присутствует самоагрессия.

2. Вторая группа (активное отвержение мира) – избирательны в одежде, еде, вкусах; характерны эхолалии, штампы в речи.

3. Третья группа (захваченность собственными переживаниями) – избирательный интерес в какой-то области; обладают правильной, развернутой речью.

4. Четвертая группа (трудности организации общения и взаимодействия) – повышенная ранимость; неразвитость форм общения; аграмматическая речь; педантизм [7, С. 25-36].

Часто встречающиеся проявления и нарушения у детей с РАС (по Кларе Самойловне Лебединской):

- нарушение восприятия: тактильного (59%), зрительного (51%), проприоцептивного (17%), слухового (9%);
- стереотипы: двигательные (51%), поведенческие (41%), сенсорные (32%), речевые (31%), влечение к ритму (34%);
- нарушение речи: экспрессивной (49%), импрессивной (21%) [8].

Импрессивная речь – это восприятие или понимание речи. Мамохина Ульяна Андреевна в своей статье описала особенности импрессивной речи у дошкольников с РАС:

- трудности восприятия общего образа предметной или социальной ситуации;
- нарушено понимание контекста слов, предложений;
- сложности понимания грамматических категорий, словоизменения, словообразования;

- трудности в понимании и выполнении простой и сложной инструкций;
- нарушены фонематический слух, фонематический анализ и синтез [6].

Данные нарушения понимания речи связаны с расстройствами сенсорной сферы и с различными отклонениями в центральной нервной системе (ЦНС). На основании правильного речеслухового восприятия, ребенок с РАС способен улучшить качества понимания речи. Понимая инструкции и выполняя их, дети старшего дошкольного возраста с РАС способны овладеть имитацией и подражанием, что необходимо для формирования артикуляционной базы звуков [3; 7; 8].

Таким образом, развитие импрессивной речи в логопедической работе является первым этапом в овладении детьми с расстройством аутистического спектра разговорной речью. Кроме этого, дети смогут: овладеть навыками самообслуживания, коммуникации; заниматься в детском саду, а дальше учиться в школе, особенно это важно в период обучения грамоте, так как в основе импрессивной речи находится фонематический слух и фонематическое восприятие.

Чтобы развитие понимания речи было успешным, мы разделили его по следующим направлениям:

- обогащение словаря словами существительными, глаголами, прилагательными и т.д.;
- развитие фонематического слуха;
- развитие сенсорной сферы;
- развитие двигательных функций.

Работая над каждым отдельным компонентом понимания речи, важно суметь включить всё в комплекс. Это можно с помощью современного психолого-педагогического метода: логоритмики.

Логоритмика – система игр и упражнений, основывающиеся на движении и речи под музыку [5].

Как известно, ритм – это врожденное свойство организма. Все наши органы работают в определенном ритме, но чаще всего выделяют сердце. Однако, согласно результатам биоэлектрических исследований, внешние ритмические раздражители вызывают ответные реакции не только в мышцах, но и в биоритмах головного мозга [9].

Развитие темпо-ритмики улучшает способность в понимании и произнесении сложных по структуре слов, это связано со слоговым ритмом слов русского языка.

Поэтому логоритмику рекомендовано использовать в коррекционной работе с детьми с РАС.

Основные задачи логоритмического воздействия:

- развитие слухового внимания, фонематического и музыкального слуха;
- развитие чувства ритма, дыхания, голоса;
- развитие речевой моторики, мимики;
- формирование, развитие и коррекция слухо-зрительно-двигательной координации.

В логопедической работе по развитию понимания речи детей старшего дошкольного возраста с РАС логоритмику можно использовать для обогащения и уточнения словаря, развития двигательных функций, подражания, например: проговаривание или пропевание слов, обозначающих части тела и выполнение ими движений. Так же для развития фонематического слуха, выполняя движения с музыкальными инструментами, звукоподражания, что является первыми шагами в овладении произносительной стороной речи [2; 4; 5; 10].

Логоритмические занятия можно разделить на три этапа:

- подготовительный;
- основной;
- заключительный.

На подготовительном этапе дается простая речевая инструкция и образец выполнения движений без музыки. Тогда дети с РАС уточняют значение слов при помощи показа предметов и действий, развивают общую моторику. Выполняя действия под музыку, дети старшего дошкольного возраста с РАС развивают чувство ритма и быстрее запоминают слова [1; 2; 4; 5; 10].

Затем, на основном этапе, постепенно наращиваются и закрепляются инструкции, значение слов и понятий; вводится музыкальное сопровождение [1; 2; 4; 5; 10].

На последнем этапе дети могут выполнять движения под музыку без поддержки, а также проявить речевую активность, заканчивая строчки стихотворений [1; 2; 4; 5; 10].

В процессе работы с детьми старшего дошкольного возраста с РАС важно выполнять специальные педагогические условия: присутствие на первых индивидуальных занятиях мамы, привлечение внимания детей и пробуждать у них интерес к выполнению упражнений, создание благоприятной психологической атмосферы, правильная организация общения с детьми, взаимодействие всех педагогов и родителей [1; 2; 4; 5; 10].

Важно учитывать психологические особенности каждого ребенка, потому что не все могут принять игру и начать взаимодействовать. Это может быть связано со многими факторами: с незнакомой обстановкой и людьми; со слуховой гиперчувствительностью – ему не нравится тембр голоса логопеда или взятая фальшивая нота, он привык слушать голос в записи. Стоит подобрать новые интересные для ребенка песенки, которые он не слышал в записи, найти ритмические движения, которые не вызывают у него негативной реакции [2]. Планируя занятия, необходимо учитывать объём и уровень сложности материала, чтобы избежать переутомления детей и их негативизм. Поэтому нужно рационально чередовать активность детей с отдыхом. Кроме этого, лучше постепенно вводить данный вид работы в его жизнедеятельность, не забывая добавлять его в визуальное расписание ребенка с РАС, если оно требуется.

На основании полученных знаний, мы выделили *особенности использования логоритмики с детьми с РАС*:

- комфортные музыкальное сопровождение и общая атмосфера;
- использование наглядных материалов, предметов, с которыми можно выполнять действия;
- включение родителей в занятие;
- включение ритуалов в начало и конец занятия;
- отслеживание эмоционального состояния детей;
- постепенное усложнение упражнений и речевого материала;
- наблюдение за реакцией принятия и непринятия помощи.

Примеры логоритмических песенок [2]:

«Оркестр» с ложками и погремушками»

Тук – тук – тук – тук! (стучат деревянными ложками)

Ложки застучали –

Тук – тук – тук – тук!

Детки заиграли.

День – день – день – день! (звонят погремушками)

Пляшет погремушка!

Динь – динь – динь – динь!

Звонкая игрушка.

Данная песенка нацелена на понимание простых инструкций, развитие звукоподражаний, фонематического слуха и речеслуховой памяти.

«Овощи»

Хозяйка однажды с базара пришла, *(ребенок сжимает и разжимает пальцы)*

Хозяйка с базара домой принесла:

Картошку, *(при названии каждого овоща педагог выставляет на стол муляж овоща или показывает картинку)*

Капусту,

Морковку,

Горох,

Петрушку и свеклу.

Ох!

Данная песенка актуализирует знания детей об овощах, стимулирует к речи. Развивает память.

Дополнительно: изучив текст песенки и название овощей, педагог может больше не показывать муляжи или картинки, а попросить детей это сделать. Перед занятием раздать каждому ребенку по картинке или игрушке овоща, «дать роль». Каждый ребенок должен вспомнить, когда ему показывать свой овощ или же встать с места.

«Кулачок с ладошкой»

Дети попеременно сжимают пальцы в кулачки и разжимают их, имитируя мягкие движения кошки.

Кулачок – ладошка!

Я иду как кошка!

Данная песенка способствует развитию межполушарного взаимодействия, мелкой моторики, понимания слов «ладошка – кулачок».

«Ладошка»

Дети делают движения в соответствии с текстом.

Ладошка вверх,

Ладошка вниз,

На бочок,

И в кулачок!

Данная песенка развивает понимание простых инструкций, пространственной ориентации, межполушарного взаимодействия (при одновременных действиях двух рук)

Примеры авторских логоритмических песенок:

Дети вместе с педагогом выполняют движения по тексту песни

Песню слушай не робей.

Повторяй за мной скорей!

Ручками хлопаем

Раз – два – три.

Ножками топаем

Раз – два – три.

С пятки на носочек

Раз – два – три.

Нравится нам очень

Раз – два – три.

Головой киваем

Раз – два – три.

Всех мы понимаем

Раз – два – три.

Данная песенка нацелена на развитие понимания простых инструкций и навыков счета до 3. Музыкальное сопровождение легкое, напоминает вокальную распевку, что не будет перегружать нервную систему детей.

«Мячик»

Дети вместе с логопедом под музыку выполняют действия с мячами

В руку правую беру

И на пол кладу.

В руку левую беру

И на пол кладу.

Правой я катаю,

Левой я катаю.

Я с мячом играю, *(двумя руками одновременно бить мячами об пол)*

От пола отбиваю.

Данная песенка формирует, уточняет знания детей о право-лево и развивает понимание простых и сложных инструкций. Использование сенсорных мячиков с этой песенкой развивает мелкую моторику, межполушарное взаимодействие.

«Осень» *(более сложный уровень понимания речи)*

В небе птицы улетели

Далеко–далёко. *(движение, будто смотрят вдаль)*

Так как осень золотая

Давно уж у порога. *(маршируют на месте)*

Глянь! Поспел наш урожай,

Собирай и не зевай!

Яблоки в корзинку весело кладу *(тянут сначала правую руку, опускают её, затем тянут левую руку, опускают; каждое движение – слово)*

И картошку быстро я в мешке несу *(движение, будто на спине несут мешок)*

Листья закружились, на траву легли, *(покружились и присели на корточки)*

Их граблями с песней со двора смели. (*движение, будто сгребают листья в кучу; далее пропевают песенку с движением*)

Ла–ла–ла–ла ла–ла,
Па–па–па па–па.
Та–та–та–та та–та,
На–на–на на–на.

Данная песенка уточняет знания по теме «Осень». Развиваются понимание сложных инструкций, сложных грамматических категорий и слов, общая моторика и воображение. Имеет театрализованный характер.

Лучше всего её проигрывать с детьми с уровнем понимания речи выше среднего при богатом пассивном словаре.

Выводы. Дети с РАС в виду своих особенностей нуждаются в своевременной коррекционно-развивающей помощи. Без этого значительная их часть станет не способной к дальнейшему обучению и жизни в обществе, в целом. Поэтому необходимо искать пути раннего коррекционного воздействия с детьми с РАС, придерживаясь принципов индивидуализации и дифференциации обучения.

Мы считаем, что логоритмика является эффективным методом развития детей с РАС, особенно детям: с речевым негативизмом, с музыкальными интересами, двигательной расторможенностью. Такие занятия создают положительный настрой, способствующий развитию речи, мотивации к выполнению логопедических упражнений, коммуникативных навыков. Практика логопедов и дефектологов показывает, что регулярные занятия логоритмикой: улучшают уровень импрессивной и экспрессивной речи; развивают познавательную и сенсорную сферу; формируют положительный эмоциональный настрой. Дети с РАС учатся общаться и взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, что является основополагающим в работе специалистов [2; 4; 5].

Литература:

1. Блажевич, А.В. Специфика логопедической работы с детьми с расстройством аутистического спектра / А.В. Блажевич // Омский психиатрический журнал, 2019. – №2. – С. 8-10
2. Дефектология проф: Московский институт коррекционной педагогики: сайт. – 2020.
3. Иванов, Е.С. Детский аутизм: диагностика и коррекция. Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / Е.С. Иванов, Л.Н. Демьянчук, Р.В. Демьянчук. – Санкт-Петербург: Дидактика Плюс, 2004. – 80 с.
4. Инфоурок: сайт – 2021. – URL: <https://infourok.ru/ispolzovanie-logoritmiki-v-rabote-s-detmi-s-rasstrojstvami-autisticheskogo-spektra-5076640.html> (дата обращения 02.12.2022)
5. Малахова, Ю.Ц. Логоритмика как инновационный метод работы с детьми дошкольного возраста / Ю.Ц. Малахова // Молодой ученый: Международный научный журнал, 2020. – № 6. – С. 206-208
6. Мамохина, У.А. Особенности речи при расстройствах аутистического спектра / У.А. Мамохина // Аутизм и нарушения развития. – Москва: ФГБОУ ВО МГППУ. – Т. 15, 2017. – №3. – С. 24-33
7. Никольская, О.С. Дети и подростки с аутизмом / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, Р.К. Ульянова, Т.И. Морозова. – Москва: Теревинф, 2005. – 224 с.
8. Никольская, О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – Москва: Теревинф, 2007. – 341 с.
9. Свирина, Е.С. Значение ритма в формировании и развитии психических функций у дошкольников / Е.С. Свирина // Материалы X Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – Москва ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», 2018. – URL: <https://scienceforum.ru/2018/article/2018007772> (дата обращения: 14.02.2023)
10. Чигинцева, Е.Г. Комплексный подход в преодолении нарушений речи у детей с расстройствами аутистического спектра / Е.Г. Чигинцева, И.И. Сунагагулина, Е.В. Исаева, Л.С. Аболмасова // Russian Journal of Education and Psychology. – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2018. – Т. 9. – №3. – С. 28-51

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры музыкального образования Джамалханова Марина Асламбековна
ФБГОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);
кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой музыкального образования Джамалханова Лалита Асламбековна
ФБГОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

РЕАЛИЗАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» ПРОФИЛЯ «МУЗЫКА»

Аннотация. Реализация регионального компонента рассматривается как эффективное средство, обеспечивающее повышение эффективности обучения будущих бакалавров направления «Педагогическое образование» профиля «Музыка». Непосредственно перед этим анализируется текущая ситуация в современном обществе и, в частности, в сфере образования. Доказывается, что глобализационные процессы могут отрицательно сказываться на результатах профессиональной подготовки лиц, осваивающих соответствующее направление. Демонстрируется, что активизация регионального компонента данного процесса может нивелировать пагубное влияние глобализации. Затем рассматривается специфика профессиональной подготовки студентов – музыкальных педагогов на интересующей нас ступени. Рассказывается о влиянии регионального компонента на повышение её эффективности на примере Чеченского государственного педагогического университета.

Ключевые слова: высшее образование (уровень бакалавриата), высшее педагогическое образование, подготовка будущих музыкальных педагогов, региональный компонент, повышение эффективности профессиональной подготовки педагогов.

Annotation. The regional component implementation is considered as an effective means to ensure an increase in the effectiveness of future bachelors training in the direction of «Pedagogical Education», «Music» profile. Immediately before this, the current situation in modern society and, in particular, in the education field is analyzed. It is proved that globalization processes can negatively affect the professional training results of persons mastering the relevant direction. It is demonstrated that the regional

component activation can neutralize the globalization harmful influence. Then the students – music teachers professional training specifics at the stage of interest to us are considered. The article describes the influence of the regional component on improving its effectiveness on the Chechen State Pedagogical University example.

Key words: higher education (bachelor's degree level), higher pedagogical education, training of future music teachers, regional component, improving the effectiveness of professional training of teachers.

Введение. Сегодня одной из наиболее значимых особенностей развития человеческого общества является глобальный характер процессов, происходящих в большинстве сфер его жизни (П.К. Анохин, К.А. Вилкова, Г.В. Егоров, У.С. Захарова, Е.П. Кабкова, Ю.В. Капустин, Е.Ю. Ключкова). Соответствующая тенденция, конечно, сопряжена с рядом положительных последствий. Международная интеграция производства, науки и образования, возможность почти мгновенной коммуникации между профессионалами, проживающими в разных странах, оперативный доступ к новейшим данным из любой точки планеты существенно ускоряют прогресс в самых различных областях (Л.А. Баренбойм, Л.Л. Бочкарев, В.И. Петрушин, О.Ф. Шульпяков). Они также делают возможной реализацию масштабных проектов, которые было бы невозможно воплотить в жизнь, используя производственные и исследовательские мощности одной страны. Сказанное в полной мере относится к области профессиональной подготовки будущих бакалавров направления «Педагогическое образование» профиля «Музыка» [2, С. 142].

Однако, проектируя пути дальнейшего развития соответствующего сегмента отечественной системы подготовки педагогических кадров, нельзя обойти вниманием и отрицательные последствия глобализации. Одно из наиболее опасных – риск утраты будущими бакалаврами музыкального образования национальной и особенно региональной идентичности [14, С. 192]. А, между тем, традиционная культура различных общностей, населяющих нашу страну, несёт в себе существенный потенциал с точки зрения дальнейшего развития музыкальной педагогики (Э.Б. Абдуллин, А.Ф. Григорьев, Т.А. Колышева, В.И. Петрушин, Б.М. Теплов). Вызовы глобализации не должны стать серьёзным препятствием для её использования в данном качестве.

Таким образом, в настоящее время реализация регионального компонента по ходу обучения будущих бакалавров направления «Педагогическое образование» профиля «Музыка» представляется необходимым условием успешного формирования системы компетенций у будущих профессионалов соответствующего уровня [4, С. 242-243]. Решению некоторых связанных с ней вопросов посвящено наше исследование.

Изложение основного материала статьи. Прежде, чем начать разговор о месте, которое региональный компонент должен занимать в структуре процесса подготовки будущих бакалавров музыкального образования, необходимо проанализировать основные черты последнего. Основы компетентности у студентов, осваивающих интересующее нас направление подготовки, формируются в процессе изучения ряда дисциплин. Последние могут быть разделены на два блока:

- общепрофессиональные;
- специальные [4, С. 241].

Затем, овладев основами духовной и материальной культуры при наличии сформированной системы теоретических представлений относительно предстоящей профессиональной деятельности, будущие бакалавры закрепляют формирующиеся компетенции на практике (О.А. Абдуллина, В.Н. Введенский, А.Ф. Григорьев, А.С. Запесоцкий, Т.А. Колышева, Г.В. Лазарева).

Успешная реализация обоих этих аспектов предполагает овладение учащимися комплексом знаний, умений и навыков, относящихся к области теоретических и исполнительских дисциплин. Кроме того, лицо, успешно завершившее обучение по соответствующей программе, с необходимостью должно знать:

- специальные методики преподавания;
- музыкальную педагогику и психологию [2, С. 143].

Как видим, формируемая в образовательном пространстве современного российского вуза профессиональная компетентность будущего бакалавра музыкального образования складывается из следующих компетентностей:

- личностная;
- социальная;
- специальная [14, С. 193].

Из вышеизложенного следует, что дальнейшее совершенствование подготовки студентов, осваивающих направление «Педагогическое образование» профиля «Музыка» на интересующей нас ступени находится в прямой зависимости от следующих факторов:

- правильная ориентация учащихся в ходе образовательной деятельности;
- общая методическая оснащённость [4, С. 244];

– практическая вооружённость, получаемая по ходу освоения всего многообразия учебных дисциплин (Т.И. Благинина, Л.Л. Бочкарев, В.Н. Введенский, М.М. Левина, В.Н. Максимова, Л.А. Рапацкая, Т.И. Руднева).

Занимаясь вопросами совершенствования процесса профессиональной подготовки будущих музыкальных педагогов на ступени бакалавриата, всегда следует помнить, что характер их будущей профессиональной деятельности делает недопустимым наличие одной узкоспециальной компетентности [14, С. 191]. Оптимизация содержательной стороны, методологии и инструментальной базы образовательного процесса должна быть направлена на обеспечение органичного сочетания видов деятельности, направленных на формирование всех слагаемых профессиональной компетентности [10, С. 118]. Сегодня узкая направленность выпускников, освоивших интересующее нас направление подготовки, создаёт трудности для реализации ими своих обязанностей. Профессиональный портрет современного музыкального педагога не может и не должен ограничиваться набором предметных знаний, умений и навыков [1, С. 250].

Современные бакалавры музыкального образования, таким образом, должны быть также воспитателями и пропагандистами в самом широком значении этого слова. Важной частью системы компетенций профессионала такого уровня является комплекс умений и навыков, связанных с эффективным формированием убеждений, потребностей и вкусов его будущих учеников. Следовательно, бакалавр музыкального образования должен обладать высоким уровнем развития индивидуальной культуры [6, С. 284]. Повышение эффективности формирования таковой представляется возможным в т.ч. средствами регионального компонента [12, С. 38-39].

Результатом его успешного применения в образовательной практике бакалавриата по соответствующему направлению подготовки будет формирование у выпускника системы определённых качеств (Табл. 1).

Качества, формирующиеся в результате изучения регионального компонента у бакалавров направления «Педагогическое образование» профиля «Музыка»

Уровень	Качества
Интеллектуальный	Целостные и систематизированные представления о музыкальной культуре своего региона.
	Знания терминологического аппарата изученных дисциплин на родном языке [3, С. 72].
Поведенческий	Развитый комплекс умений и навыков, связанных с эффективным применением элементов региональной культуры в предстоящей педагогической и исполнительской деятельности (А.Ю. Маряч, С.И. Сергиенко, Л.А. Тарасова, Т.А. Шипилкина).
Эмоционально-ценностный	Осознанный интерес и направленность деятельности на наиболее полное овладение региональной культурой.
	Умение правильно идентифицировать различные явления и процессы из области региональной музыкальной культуры [8, С. 104].

Проектирование содержательной стороны образовательного процесса, направленного на развитие охарактеризованных выше качеств средствами регионального компонента предполагает реализацию определённой системы действий и процедур (Т.Г. Тедорадзе, Т.Ф. Фурсенко, Ф.Н. Цораева). Практическое воплощение этих, последних, включает следующие этапы:

- постановка целей и задач использования регионального компонента на конкретных этапах обучения;
- определение необходимого объёма содержательной стороны регионального компонента;
- теоретический анализ учебных планов с целью её отбора;
- составление перечня дополнительных дисциплин, факультативных курсов и курсов по выбору с учётом культурной специфики субъекта федерации [11, С. 186];
- формирование соответствующей культурно-образовательной среды ОО (П.В. Анисимов, Л.Л. Бочкарев, А.Ф. Григорьев, Д.К. Кирнарская, А.А. Копсергенова, А.В. Торопова, Т.Ф. Фурсенко);
- создание новых учебных программ с регионально ориентированным содержанием;
- развитие интереса студентов, осваивающих интересующее нас направление подготовки, к традициям, культуре, духовным истокам своего региона через их активное включение в научно-исследовательскую работу, связанную с изучением и освоением музыкальных произведений местных авторов, а равно и образцов музыкального фольклора [12, С. 41-42];
- ориентация воспитательной работы на особенности, возможности и потребности края, области, республики [6, С. 285].

Субъектами образовательных отношений, реализуемых в Чеченском государственном педагогическом университете (ЧГПУ), вышеперечисленные этапы интеграции регионального компонента в процесс профессиональной подготовки будущих бакалавров музыкального образования реализуются с использованием инновационных образовательных стратегий интерактивного обучения [3, С. 38-39]. Им соответствует ряд методик (Табл. 2).

Таблица 2

Стратегии и методики, используемые по ходу реализации регионального компонента профессиональной подготовки студентов, осваивающих программы бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» профиля «Музыка» в Чеченском государственном педагогическом университете

Стратегия	Методики
Игровая	Задания на анализ и оценку педагогических ситуаций, могущих возникнуть в ходе осуществления будущей профессионально-педагогической деятельности с использованием средств регионального компонента [10, С. 32].
	Мастер-класс.
	Тренинг.
	Кейс-стади.
Проблемно-дискуссионная	Рольевая, деловая, имитационно-моделирующая игра [3, С. 86].
	Защита проектов.
	Дискуссия.
Информирующая	Выдвижение, анализ и самоанализ методических идей (Л.Л. Бочкарев, А.Н. Джурицкий, Г.М. Цыпин, В.Л. Яконюк).
	Лекция-консультация.
	Лекция-дискуссия [12, С. 45].
	Лекция с элементами эвристической беседы.
	Лекция с обратной связью.

В данном вузе по ходу учебных занятий повышенное внимание уделяется образовательным ситуациям, способствующим включению обучающихся в культурное наследие фольклора. Генерация подобных ситуаций преследует две цели:

- усвоение студентами системы знаний, умений и навыков, относящихся к региональному компоненту [7, С. 168];
- формирование культурно-ценностной позиции у будущих бакалавров музыкальной педагогики (А.А. Копсергенова, Н.Б. Кухарева, Е.В. Назайкинский, А.В. Плохов, Н.И. Чинякова).

Их использование в ходе учебно-воспитательного процесса позволяет сформировать у будущих музыкальных педагогов модель поведения в ходе осуществления учебной, а в дальнейшем, – профессиональной деятельности, учитывающую традиции народов, населяющих ЧР [5, С. 74]. Образовательные ситуации, создаваемые при реализации регионального компонента профессиональной подготовки будущих бакалавров направления «Педагогическое образование»

профиля «Музыка» в образовательном пространстве Чеченского государственного педагогического университета, могут существенно варьироваться. Конкретный тип такой ситуации зависит от ряда факторов. К ним относятся:

– необходимость сочетания тех или иных элементов музыкального фольклора в конкретный момент образовательной деятельности [9, С. 2];

– уровень подготовленности обучающихся;

– особенности функционирования конкретного сегмента образовательной среды ОО [13, С. 303].

В ЧГПУ формирование средствами регионального компонента системы профессиональных и личностных компетенций будущих музыкальных педагогов на ступени бакалавриата осуществляется в ходе освоения некоторых дисциплин учебного плана (Табл. 3).

Таблица 3

Дисциплины учебного плана ЧГПУ, направленные на формирование компетентности будущих бакалавров музыкальной педагогики средствами регионального компонента

Дисциплина	Темы учебных занятий	Семестр, в котором изучается
Музыка народов Кавказа	Зависимость народного эпоса от морфологии национального языка.	4
	Фольклор и искусство народов Кавказа.	
Народное музыкальное творчество	Концептуально-понятийные основы народной художественной культуры.	7
	Народное музыкальное творчество.	
История развития музыки Чеченской республики	Сущность, структура и функции народной художественной культуры.	8
	Музыкальный фольклор: специфика, история и география.	
	Жанровая стилистика чеченской народной музыки.	

При осуществлении образовательной деятельности по вышеперечисленным дисциплинам администрация, профессорско-преподавательский состав и методические службы университета стремятся к соблюдению следующих правил:

– единство творческо-деятельностного, прогностического и аксиологического аспектов музыкальной подготовки, в т.ч. с использованием элементов музыкальной культуры республики (А.Р. Бураншин, Н.Б. Кухарева, А.В. Плохов);

– обязательное смещение акцента с репродуктивного обучения на музыкально-творческое совершенствование студентов [13, С. 302-303];

– использование принципа индивидуально-личностного развития вкупе с системным подходом к организации обучения средствами регионального компонента;

– соответствие структуры музыкальных знаний, умений и навыков, относящихся к области культуры ЧР, структуре общенаучных музыкальных знаний, умений и навыков [9, С. 8];

– преемственность базовых форм музыкальной деятельности обучающихся [11, С. 187].

Теперь необходимо подвести итоги исследования.

Выводы. Таким образом, развиваемая в образовательном пространстве современного российского вуза профессиональная компетентность будущего бакалавра музыкального образования складывается из личностной, социальной и специальной компетентностей.

Повышение эффективности соответствующего процесса представляется возможным в т.ч. средствами регионального компонента. Результатом его успешного применения в образовательной практике бакалавриата по соответствующему направлению подготовки будет формирование у выпускника системы определённых качеств. К таковым относятся: целостные и систематизированные представления о музыкальной культуре своего региона; знания терминологического аппарата изученных дисциплин на родном языке; развитый комплекс умений и навыков, связанных с эффективным применением элементов региональной культуры в предстоящей педагогической и исполнительской деятельности; осознанный интерес и направленность деятельности на наиболее полное овладение региональной культурой; умение правильно идентифицировать различные явления и процессы из области региональной музыкальной культуры.

Проектирование содержательной стороны образовательного процесса, направленного на развитие охарактеризованных выше качеств средствами регионального компонента предполагает реализацию определённой системы действий и процедур. Практическое воплощение этих, последних, включает следующие этапы: постановка целей и задач использования регионального компонента на конкретных этапах обучения; определение необходимого объёма содержательной стороны регионального компонента; теоретический анализ учебных планов с целью её отбора; составление перечня дополнительных дисциплин, факультативных курсов и курсов по выбору с учётом культурной специфики субъекта федерации; формирование соответствующей культурно-образовательной среды ОО; создание новых учебных программ с регионально ориентированным содержанием; развитие интереса студентов, осваивающих интересующее нас направление подготовки, к традициям, культуре, духовным истокам своего региона через их активное включение в научно-исследовательскую работу, связанную с изучением и освоением музыкальных произведений местных авторов, а равно и образцов музыкального фольклора; ориентация воспитательной работы на особенности, возможности и потребности края, области, республики.

Субъектами образовательных отношений, реализуемых в Чеченском государственном педагогическом университете (ЧГПУ), вышеперечисленные этапы интеграции регионального компонента в процесс профессиональной подготовки будущих бакалавров музыкального образования реализуются с использованием инновационных образовательных стратегий интерактивного обучения. Они реализуются в ходе освоения некоторых дисциплин учебного плана. К таковым относятся: «Музыка народов Кавказа», «Народное музыкальное творчество», «История развития музыки Чеченской республики».

Литература:

1. Базиков, А.С Музыкальное образование в современной России: основные противоречия и пути их преодоления / А.С. Базиков. – Тамбов: ТГМПИ, 2002. – 311 с.

2. Блок, О.А. Развитие творческого восприятия обучающихся музыкантов в классах инструменталистов / О.А. Блок // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 1(92). – С. 142-144

3. Джамалханова, Л.А. Организация профессиональной подготовки учителей музыки на основе традиций музыкального фольклора / Л.А. Джамалханова. – Грозный: ЧГПУ, 2021 – 165 с.
4. Калантарян, Л.А. Особенности профессионального становления будущего учителя музыки / Л.А. Калантарян, О.И. Спербер // Кант. – 2020. – № 1(34). – С. 241-245
5. Кислова, О.Н. Воспитание гармонично развитой личности на основе традиционного народного пения / О.Н. Кислова, А.Н. Медведев // Инновационная деятельность в образовании: сборник статей по материалам VIII региональной научно-практической конференции. – Нижний Новгород: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2021. – С. 73-75
6. Кобозева, И.С. Музыкально-краеведческая деятельность как средство приобщения обучающихся к культурному наследию региона / И.С. Кобозева // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3(100). – С. 284-286
7. Кобозева, И.С. Поликультурность в аксиологическом контексте современного музыкального образования / И.С. Кобозева // Педагогическая наука и практика: мировые, российские и региональные тенденции развития: материалы международной научно-практической конференции. – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт, 2009. – С. 168-171
8. Козырева, Л.П. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущего учителя музыки: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Козырева Лариса Петровна. – Елец, 2008. – 215 с.
9. Малинин, В.А. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования / В.А. Малинин, Ф.В. Повshedная, А.В. Пугачев // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1(38). – С. 2-13
10. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – Москва: Просвещение, 1993. – 192 с.
11. Наумова, Ю.О. Полихудожественные технологии в педагогике музыкального образования: история вопроса и современные подходы / Ю.О. Наумова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 5(96). – С. 185-187
12. Пиджоян, Л.А. Формирование готовности будущего педагога-музыканта в вузе к музыкально-просветительской деятельности / Л.А. Пиджоян // Концепт. – 2019. – № 7. – С. 37-47
13. Ульянова, Р.А. Диагностика музыкальных способностей: специфика и инструментарий / Р.А. Ульянова, М.А. Угренинова, О.А. Сизова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-4. – С. 301-304
14. Ячао, Т. Воспитание чувства ответственности и самоконтроля у студентов музыкально-педагогических вузов в условиях современных социокультурных вызовов / Т. Ячао, Ц. Мэйтун // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 6(97). – С. 191-193

Педагогика

УДК 37.015

кандидат педагогических наук, доцент Дудкина Елена Ивановна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение
высшего образования «Воронежский институт МВД России» (г. Воронеж);

**старший преподаватель кафедры профессиональных
коммуникаций Волжанина Александра Васильевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России» (г. Железногорск)

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ

Аннотация. Статья содержит результаты анализа сущности и особенностей профессионального воспитания в образовательных организациях, осуществляющих подготовку специалистов силовых ведомств, – МВД России и МЧС России. Методы исследования: анализ, синтез, обобщение, систематизация научных данных по проблеме исследования. В статье охарактеризованы психолого-педагогические особенности ведомственных образовательных организаций, обуславливающие личностно-профессиональное становление сотрудников правоохранительной сферы и сферы безопасности жизнедеятельности. Подчеркивается, что воспитание в современных ведомственных вузах осуществляется с опорой на традиционные подходы с учетом характера учебно-служебной деятельности курсантов. Для формирования личности будущих специалистов необходимо создание условий, актуализирующих самовоспитание и саморазвитие профессионально-значимых личностных качеств. Соответственно, профессиональное воспитание обучающихся ведомственных образовательных организаций необходимо осуществлять в процессе субъект-субъектного взаимодействия курсантов и преподавателей, командиров, руководителей курсов и факультетов, сотрудников службы морально-психологического обеспечения, при всесторонней психолого-педагогической поддержке. Ключевое значение имеет центрирование воспитательных процессов на развитии личности обучающегося. Основу воспитательного процесса при этом составляют общечеловеческие ценности и приоритет личности, что находит выражение в личностной ориентированности содержания и технологии профессионального воспитания обучающихся. На основе анализа ряда исследований выделены основные задачи профессионального воспитания курсантов ведомственных образовательных организаций, обусловленные особенностями учебно-профессиональной и будущей служебной деятельности сотрудников силовых ведомств.

Ключевые слова: профессиональное воспитание, курсанты, ведомственная образовательная организация.

Annotation. The article presents the results of the analysis of the essence and features of professional education in educational organizations that train specialists of law enforcement agencies for the Ministry of Internal Affairs of Russia and the EMERCOM of Russia. The following research methods were used: analysis, synthesis, generalization, systematization of scientific data on the current research problem. The article describes the psychological and pedagogical features determining personal and professional development of law enforcement and fire and life safety staff in law enforcement agencies' educational organizations. It is emphasized that education in modern law enforcement agencies' universities is based on traditional approaches, taking into account the peculiarities of military students' training and service activities. In order to shape the personality of such future specialist, it is necessary to create conditions that motivate and promote self-education and self-development of personal qualities significant for professions mentioned above. Thus, professional education of military students in law enforcement agencies' educational organizations should be carried out in the process of subject-subject interaction of military students and teachers, tutors, senior officers and psychological support service staff, with comprehensive psychological and pedagogical support. The development of military student's personality is of key importance in educational processes. Universal values and the priority of personality are in the basis of the educational process, it is implemented in the personally oriented content and methods of military students' professional

education. The main goals of military students' professional education in law enforcement agencies' educational organizations are identified upon the results of several research analysis, these goals are determined by the peculiarities of educational, professional and work activities of law enforcement agencies' staff.

Key words: professional education, military students, law enforcement agencies' educational organization.

Введение. Профессиональное воспитание выступает неотъемлемой частью профессиональной подготовки сотрудников силовых ведомств, обеспечивающих государственную безопасность, законность и порядок, соблюдение правовых норм общества, защиту от чрезвычайных ситуаций, обеспечение безопасности жизнедеятельности в целом. Базовая цель системы профессионального воспитания в образовательных организациях, осуществляющих подготовку специалистов сферы безопасности жизнедеятельности и правоохранительной сферы, – формирование у обучающихся адекватного образа будущей профессиональной деятельности; способности к саморефлексии, оценке склонности и пригодности к этой деятельности; становление профессиональной идентичности и профессиональной ментальности; расширение мотивационной сферы и жизненных перспектив.

Реализация указанной цели воспитания способствует успешной реализации будущими специалистами МВД России и МЧС России своих профессиональных обязанностей. Несмотря на определенные различия в сфере деятельности и выполняемых задачах, профессиональные ориентиры сотрудников этих силовых ведомств схожи.

Изложение основного материала статьи. Согласно Федеральному закону «О полиции», служебная деятельность сотрудников правоохранительных органов направлена «на защиту жизни, здоровья, прав и свобод граждан Российской Федерации, иностранных граждан, лиц без гражданства, противодействие преступности, охрану общественного порядка и обеспечение общественной безопасности» [14].

В федеральной противопожарной службе профессиональная служебная деятельность нацелена «на решение задач в области пожарной безопасности, ... гражданской обороны и задач по предупреждению и ликвидации чрезвычайных ситуаций» [15].

Выполнение служебных обязанностей специалистами обеих сфер деятельности направлено на обеспечение общественной, техногенной и антропогенной безопасности и основано на принципах законности; признания и защиты прав и свобод человека, являющихся приоритетными; профессионализма и компетентности сотрудников и др. Эффективное выполнение служебных обязанностей обусловлено не только степенью профессионализма сотрудников силовых ведомств, но и их нравственными, моральными качествами, личностными ценностями, формирующимися в процессе профессионального воспитания.

Основополагающим документом, определяющим содержание воспитания, в том числе профессионального, является «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 года. Стратегическими ориентирами воспитания выступают «формирование гармоничной личности, воспитание гражданина России – зрелого, ответственного человека, в котором сочетается любовь к большой и малой родине, общенациональная и этническая идентичность, уважение к культуре, традициям людей, которые живут рядом» [13].

Указанные стратегические направления обуславливают цель профессионального воспитания – формирование профессионально- и культурно-ориентированной личности, обладающей устойчивыми умениями и навыками выполнения профессиональных обязанностей, способной к профессиональному, интеллектуальному и социальному творчеству, соответствующим профессиональной миссии мировоззренческим потенциалом [11].

Интегративно совокупность компонентов процесса воспитания выражается в виде воспитательной системы, субъекты которой – воспитатель (преподаватели, кураторы, командиры взводов, начальники курсов и факультетов) и воспитанник (курсанты, студенты, слушатели). Несмотря на то, что воспитатель выступает основным управляющим субъектом, важно подчеркнуть субъект-субъектный характер взаимодействия в процессе воспитания. Личность курсанта не является исключительно объектом воспитательных воздействий, а обладает субъектными качествами, что способствует развитию готовности и способности к самоорганизации, рефлексии, ответственному выбору, житнетворчеству.

С точки зрения Б. Битинаса [1], построение воспитательных систем разных типов должно основываться на следующих базовых ценностях: 1) трансцендентные (любовь, вера, надежда, бессмертие и др.); 2) социоцентрические (свобода, братство, мир, труд, творчество, гуманность и др.); 3) антропоцентрические (самореализация, автономность, субъектность и др.).

Воспитание в образовательной организации высшего образования характеризуется многоаспектностью и выступает как процесс формирования ценностей, учение о жизни, основа для самовоспитания, процесс социокультурного сотрудничества личности в вузовском сообществе, педагогическая поддержка, создание воспитательной среды образовательной организации, обеспечение условий для творческого, научного, физического развития личности [3].

Современные тенденции развития образования предполагают рассмотрение воспитания как деятельности, характеризующейся взаимосвязанностью двух процессов – саморазвитием личности и педагогической поддержкой этой внутренней деятельности обучающегося.

Исходя из этого, профессиональное воспитание курсанта предполагает овладение им технологиями саморазвития профессионально-значимых личностных качеств, осуществляемое при поддержке субъектов образовательного процесса, реализующих воспитательные задачи.

Совершенствование воспитательной работы в ведомственных образовательных организациях предполагает центрирование воспитательных процессов на развитии личности обучающегося. Основу при этом составляют общечеловеческие ценности и реализация идей приоритета личности, что находит выражение в личностной ориентированности содержания и технологии профессионального воспитания обучающихся ведомственных образовательных организаций [5].

Личностная ориентация воспитания соответствует гуманистической парадигме образования, направленной на осознание личностью своей сущности, развитие субъектных качеств, раскрытие потенциала. В результате педагогика обретает иные, ранее несвойственные ей, характеристики воспитания и обучения – ценностно-смысловую направленность, диалогичность, сотворчество субъектов образовательного процесса. Как отмечает А.М. Столяренко [12], реализация такого подхода предполагает профессиональное воспитание обучающегося как носителя духовности, «трансцендентного сознания», способного к личностному росту и самореализации в профессиональной деятельности.

Направленность на личность обучающегося, характеристиками которой становятся свобода, гуманность, самоорганизация и саморегуляция, актуализирует проблему содержания воспитания.

Согласно гуманистической педагогике, воспитание выступает как совместная деятельность педагога и воспитанника, направленная на реализацию совместно выработанных целей и задач, совместный поиск ценностей, норм и законов жизни. В целом любой вид совместной деятельности имеет нравственный, то есть воспитательный аспект. При этом важно

подчеркнуть, что воспитание нравственности возможно лишь в результате совместного переживания, получения определенного эмоционального опыта [6].

Воспитание в ведомственных образовательных организациях ориентировано на традиционные подходы, обусловленные характером учебно-служебной деятельности курсантов и слушателей. Особенности воспитания обучающихся предполагают осознание ими необходимости формирования качеств профессионала правоохранительной сферы и сферы безопасности жизнедеятельности. Технологией этого процесса становится создание условий, актуализирующих личностные структуры сознания обучающихся, что предполагает их самовоспитание и саморазвитие.

Это означает, что перспективы воспитательной работы с курсантами с необходимостью предполагают оказание им всесторонней психолого-педагогической поддержки как обязательного элемента личностно-ориентированной технологии. При этом принципиально меняется роль педагога – он становится партнером и равноправным членом педагогического взаимодействия (И.А. Латкова) [9]. Данные положения базируются на ключевых идеях личностно-ориентированного образования, устанавливающего гуманистический смысл педагогической деятельности. В частности, «содержание воспитания переориентируется с внешне задаваемых ценностей и качеств на развитие имплицитно существующих в национальном самосознании ценностей самоорганизации, представленных открытыми для дополнения смысловыми ориентирами» [7, С. 42].

Психолого-педагогические особенности ведомственной образовательной организации оказывают существенное влияние не только на формирование отдельных профессионально-значимых качеств личности будущих специалистов сферы безопасности жизнедеятельности и правоохранительной сферы, но и в целом определяют их личностно-профессиональное становление. К числу таких особенностей относятся [10]:

1) строгая регламентация образовательного процесса и всех видов деятельности курсантов, взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса, обусловленная внешне заданным управленческим началом. Это определяет специфику всех компонентов внутренней образовательной среды;

2) существенное доминирование влияния факторов внутренней среды над внешними, что связано с условиями организации жизнедеятельности курсантов, значительную часть времени (а на первом курсе обучения постоянно) находящихся в условиях ограниченного пространства образовательной организации, с четко установленным регламентом реализации всех видов активности;

3) курсанты постоянно взаимодействуют в учебной, воспитательной, внеслужебной сферах, с чем связаны особенности влияния на их профессионально-личностное становление коллективного мировоззрения, которое формируется в том числе и под влиянием факторов образовательной среды [10];

4) поддерживаемые в образовательной организации традиции и ритуалы, связанные с особенностями деятельности сотрудников правоохранительных органов, обладающие весомым воспитательным потенциалом и оказывающие позитивное влияние на личностно-профессиональное становление курсантов;

5) стиль взаимоотношений между курсантами и другими субъектами образовательного процесса (преподавателями, командирами, иными сотрудниками вуза), дисциплинарные требования, строгая субординация, обязательное ношение специальной формы, знаков различий и др. детерминируют специфический характер влияния образовательной среды на личностно-профессиональное становление будущих специалистов силовых ведомств. Причем, как отмечает Е.И. Мещерякова, влияние это может быть довольно противоречивым.

На наш взгляд, максимальный воспитательный эффект возможен при условии реализации гуманистических принципов с учетом потенциала образовательной среды ведомственной образовательной организации, что позволит сформировать воспитательное пространство (Л.И. Новикова), характеризующееся особой атмосферой сотворчества и сотрудничества.

Системообразующим фактором воспитания будущих специалистов силовых ведомств выступает отношение к профессии. Как отмечает Л.Т. Бородавко, «наиболее общей тенденцией развития средств воспитательной деятельности следует считать переход от мероприятийной системы воспитания к организации воспитательного пространства вуза, его системного влияния на личность будущего специалиста» [2, С. 15].

Выстраивая воспитательную работу в образовательной организации, необходимо учитывать влияние на личность курсанта ряда объективных и субъективных факторов. К числу объективных относятся: общая социально-экономическая и политическая ситуация в стране, особенности развития общественного сознания, доминирующие общественные ценности и др. Среди субъективных – учебно-профессиональная мотивация обучающегося, его индивидуально-психологические особенности, уровень интеллекта и др.

Объективные факторы изменить невозможно, однако можно скорректировать отношение к ним молодого человека. Субъективные факторы более пластичны, однако для их формирования и развития требуется время, как правило, превышающее период обучения в вузе.

Существенную роль в воспитании курсантов образовательных организаций силовых ведомств играет системная воспитательная работа педагогов, командиров, руководителей, направленная на формирование у обучающихся мотивов соблюдения правовых и профессионально-этических норм, что позволит обучающимся в дальнейшем достойно выполнять свои обязанности по обеспечению безопасности жизнедеятельности и охраны общественного порядка, а также успешно решать вопросы воспитания личного состава во вверенных им подразделениях.

На основе анализа исследований В.С. Бялта, Н.В. Железкина, Г.А. Витольник и др. [4; 8 и др.] нами выделены базовые задачи профессионального воспитания курсантов ведомственных образовательных организаций:

– формирование и развитие уважения справедливости и закона; честности, моральной твердости, стремления посвятить себя обеспечению законности и правопорядка, обеспечению безопасности жизни и деятельности людей; верности Присяге и профессиональному долгу;

– укрепление служебной дисциплины и законности; готовность и способность успешно решать задачи правоохранительной деятельности и деятельности по защите населения от последствий чрезвычайных ситуаций при строгом соблюдении служебной дисциплины и норм закона;

– удовлетворение потребности обучающихся в совершенствовании профессиональных, личностных, физических характеристик, необходимых для успешного личностного и профессионального развития, реализации потребности в самоактуализации и самоутверждении;

– повышение уровня гражданского сознания, патриотизма, моральных убеждений; формирование и совершенствование личностных качеств, необходимых для выполнения задач, стоящих перед силовыми ведомствами страны, в том числе правоохранительными органами и противопожарной службой.

Выводы. Таким образом, профессиональное воспитание – одна из ключевых составляющих образовательного процесса в ведомственных образовательных организациях. Именно профессиональное воспитание способствует формированию успешных в личностном и профессиональном плане сотрудников правоохранительных органов и противопожарной службы,

обеспечивающих эффективность деятельности соответствующих силовых ведомств, вызывающих уважение и доверие граждан.

Существенное значение для повышения эффективности профессионального воспитания обучающихся ведомственных вузов имеет переход от воспитания как совокупности мероприятий к организации воспитательного пространства вуза, оказывающего системное влияние на личность будущего специалиста.

Литература:

1. Битинас, Б. Процесс воспитания: приобщение к ценностям / Б. Битинас. – М.: Просвещение, 2000. – 72 с.
2. Бородавко, Л.Т. Профессиональное воспитание сотрудников правоохранительных органов в вузах МВД России: автореферат дис. ... докт. пед. наук / Л.Т. Бородавко. – СПб., 2005. – 46 с.
3. Буторина, Т.С. Основные направления воспитательной работы в вузе / Т.С. Буторина, С.Ю. Мосягина // Воспитательная среда вуза как фактор профессионального становления специалиста: материалы второй межрегиональной научно-метод. конференции. – Воронеж, 2001. – С. 42-43
4. Бялт, В.С. Формы работы по укреплению служебной дисциплины среди курсантов и слушателей учебных заведений системы МВД России в процессе профессионального обучения / В.С. Бялт // Общество, культура, личность. Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания: материалы III международной научно-практической конференции 5-6 февраля 2013 г. – Прага: Vedecko vydavatelske centrum «Sociosfera-CZ», 2013. – С. 161-165
5. Воспитательная работа с личным составом в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации / Департамент кадрового обеспечения МВД РФ; под общ. ред. В.Я. Кикотя. – М.: ЦОКР МВД России, 2009. – 480 с.
6. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.
7. Дудкина, Е.И. Актуальные проблемы профессионального воспитания в вузе / Е.И. Дудкина // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2010. – № 1 (40). – С. 40-43
8. Железкин, Н.В. Комплексная целевая программа профессиональной подготовки в образовательных организациях МВД России / Н.В. Железкин, Г.А. Витольник // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-4. – С. 73-76. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnaya-tselevaya-programma-professionalnoy-podgotovki-v-obrazovatelnyh-organizatsiyah-mvd-rossii> (дата обращения: 22.06.2023)
9. Латкова, И.А. Педагогические условия профессиональной, адаптации молодых сотрудников ОВД: автореферат дис. ... канд. пед. наук / И.А. Латкова. – Москва, 1987. – 21 с.
10. Мещерякова, Е.И. Особенности влияния образовательной среды ведомственного вуза на профессионально-личностное становление курсантов / Е.И. Мещерякова // Вестник ВИ МВД России. – 2011. – № 4. – С. 172-175
11. Миронова, Т.Н. Общая характеристика концепций воспитания / Т.Н. Миронова // Вестник КемГУ. – 2010. – № 1. – С. 236-242
12. Столяренко, А.М. Юридическая педагогика: курс лекций / А.М. Столяренко. – М.: ТАНДЕМ; ЭКМОС, 2000. – 496 с.
13. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р. – URL: http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec157_56.pdf (дата обращения: 05.07.2023)
14. Федеральный закон от 07.02.2011 № 3-ФЗ (ред. от 06.02.2023) «О полиции». – URL: <https://base.garant.ru/12182530/> (дата обращения: 05.07.2023)
15. Федеральный закон от 23.05.2016 № 141-ФЗ (ред. от 30.04.2021) «О службе в федеральной противопожарной службе Государственной противопожарной службы и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021). – URL: <https://mchs.gov.ru/dokumenty/federalnye-zakony> (дата обращения: 05.07.2023)

Педагогика

УДК 37.022

кандидат педагогических наук, доцент Евдокимова Марина Германовна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Иркутск)

АНАЛИЗ СЕМАНТИЧЕСКОГО СХОДСТВА ДИСТАНЦИОННО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДЛОГОВ И НАРЕЧИЙ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос о контрастивном анализе микросистемы дистанционно-пространственных предлогов и наречий в русском и английском языках. В качестве единицы анализа были выбраны семантические микрогруппы «местоположение объекта», сохраняющие определённый набор идентичных и похожих в семантическом поле. Проведенное анкетирование в многонациональном коллективе образовательной организации МВД России констатировало, что выбранные лексические группы характеризуются «определённой» системностью, и что это позволяет проследить возможности разного распределения вариантов одного и того же концепта по членам группы или установить сходства и различия в общем построении их семантической структуры. В связи с этим возникает необходимость выработать методические приёмы внедрения контрастивной грамматики в учебный процесс с учётом уровня подготовки обучающихся, сформированности у них механизмов билингвизма в изучении иностранного языка и этнических особенностей, заложенных в их родном или опосредованном русском языках.

Ключевые слова: дистанционно-пространственные предлоги и наречия, Коренные народы Сибири, контрастивная грамматика, механизмы билингвизма, этнические особенности, триязычие.

Annotation. The article deals with the issue of contrastive analysis of the microsystem of distance prepositions and adverbs in Russian and English. The unit of analysis was chosen to be the semantic microgroup "object location", which preserves a certain set of identities and similarities in the semantic field. In the course of the study, which was conducted by a multinational team of an educational organisation of the Russian Ministry of Internal Affairs, it was found that the identified groups are characterised by a "certain" systematicity, which allows to trace the possibilities of different distribution of variants of the same concept among group members or to establish similarities and differences in the overall construction of their semantic structures. In this regard, it is necessary to develop methodological techniques for introducing contrastive grammar into the educational process, taking into account the level of students' education, the formation of bilingualism mechanisms in learning a foreign language, and ethnic peculiarities inherent in their mother tongue or indirectly in Russian.

Key words: distance prepositions and adverbs, Indigenous Peoples of Siberia, contrastive grammar, mechanisms of bilingualism, ethnic peculiarities, trilingualism.

Введение. Исследование семантического поля дистанционно-пространственных английских предлогов и наречий всегда привлекало внимание языковедов, лингвистов – грамматистов, методистов и других учёных. Изучение сходства и различия предлогов и наречий, а также их специфическое употребление в речи рассматривалось с точки зрения анализа по контрастности, логичности и коммуникативных принципов. Учитывая тот факт, что в современной методике иноязычная коммуникативная грамматика становится приоритетной отраслью в овладении иноязычной речью, то способность оперировать и грамотно реплицировать, а не заучивать грамматические реалии, сложные конструкции является эффективным и оправданным способом обучения.

В качестве единицы сопоставления была выбрана семантическая микрогруппа «местоположение объекта», в основе которой, как было установлено, лежит набор некоторых одинаковых или сходных семантических концептов. Таким образом, различие устанавливалось на фоне «базового сходства».

Объектом исследования послужили дистанционные и пространственные предлоги места и наречия различных категорий: «объём», «плоскость», «координата», «направление», «пространство».

В основе контрастивного анализа будут рассматриваться особенности функционирования исследуемых единиц согласно заданной речевой ситуации, однако синтаксическое «поведение» исследуемых слов и учёт их словообразовательных связей не представляется необходимым, так как это предмет другого исследования.

Изложение основного материала статьи. В образовательной организации Восточно-Сибирского института МВД России обучаются представители разных национальностей. Политнический коллектив в подавляющем большинстве состоит из русскоязычных обучающихся и Коренных народов Сибири. В частности, среди Коренных народов Сибири (далее КНС) обучаются буряты, тувинцы, калмыки. Учитывая языковую картину мира представителей этих народов, возникают некоторые трудности при объяснении употребления иноязычных предлогов и наречий дистанционного и пространственного значения. В русском языке предлоги ставятся перед зависимым словом и его выбор будет зависеть от формы слова в соответствующем падеже. В бурятском языке связь с зависимым словом этой части речи происходит в конце, и называется послеслог (дадуул ү гэн үү д-послелого). В английском языке отсутствует грамматическая категория «падежи», и использование предлогов места имеет, в большей степени, концептуальное объяснение, согласно логике рассуждения и дистанционно-пространственному расположению объекта. Сама структура английского языка говорит об аналитичности построения структуры высказывания, выборе речевого поведения.

Для анализа дистанционных пространственных предлогов и наречий были выбраны омонимичные лексические единицы в английском языке со значением: «через», «на», «в», «близость».

С целью понимания сформированных навыков употребления предлогов и наречий данной категории среди курсантов было проведено анкетирование. Респондентам предлагалось в русских предложениях и фразах заменить предлоги и встречающиеся наречия на английские. С точки зрения методики объяснения грамматического материала учитывались механизмы билингвизма курсантов: лингвистический опыт, внутренняя речь, перенос речевых навыков; владение смешанным двуязычием, о чем говорилось в ранней публикации [1, С. 147]. Русский язык был выбран не случайно, поскольку на нём объясняется грамматический материал и при изучении иностранного языка формируются первичные грамматические навыки обучающихся. Учитывая уровень владения грамматическими реалиями, можно определить категорию двуязычия и механизмы билингвизма. Итак, для русскоязычных курсантов русский язык является базовым, для представителей Коренных народов Сибири – опосредованным. В анкете представлены значения предлогов или наречий и четыре предложения с выделенной лексемой, которую нужно заменить на английскую.

Значение «через». Выберите соответствующий английский предлог места: in, through, across, over, down.

Примеры: 1. Радуга *через* поле. 2. Проехать *через* тоннель. 3. *Через* два дома будет остановка. 4. Вам надо перейти *через* дорогу.

Значение «на». Выберите соответствующий английский предлог места: in, at, on, over, to.

Примеры: 1. Птичка *на* дереве. 2. Муха *на* мясе. 3. Посмотри *на* картину, она прелестна! 4. Он поехал *на* Кавказ.

Значение «в». Выберите соответствующий английский предлог места: in, on, over, out, at, to.

Примеры: 1. Летом непременно поедим *в* Санкт-Петербург. 2. Посмотри *в* окно, погода портится. 3. Послышался стук *в* дверь, я проснулся. 4. – Где ключи? – В кармане. 5. Доктор Сенфорд, Вы дома?

Значение «близость». Выберите соответствующий английский предлог или наречие: close/ near (to) – близко, far/ far away – далеко; nearly, closeby, beside, by, at, next to, alongside, side-by-side – около, возле, рядом, у.

Примеры: 1. Она сидела *близко* от меня, и я видел, как она волновалась. 2. Он сидит со мной (*рядом*) за партой. 3. Встретимся у почты. 4. У калитки Мисс Парк стояло синее Феррари.

Анкетированию подверглись курсанты из 28 человек, из них 19 – представители русского этноса, 6 – бурят, 2 – калмыка и 1 – тувинец. Результаты анкетирования показали, что русскоязычные курсанты идентифицировали английские предлоги и наречия по подобию их употребления в русском языке (70%), однако, обучающиеся, с хорошо развитыми механизмами билингвизма, значительно меньше сделали ошибок (30%). Представители КНС, опосредованно использующие языковые знания из русского языка (5 человек: буряты), допускали подобные ошибки. Очевидно, эти курсанты частично владели или не владели родным языком, и сравнительный анализ им не пригодился. Группа опрашиваемых КНС (2 калмыка, 1 тувинец, 1 бурят), использующие на практике родной язык, и попав в среду искусственного двуязычия, в которой русский язык становится не средством познания, а препятствием для понимания «инородной картины мира» языка, практически не справились с заданием.

Проведём разбор иноязычных предлогов и наречий дистанционного и пространственного значения с точки зрения их употребления в английском языке.

Употребление предлога со значение «через» представлено в таблице 1. В задании был добавлен один лишний предлог “in”. Следует отметить, что обучающиеся часто принимают этот предлог за временной, не задумываясь над тем, что этот он имеет большой спектр употребления в разных обстоятельственных категориях.

Предлог со значением «через»

Пример на русском языке	Перевод примера на английский язык	Характеристика употребления предлога в речи в английском языке
1. Радуга <i>через</i> поле.	Rainbow <i>over</i> the field.	Пространственное значение. Аналогичный пример: мост <i>через</i> реку, viадук <i>через</i> железные пути.
2. Проехать <i>через</i> тоннель.	Go/ pass/ get <i>through</i> the tunnel.	Значение «объёма» (сквозь, насквозь).
3. <i>Через</i> два дома будет остановка.	Go to the bus station two doors <i>down</i> .	Значение «направления» (через несколько объектов). Чаще всего в английском языке используются временные предлоги “in”, “after” и другие. Сравните: 1. In two houses there will be a stop. 2. After a few minutes you will get the bus station.
4. Вам надо перейти <i>через</i> дорогу.	It is necessary to go <i>across</i> the road.	Значение «направления по плоскости».

Употребление предлога «на» в английском языке вызвал культурный шок у всех этносов. Никто не предполагал, что пространственное мышление – всему объяснение. Рассмотрим четыре примера в таблице 2.

Таблица 2

Предлог со значением «на»

Пример на русском языке	Перевод примера на английский язык	Характеристика употребления предлога в речи в английском языке
1. Птичка <i>на</i> дереве.	A bird is sitting <i>in</i> the tree.	Значение «объёма» (внутри, в кроне деревьев). Если же, например, птица находится на самой верхушке дерева, то она как бы отделяется от дерева, поэтому в этом случае правильным будет сказать: A bird is sitting <i>on</i> a tree.
2. Муха <i>на</i> мясе.	A fly <i>on</i> the meat.	Значение «плоскости». Плоскость в данном значении не то, что плоское, а поверхность, на которой находится объект. Сравните: That’s a nice sweater <i>on</i> you! (На Вас отличный свитер!).
3. Посмотри <i>на</i> картину, она прелестна!	Look <i>at</i> the painting, it’s lovely!	Значение «координаты объекта» (местонахождение объекта без чётко установленных границ). Сравните: – Where does he study? – <i>At</i> the university.
4. Он поехал <i>на</i> Кавказ.	He went <i>to</i> the Caucasus.	Значение «направления».

С предлогом «в» респонденты знакомы, так как в русском языке он чаще ассоциируется со значением «объёма», что совпадает с концептуальной картиной мира английского языка. Однако были допущены ошибки при выборе английского предлога, так как совпадение на конкретном примере закончилось (4 предложения). Примечателен тот факт, что в предложении 5 никто не вставил предлог по примеру отсутствия его в русском языке.

Таблица 3

Предлог со значением «в»

Пример на русском языке	Перевод примера на английский язык	Характеристика употребления предлога в речи в английском языке
1. Летом непременно поедem <i>в</i> Санкт-Петербург.	In summer we will definitely go <i>to</i> Saint Petersburg.	Значение «направления».
2. Посмотри <i>в</i> окно, погода портится.	Look <i>out</i> the window, the weather is changing.	Значение «объёма» (сквозь, через стекло). В этом случае предполагается «выглянуть из окна», чтобы оценить обстановку, но не посмотреть на окно, на стекло окна.
3. Послышался стук <i>в</i> дверь, я проснулся.	There was a knock at the door. I woke up.	Значение «координаты объекта» (местонахождение объекта без чётко установленных границ). Сравните: – Where does he study? – <i>At</i> the university.
4. – Где ключи? – В кармане.	– Where are the keys? – In my pocket.	Значение «объёма» (внутри, в объёме).
5. – Доктор Сенфорд дома? – Его нет дома.	– Is Dr. Sanford in? – No, he is out.	Значение «объёма» (внутри, в объёме). Аналогичный английский пример, но не характерный для понимания русскоязычного говорящего.

При выборе предлогов и наречия в значении «близость» курсанты прибегали к логике их употребления «ближайшего расположения и отдалённости объекта», а также применяли знания о степени сравнения наречия, но не вдавались в подробности синонимичного ряда (например, nearly, closeby, beside, by).

Предлог и наречие со значением «близость»

Пример на русском языке	Перевод примера на английский язык	Характеристика употребления предлога в речи в английском языке
1. Она сидела <i>близко</i> от меня, и я видел, как она волновалась.	She was sitting <i>close to</i> me, and I saw how worried she was.	Значение «близости», когда два и более объектов воспринимаются в английском языке визуально одновременно, однако в переводе на русский язык «близко» будет переводиться «рядом».
2. Он сидит со мной за партой.	He sits <i>next to</i> me at the desk.	Значение «близости» в заданной направленности (по прямой или по цепочке). В английском языке эту группу представляют тремя словами <i>beside</i> , <i>alongside</i> , <i>next to</i> [3, С. 152]. В переводе на русский язык будет использоваться слово «рядом».
3. Встретимся у почты.	Let's meet <i>at</i> the post office.	Значение «близости» (координата расположения объекта, возможно передавать значение «рядом»). Грамматисты называют эту категорию геометрической, когда объект может быть на пересечении двух линий или величину протяжённости объекта во вне [3, С. 155]. К этой категории относятся наречие <i>nearly</i> и предлоги: <i>by</i> , <i>near</i> , <i>nearby</i> , <i>closeby</i> .
4. У калитки Мисс Парк стояло синее Феррари.	There was a blue Ferrari <i>beside</i> Miss Park's gate.	Значение «близости» (расположение позиций боком друг другу), для проверки этого значения можно добавить <i>beside each other</i> . К этой категории относится наречие <i>side-by-side</i> [3, С. 154].

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что различие между русскими и английскими словами определяется, прежде всего, распределением вариантов центральных концептов («объёма», «плоскости», «координаты», «направления», «пространственности», «окрестности», «рядности» и т.д.) между членами соответствующих подгрупп, детализованностью учитываемых вариантов, характером отдельных признаков, определяющих семантические различия внутри подгрупп.

Выводы. В современной методике заметно намечаются пути контрастивного анализа в грамматике, но они связаны не только с недостаточной «структурированностью» лексического уровня, но и, как считают лингвисты, нарушением принципов «двустороннего семантического анализа». Результаты исследования показали, что в многонациональном коллективе обучающихся необходимо учитывать триязычие, когда сравнительный анализ может сместиться на родной язык и далее на опосредованный язык (русский язык).

Для формирования лингвистической компетенции курантов также следует принимать во внимание этнические особенности, которые имеют отражение в самом языке (образ и логика мышления), сформированность механизмов билингвизма. В связи с этим необходимо разрабатывать авторские методики обучения контрастивной грамматике, например, упражнения на технику мышления, внимания, запоминания.

В связи с этим целесообразным является применение рецептивной и репродуктивной методики преподавания иностранного языка, основанной на базовых принципах:

- 1) обучение иностранного языка в неязыковом вузе невозможно без зрительной опоры, то есть текста;
- 2) в целях успешного обучения языку нужно использовать родной язык в двух планах: объяснение теоретического материала и перевод как контроль понимания;
- 3) сравнение языковых явлений иностранного и родного языков облегчает усвоение языка;
- 4) разделение всего языкового материала на активный и пассивный помогает более рационально строить всю систему обучения языку;
- 5) обучение чтению и устной речи проводилось одновременно на одном и том же языковом материале [2, С. 21-22].

Литература:

1. Евдокимова, М.Г. Актуализация проявления активности обучающихся в профессиональной речевой деятельности // М.Г. Евдокимова // Вестник педагогических наук. – 2023. – № 2. – С. 147-153
2. Евдокимова, М.Г. (Карнакова М.Г.) Особенности обучения иностранному языку представителей коренных народов Сибири (на примере вузов МВД России): диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Евдокимова Марина Германовна. – Санкт-Петербург: СПб ГУ, 2000. – 243 с.
3. Проблемы этносемантики // Сборник научно-аналитических обзоров. – М., 1998. – 167 с.

Педагогика

УДК 371

адъюнкт 2 курса 3 факультета 2104 кафедры психологии, педагогики
организации работы с кадрами Егорова Елена Григорьевна
«ФГКУ ОУ ВПО «Академия управления МВД России» (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ ЦЕННОСТНОЙ УСТАНОВКИ НА ПОСТУПЛЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ МВД РОССИИ

Аннотация. В настоящей статье рассматривается проблема готовности обучающихся в старших классах к профессиональному самоопределению, а также формирование ценностно-смысловых компонентов, влияющих на выбор образовательной организации МВД России и специфики деятельности в будущем, с целью становления себя, как личности в социуме. Автор статьи описывает полученные данные проведенного анкетирования со старшеклассниками, по результатам которого приходит к выводу о необходимости внедрения инновационных разработок, заключающихся в оказании всесторонней помощи старшеклассникам получить истинную информацию о профессии полицейского.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профориентация, ценностная установка, готовность, ценностно-смысловые компоненты, мотивация.

Annotation. This article deals with the problem of the readiness of students in high school to professional self-determination, as well as the formation of value-semantic components that influence the choice of the educational organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia and the specifics of activities in the future, in order to establish themselves as individuals in society. The author of the article describes the data obtained from a survey conducted with high school students, according to the results of which he comes to the conclusion that it is necessary to introduce innovative developments, which consist in providing comprehensive assistance to high school students to get true information about the profession of a police officer.

Key words: professional self-determination, career guidance, value attitude, readiness, value-semantic components, motivation.

Введение. Ценностные установки личности, как первостепенные жизненные ориентиры каждого, выражают взгляды на жизнь, обобщают мировоззрение о смысле существования и средствах достижения цели, о нравственных нормах своего поведения в обществе, просвещенности и уровня культуры отдельной личности, а также всего общества. Система ценностей человека является основой его отношения к миру. Модернизация концепции базовых ценностей в социально-политических условиях жизни современного общества в основном сопровождается с нежеланием молодых людей к личностному развитию, успеху, конкуренции, профессионализму, ответственности за принятые решения. Подобные негативные тенденции, приводят к неприятию юношами не только исторического опыта, переданного из поколения в поколение, но и к разочарованию в новых идеалах, которые оказались для большинства иллюзорными и искусственными.

Прежде всего, данная проблематика связана с активной информатизацией виртуального пространства и влиянием социальных сетей на подрастающее поколение, следствием чего происходит искажение и девальвация традиционных ценностей и нравственных норм. Мнимые ценности, созданные компьютеризированной средой, такие как: свобода доступа к информации, виртуализация, антииерархичность, получение богатства, оказывают негативное влияние на старшеклассника. Указанные обстоятельства служат к утрате моральной идентичности личности, отсутствию готовности к профессиональному самоопределению, трудовой мотивации, построению карьерного роста, а в целом к дегуманизации общества.

Несомненно, происходящие изменения, в социальной, экономической и духовной сферах нашего государства, в части утраты первоначальных ценностей, затрагивают и кадровое обеспечение правоохранительных органов, нуждающихся в целеустремленных, физически развитых, энергичных, смелых, выдержанных, мужественных, конкурентно способных, пунктуальных, отзывчивых сотрудниках, готовых служить обществу и закону.

Как показывает практика и многочисленные исследования, старшеклассник, все же изъявивший желание проходить службу в органах государственной власти, не имеет четкой и правдивой репрезентации о специфике службы, ее условиях и, что немало важно, о профессиональных квалификационных требованиях, предъявляемых к профессии полицейского. В виду этого на начальных этапах прохождения службы в системе МВД России возникает чрезмерный коэффициент увольнения личного состава.

Так, согласно данным Главного управления по работе с личным составом МВД России (далее – ГУРЛС МВД России) за период с 2017 года по 2022 год в территориальные органы МВД России прибыло 25 412 выпускников (2022 г. – 4223; 2021 г. – 2746; 2020 г. – 130; 2019 г. – 4790; 2018 г. – 4270; 2017 г. – 4549).

Однако на первом году службы контракты расторгнуты, по инициативе сотрудников, с 5946 сотрудниками (2022 г. – 1389; 2021 г. – 1809; 2020 г. – 1049; 2019 г. – 1203; 2018 г. – 1055; 2017 г. – 830).

По результатам проведенных анонимных опросов ГУРЛС МВД России установлено, что основными мотивами расторжения контрактов о прохождении службы являются низкий уровень денежного довольствия (более 70% респондентов) и высокая нагрузка, обусловленная необходимостью в условиях некомплекта выполнять служебные обязанности за отсутствующих сотрудников (более 60% респондентов).

ГУРЛС МВД России отдельно изучены причины увольнения выпускников образовательных организаций МВД России (далее – ОО МВД России). Анализ общего количества уволенных с 2017 года выпускников показал, что их число составило 914 человек, в том числе 626 (68%) на первом году службы. Неблагоприятными факторами явились назначение выпускников на должности, не соответствующие направлению обучения, отсутствие готовности к сложностям и объему выполняемых обязанностей, неэффективная работа наставников в профессиональной адаптации выпускников и т.д.

Обозначенные реалии выдвигают необходимость выработки концептуальной модели взглядов, внедряющей креативные и прогрессивные образовательные процессы, основанные на эволюционных идеях и развитии прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики в области профориентации на поступление в ОО МВД России, учитывая личностно-индивидуальные способности подростка во взаимосвязи с потребностями правоохранительных органов.

Целью статьи является теоретический анализ проблем формирования ценностной установки старшеклассников на поступление в ОО МВД России, а также необходимость внедрения инновационных форм и методов профориентационной работы.

Изложение основного материала статьи. К понятию ценностная установка обращались многие педагоги, психологи, философы: М.А. Болдина, Е.В. Деева, Д.В. Деккерт, Н.Ю. Зыкова, Е.А. Маркова, И.С. Складенко и др.

Одни рассматривают ценностную установку личности как систему ценностей, сформированной в комплексе врожденных индивидуальных качеств во взаимосвязи с внутренней готовностью старшеклассника к профессиональному самоопределению (Н.Ю. Зыкова, Е.А. Маркова) [1, 2].

И.С. Складенко полагает, что ценностная установка – самосознание личности, подразумевающее собой психологическую готовность и личностную зрелость к осуществлению жизненного выбора, обеспечивающего успешное обучение в ОО МВД России и освоению образовательной программы высшего образования по выбранной профессии, с целью развития индивидуальных особенностей индивида, а впоследствии их реализацией [3].

Третьи ведут речь об оказании всесторонней и объективной помощи старшекласснику, используя инновационные методы, приемы, средства, формы и технологии профориентационной работы на поступление в ОО МВД России, в раскрытии своих индивидуально-психологических возможностей, с учетом ценностно-мотивационной сферой личности (М.А. Болдина, Е.В. Деева) [4].

Невозможно не согласиться с мнением Д.В. Деккерта, который подчеркивает, что ценностная установка старшеклассника на поступление ОО МВД России, должна состоять из общечеловеческих ценностей, таких как соблюдение, уважение прав и свобод человека и гражданина, а также умение проявлять сочувствие и сострадание, приходиться на помощь гражданам и просто не быть равнодушным. При этом автором делается акцент на том, что профориентационная работа неразрывно связана с воспитанием и обучением, уделяя основное внимание в образовательном процессе на морально-нравственные нормы, формируя профессиональную культуру будущего полицейского [5].

Так, с целью изучения сформированности ценностной установки старшеклассника на поступление в ОО МВД России нами проведено анонимное анкетирование, по результатам которого установлено, что 65% опрошенных, желают знать значительно больше о специальностях полицейского и специфике службы в целом. При этом 23% респондентов информацию о профессии полицейского узнают от родителей и родственников; 35% – через сети «Интернет» и средства массовой информации; 10% – из бесед и лекций, проведенных школьными педагогами, а также психологами; и 9% – от должностных лиц органов правоохранительной системы.

Опрос показал, что лишь 56% респондентов положительно относятся к профессии полицейского. В тоже время на вопрос: «Что привлекает Вас в деятельности сотрудника правоохранительных органов?» только 34% опрошенных ответили о желании защищать граждан своей страны, себя, а также членов своей семьи; 15% респондентов считают, что служба в правоохранительных органах дает возможность изучить специальную технику, которая применяется для охраны общественного порядка, при задержании преступников; 26% указали на то, что профессия полицейского – престижность и возможность карьерного роста, а также стабильная заработная плата; 13 % отмечают, что служба в органах внутренних дел дает умение правильно квалифицировать действия правонарушителя.

Таким образом, полученные результаты обращают наше внимание на необходимость организации профориентации, в части формирования ценностной установки старшеклассника на поступление в ОО МВД России, являющейся важной психологической основой профессионального самоопределения, что определяет:

1) направленность субъекта на реализацию определенных ценностных отношений, соответствующих мотивационно-ценностному отношению молодого поколения к будущей профессии;

2) содержание представления обучающимся в старших классах о своем «Я», которое соответствует его личностным способностям, умениям и навыкам, с целью успешного освоения образовательной программы, а также соответствующего направления деятельности профессии полицейского;

3) решение старшеклассника к формированию психологической готовности к вхождению в реальную жизнь сотрудника правоохранительных органов, тем самым включению к профессиональной деятельности.

Как мы говорили выше, молодые люди погружены в Интернет-пространство. Старшеклассник при необходимости получения, какой либо информации, обращается к социальным сетям, которые не всегда содержат достоверные сведения. Ярким примером тому относятся так называемые «блогеры», ведущие группы и высказывающие свое мнение, тем самым пытаясь вовлечь старшеклассника в мотивационную сферу по принципу «здесь и сейчас», что, по их мнению, позволяет получить легких заработок без получения высшего образования и дальнейшего профессионального самоопределения.

Так, одним из возможных путей оказания молодому поколению всевозможной помощи и поддержки в их профессиональном самоопределении мы предлагаем разработку и внедрение специализированного Онлайн-ресурса под названием «На страже порядка, билет в будущее». Специализированный сайт, как педагогический инструмент, позволит выстроить модель взаимодействия педагогов-психологов, социальных педагогов, специалистов различным направлениям деятельности правоохранительных органов напрямую со старшеклассником. В свою очередь юноши смогут обратиться для получения необходимой информации не только о профессии полицейского, но с помощью интерактивной игры оказаться в роли самого полицейского, разрешить поставленную задачу, определить пути решения.

Также, благодаря разработке специальных профессиональных психологических тестов, состоящих из двух этапов: 1 этап – установление комплекса качеств, навыков, умений, знаний и индивидуальных особенностей личности, раскрывающих готовность к осознанному выбору, в части поступления в ОО МВД России; 2 этап – на основе результатов первого этапа, определить наиболее подходящую специальность сотрудника правоохранительных органов, с целью определения ведомственного учреждения и составления пошагового плана на поступление.

Исходя из этого, ознакомление молодого поколения, в наиболее комфортной для них среде, например через предлагаемый нами специализированный сайт «На страже порядка, билет в будущее», сфокусированного на раскрытии своих индивидуальных качеств, определения готовности к освоению образовательной программы, разъяснении квалификационных требований по каждой специальности полицейского, организации онлайн-консультирования, позволит принять осознанное решение и найти свою практическую реализацию в будущей профессиональной деятельности.

Выводы. Резюмируя сказанное, профориентация является одним из важнейших компонентов в оказании всесторонней, открытой и беспристрастной помощи старшекласснику в их профессиональном самоопределении. В свою очередь формирование ценностной установки на поступление в ОО МВД России позволяет в первую очередь: определить устойчивую ориентацию в выбранной специальности путем оценки своей собственной пригодности к службе, а также корректировки отношения к профессии сотрудника полиции; во вторую очередь: убедить старшеклассников, что успешность их профессиональной деятельности и конкурентоспособность в современных условиях в значительной степени будет зависеть от их знаний, навыков и умений; в третью очередь: избежать негативные последствия для правоохранительной системы, в части необоснованных затрат государством на обучение молодого поколения, наносящих значительный ущерб как общеэкономическому прогрессу страны, так и функционированию высших учебных заведений.

Литература:

1. Маркова, Е.А. Ценностные ориентации профессионального самоопределения учащихся старших классов / Е.А. Маркова // СГН. – 2019. – №1 (3). – С. 284-292
2. Зыкова, Н.Ю. Развитие профессиональных ценностных ориентаций студентов средствами гештальт-терапии: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Кур. гос. ун-т. – Курск, 2006. – 24 с.
3. Скляренко, И.С. Проектирование педагогической системы формирования профессиональных ценностных установок у будущих сотрудников ОВД / И.С. Скляренко // Вестник экономической безопасности. – 2016. – №4. – С. 336-341
4. Болдина, М.А. Понятие и сущность профориентационной работы в образовательном учреждении / М.А. Болдина, Е.В. Деева // Социально-экономические явления и процессы. – 2012. – №12. – С. 431-439
5. Деккерт, Д.В. Ценностные ориентации слушателей, обучающихся в организациях дополнительного профессионального образования МВД России: теоретический аспект / Д.В. Деккерт // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 9. – С. 72-77

УДК 373

доктор педагогических наук, доцент Ежова Татьяна Владимировна

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

ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Аннотация. В настоящей статье раскрываются дидактические возможности цифровых образовательных ресурсов при обучении иностранному языку в школе. В статье дан анализ понятия «цифровые образовательные ресурсы» (далее – ЦОР), представлены существенные характеристики и классификация ЦОР, названы внутренние и внешние факторы эффективности обучения иностранному языку с использованием ЦОР. Стратегия цифровой трансформации системы российского образования поставила в ряд первоочередных целей и задач необходимость создания новых и модернизации имеющихся отечественных цифровых образовательных сервисов и платформ. Автор акцентирует внимание на том, что продуманная организация аудиторной, внеаудиторной и самостоятельной работы школьников с использованием ЦОР способствует решению целого ряда дидактических задач (создание уникальной электронно-информационной образовательной среды, индивидуализация процесса обучения, развитие положительной мотивации к изучению иностранного языка, формирование навыков по всем четырем видам речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения, письма), развитие медиаинформационной и компьютерной грамотности обучающихся).

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы, обучение иностранному языку, цифровые платформы и сервисы.

Annotation. This article reveals the didactic possibilities of digital educational resources in teaching a foreign language at school. The article analyzes the concept of "digital educational resources" (hereinafter referred to as DER), presents the essential characteristics and classification of DER, names the internal and external factors for the effectiveness of teaching a foreign language using DER. The strategy of digital transformation of the Russian education system has set the need to create new and modernize existing domestic digital educational services and platforms as a number of priority goals and objectives. The author focuses on the fact that the well-thought-out organization of classroom, extra-curricular and independent work of schoolchildren using the DER contributes to the solution of a number of didactic tasks (creation of a unique electronic information educational environment, individualization of the learning process, development of positive motivation for learning a foreign language, formation of skills in all four types of speech activity (listening, speaking, reading, writing), development of media information and computer literacy of students).

Key words: digital educational resources, foreign language teaching, digital platforms and services.

Введение. В настоящее время общество находится на переломном этапе, когда система образования вынуждена реагировать на вызовы времени и адаптироваться к новым геополитическим и социально-экономическим реалиям. Жесткие ограничительные меры в период распространения пандемии, необходимость перехода на смешанное или дистанционное обучение, рестрикции на использование зарубежных образовательных сервисов и платформ – все эти факторы детерминировали необходимость решения проблемы цифровизации российского образования [6]. Для решения этой задачи необходимо иметь широкий спектр цифровых образовательных ресурсов (далее – ЦОР), отечественных цифровых сервисов и платформ. Стоит отметить, что многие из используемых в образовательном процессе ЦОР базируются на зарубежных цифровых сервисах и платформах, что лишь подчеркивает необходимость цифровой трансформации системы российского образования, включающей разработку отечественных цифровых сервисов и платформ и цифровизацию имеющихся образовательных ресурсов.

Следует отметить, что спектр образовательных технологий, используемых при обучении иностранному языку, достаточно широк, и их применение в образовательном процессе становится повседневной практикой. Многие ученые сходятся во мнении, что сейчас настало время, когда цифровые технологии развиваются наиболее активно. Эти возможности представляют собой базу для создания информационно-образовательной среды учебного заведения. При обучении иностранному языку следует говорить о необходимости создания иноязычной информационно-предметной среды.

Изложение основного материала статьи. Перейдем к анализу понятия «цифровые образовательные ресурсы». Большинство ученых (Н.Ю. Бородатова, С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, С.Н. Злобина, Е.С. Полат, Н.В. Сеница и др.) считают, что к ЦОР можно отнести любую информацию образовательного характера, представленную на цифровых носителях [3, 4, 5].

М.-Н.Л. Вагнер считает, что образовательные информационные ресурсы представляют собой современное средство, направленное на повышение эффективности и усовершенствование процесса формирования иноязычной компетентности. По его мнению, образовательные информационные ресурсы помогают интенсифицировать учебный процесс и создать благоприятную среду для обучения [2].

Мы солидарны с позицией Л. Л. Босовой, которая отмечает три существенные характеристики ЦОР:

- данные ресурсы представлены в цифровой форме;
- они отобраны в соответствии с тематическим планом и «привязаны» к поурочному планированию;
- все представленные ресурсы снабжены необходимыми методическими рекомендациями [1].

Проанализировав вышеперечисленные определения изучаемого понятия, можно предложить следующую авторскую дефиницию: цифровые образовательные ресурсы – это современные средства обучения, представленные в электронном формате на цифровых носителях, применение которых направлено на повышение эффективности образовательного процесса и выполнение основных задач обучения и воспитания.

Назовем существенные характеристики ЦОР:

1. данный вид образовательных ресурсов включает совокупность текстовых, графических, аудио- и видеоматериалов, составляющих основную предметную содержание учебных дисциплин;
2. ЦОР разрабатываются в соответствии с требованиями ФГОС к содержанию и условиям реализации основной образовательной программы;
3. использование ЦОР в образовательном процессе школы имеет многоцелевой характер: способствует развитию положительной мотивации школьников к изучению иностранного языка; развитию медиаинформационной и компьютерной грамотности всех субъектов образовательного процесса; обеспечивает оптимизацию образовательных результатов, поскольку эти ресурсы наглядны, интерактивны, современны.

Полнота реализации дидактического потенциала ЦОР во многом зависит от цели включения конкретных образовательных ресурсов в учебный процесс. Прежде всего, это повышение эффективности образовательного процесса, выведение его на качественно новый уровень, обеспечивающий выполнение основных задач обучения и воспитания.

Сегодня мы можем говорить о достаточно широкой палитре цифровых образовательных ресурсов. Большинство из них отвечают современным требованиям: они содержат актуальный образовательный контент, позволяют учителю осваивать новые педагогические технологии. Анализ образовательной практики свидетельствует о том, что грамотное использование цифровых ресурсов способствует оптимизации образовательных результатов, поскольку эти ресурсы наглядны, интерактивны, современны. Спектр платформ и сервисов, используемых в образовательном процессе, достаточно широк: это платформы для видео- и конференцсвязи (Skype, Zoom, Discord); мессенджеры Viber, WhatsApp, Telegram; образовательный контент видеохостинга YouTube; облачные ресурсы Яндекс-диск, Гугл-диск; цифровые сервисы «Baamboozle», «Kahoot!», «Quizlet» и др. [4].

Немаловажным фактором оптимизации иноязычного образования школьников является потенциал ЦОР как средства мотивации школьников к изучению иностранного языка. На это влияет сама цифровая форма представления учебного материала с увлекательным иноязычным контентом, возможность включать аутентичный материал, а также возможность поликультурного диалога с носителями языка. ЦОР можно эффективно использовать для контроля знаний обучающихся, при оценивании самостоятельных и домашних работ. Например, с помощью ЦОР можно внести коррективы, которые помогут школьникам в изучении лексики и расширении словарного запаса, сформировать навыки чтения при помощи различного контента с выбором уровня сложности; развивать навыки аудирования на базе аутентичного аудиоматериала; развивать навыки говорения, умение вести диалог или высказывать свое мнение на основе изученного контента; сформировать навыки письменной речи, например, с помощью написания эссе или электронных писем.

Учитель сам решает, в каком объеме стоит внедрять ЦОР в процесс обучения. Он определяет, каким способом лучше интегрировать инновационные методы и как их лучше использовать в сочетании с традиционными методами обучения иностранному языку.

Г. Кэрли раскрывает также понятие «безбумажное обучение», которое можно использовать во время проведения классной и внеклассной работы. Данный метод позволяет существенно снизить затрачиваемое время, а также отказывается от традиционной формы обучения иностранному языку в пользу новой модели анализа и синтеза информации. Безбумажное обучение предполагает фундаментальный переход от физического обмена информацией к виртуальному. С помощью инновационных технологий школьники находят образовательный материал, общаются online, проводят исследовательские работы и отправляют задания учителю в электронном виде [7]. Данная точка зрения является спорной, так как часто при полном переходе от традиционного обучения к online-формату происходит снижение качества образования.

Один аспект ЦОР отвечает за разнообразие аутентичного контента, другой аспект акцентирует внимание на развитии коммуникативной компетенции обучающихся. Г. Кэрли выделяет чаты, различные приложения для видео-звонков, дневники для выражения мыслей, мессенджеры и социальные сети, которые участвуют в формировании навыков говорения. Общаясь с помощью данных программ, ученик может воспроизвести живой диалог с носителями языка как в устной, так и в письменной форме. Это гарантирует полное погружение учащихся в иноязычную среду, не требующее других затрат и ресурсов. Автор отмечает, что интеграция Интернета в процесс обучения будет формировать у учеников осознанный подход к пониманию иностранного языка в качестве практического средства общения. Интернет может также помочь преодолеть языковой барьер, а работа с ЦОР станет подготовительным этапом в преодолении этого барьера [7].

Г. Льюис классифицировал модели деятельности обучающихся по работе с ЦОР с использованием сети Интернет. В первую очередь перед использованием Интернета нужно определить цели и задачи, в соответствии с которыми можно разделить такую деятельность на три области:

Чистое общение – заключается в использовании электронной почты или чатов на уроках иностранного языка. Использование электронной почты является асинхронным методом, так как общение происходит с задержкой, не как при разговоре в реальной жизни. У этого способа общения есть свои плюсы: это дает время ученикам сформулировать свою мысль. Синхронным же методом в данном случае являются чаты. Общение в чатах происходит в режиме реального времени. Здесь тоже есть свои положительные стороны. Например, это является вызовом для школьников, которые только начали изучать язык, поэтому это может дать им мотивацию быстрее обдумывать свою мысль и отправить её.

Поиск информации – это следующая ступень после общения. Учащиеся используют Интернет для поиска нужной информации. Этот вид работы позволяет работать с аутентичными ресурсами, а также познакомиться с культурой страны изучаемого языка. Перед началом работы можно заранее дать ученикам список ссылок. Это позволит детям сфокусироваться на конкретной задаче, не отвлекаясь на посторонние факторы.

Создание собственного цифрового образовательного контента – данный вид деятельности будет логическим завершением в системе уроков с использованием сети Интернет. Изучив основы создания и использования ЦОР, школьник может применить эти знания на практике и создать свой оригинальный контент. Сайт класса может быть использован как начальная точка для развития школьников. Ученик может вести проекты, создавать форумы и обмениваться своими идеями с другими обучающимися. Домашняя страница класса может стать в некотором смысле портфолио работы класса [8].

Каждый преподаватель, прежде чем использовать ЦОР в образовательном процессе, должен последовательно решить несколько непростых задач: выбрать конкретный вид ЦОР в соответствии с поставленной целью занятия, детально изучить методику применения данного вида ЦОР и оценить целесообразность и эффективность выбранного образовательного ресурса. Для того, чтобы показать всю палитру ЦОР, отражающую их широкие дидактические возможности, приведем их классификацию. А. С. Коротеева предлагает следующую классификацию ЦОР, в зависимости от параметров, заложенных в основу каждой группы:

1. интерактивные ресурсы включают групповые и индивидуальные задания, перечень вопросов и заданий к зачету или экзамену, различные анимации и изображения, контент виртуальной лаборатории;
2. слайды, презентации, таблицы, графики, диаграммы, картографические материалы, иллюстрации, элементы векторной графики и анимации составляют контент демонстрационной графики;
3. текстовая информация, представленная в самых различных формах и с самым разнообразным содержанием, представляет собой наиболее распространенную группу ЦОР;
4. автор выделяет в отдельную группу материалы для учителя (презентации, разработки уроков, аудио- и видеоматериалы, предметный контент урока) [5, С. 128].

Для достижения данной цели необходимо определить факторы, способствующие эффективному обучению иностранному языку с использованием ЦОР. Все факторы можно условно разделить на внешние и внутренние. Нами были выделены следующие внешние факторы эффективности обучения иностранному языку с использованием ЦОР: создание электронной информационно-образовательной среды; фактор цифровизации обучения, организация образовательного процесса с возможностью широкого внедрения ЦОР, фактор психологического комфорта. К внутренним факторам

эффективности обучения иностранному языку с использованием ЦОР можно отнести следующие: фактор внутренней мотивации к изучению иностранного языка, фактор психолого-возрастных особенностей обучающихся, фактор учета индивидуальных личностных качеств, фактор функциональной и цифровой грамотности школьников.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что ЦОР обладают значительным потенциалом при обучении иностранным языкам, так как создают уникальную учебно-познавательную среду, способствующую повышению уровня иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Продуманная организация классной, внеклассной и самостоятельной работы школьников с использованием ЦОР способствует решению целого ряда дидактических задач, к которым можно отнести: создание уникальной электронно-информационной образовательной среды; индивидуализацию процесса обучения; развитие мотивации школьников к изучению иностранного языка; формирование навыков аудирования, говорения, чтения, письма; развитие медиаинформационной и компьютерной грамотности обучающихся. Оптимальным способом решения поставленных задач будет продуманное сочетание традиционных форм и методов обучения с инновационными цифровыми технологиями, разработанными на базе новых или адаптированных к образовательным целям цифровых сервисов и платформ.

Литература:

1. Босова, Л.Л. Цифровые образовательные ресурсы для пропедевтического курса информатики и ИКТ [Текст] / Л.Л. Босова // Информатика и образование. – 2009. – №2. – С. 32-46
2. Вагнер, М.-Н.Л. Учебные интернет-ресурсы и развитие иноязычной компетентности в аудировании студентов неязыковых ВУЗов [Электронный ресурс] / М.-Н.Л. Вагнер, У.А. Овезова // Kant. – 2019. – № 4 (33). – С. 220-225. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnye-internet-resursy-i-razvitie-inoazychnoy-kompetentnosti-v-audirovanii-studentov-neazykovykh-vuzov> (дата обращения: 22.05.2023)
3. Григорьев, С.Г. Рекомендации по эффективному формированию информационных ресурсов образовательных порталов [Текст] / С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, Г.А. Краснова // Интернетпорталы: содержание и технологии. Вып. 3. – М.: Просвещение, 2005. – С. 134-166
4. Ежова, Т.В. Использование цифровых образовательных ресурсов на уроках английского языка на ступени начального общего образования [Текст] / Т.В. Ежова // Вестник педагогических наук. – Белгород, 2021. – № 7. – С. 188-192
5. Коротеева, А.С. Цифровые образовательные ресурсы как средство повышения эффективности усвоения информации [Электронный ресурс] / А.С. Коротеева // Историко-педагогический журнал. – 2022. – № 3. – С. 126 -133
6. Паспорт стратегии «Цифровая трансформация образования» [Электронный ресурс]. – URL: www.consultant.ru (дата обращения: 12.07.2023)
7. Carley, H. Going green: The paperless classroom [Электронный ресурс] / H. Carley // Global Issues in Language Education Newsletter, iss. 91. – 2014. – P. 10-13. – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/283540718_Going_Green_The_Paperless_Classroom (дата обращения: 15.06.2023)
8. Lewis, G. The Internet and young learners [Электронный ресурс] / G. Lewis // Oxford: Oxford University Press. – 152 p. – Режим доступа: <http://www.tesl-ej.org/ej32/r7.html> (дата обращения: 11.06.2023)

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, доцент Ежова Татьяна Владимировна

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

ассистент Санжаровская Кристина Юрьевна

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

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ»

Аннотация. В настоящей статье раскрывается сущность понятия «исследовательская компетенция будущего учителя». Развитие научно-технического прогресса, повышенные требования к выпускникам вузов обусловили необходимость развития интеллектуального потенциала будущего специалиста, его исследовательской компетенции. В статье представлен контент-анализ понятия «исследовательская компетенция» и приведена авторская дефиниция понятия «исследовательская компетенция будущего учителя». Представлены существенные характеристики данного понятия. Авторы акцентируют внимание на том, что исследовательская компетенция будущего учителя является интегративным качеством личности, результатом исследовательской деятельности и средством саморазвития студентов, неразрывно связана с будущей профессиональной деятельностью и нацелена на творческое преобразование действительности. В результате обзора имеющихся подходов к структурно-содержательному наполнению исследовательской компетенции авторы выделили системообразующие компоненты исследовательской компетенции будущего учителя (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный). Авторами была раскрыта суть данных компонентов, приведены критерии оценки их сформированности.

Ключевые слова: компетентностный подход, исследовательская компетенция, структура исследовательской компетенции, профессиональная подготовка будущего учителя, высшее образование.

Annotation. This article reveals the essence of the concept “a future teacher’s research competence”. The scientific and technological progress, as well as increased requirements for university graduates, have necessitated the development of the intellectual potential of a future specialist and their research competence. The article presents the content-analysis of the concept “research competence” and provides the authors' definition of the concept “a future teacher’s research competence”. The essential characteristics of this concept are presented. The authors focus on the fact that a future teacher’s research competence is represented as an integrative personal quality, the result of research activities and a means of students’ self-development, it is inextricably associated with a future teacher’ professional training and is aimed at the creative transformation of reality. As a result of a review of existing approaches to the structural content of research competence, the authors have identified the system-forming components of a future teacher's research competence (motivational-value, cognitive, activity, reflective-evaluative components). The authors have revealed the essence of these components, and provided criteria for assessing their formation.

Key words: competence approach, research competence, the structure of research competence, a future teacher’ professional training, higher education.

Введение. Компетентностная модель профессиональной подготовки специалиста, будучи доминирующей методологической основой подготовки современного специалиста, определила ориентиры развития высшего профессионального образования в России. Современный учебный процесс направлен на формирование компетентной личности, готовой к постоянному профессиональному саморазвитию, в связи с чем произошло смещение акцента на интеллектуальную составляющую личности будущих учителей.

Одной из важнейших компетенций, которой должен обладать будущий учитель, является исследовательская компетенция. Х. Сальмон, отмечая важность исследовательской компетенции, рассматривает её как один из главных элементов научного мышления [11, С. 1]. Необходимость формирования исследовательской компетенции будущих учителей обусловлена развитием научно-технического прогресса и, соответственно, повышенными требованиями к профессиональной подготовке специалистов.

Владение компонентами исследовательской компетенции определяется требованиями к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы бакалавриата. Согласно ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), выпускники вуза должны уметь осуществлять поиск, анализ и синтез информации (УК-1), обладать навыками в разработке и реализации проектных работ (УК-2) а также реализовывать педагогическую деятельность, основываясь на научных знаниях (ОПК-8) [8, С. 5].

Изложение основного материала статьи. Формированию исследовательской компетенции как важнейшей цели профессиональной подготовки будущего специалиста посвящен ряд работ отечественных и зарубежных учёных (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, В.Д. Шадриков, F. Böttcher, T. Felicitas и др.). Проанализировав имеющиеся в отечественной и зарубежной педагогической науке определения понятия «исследовательская компетенция», нами были выделены основные подходы к его трактовке в зависимости от того, что лежит в основе определения.

Во-первых, большинство исследователей склонно рассматривать исследовательскую компетенцию, являющуюся составной частью профессиональной компетенции, в тесной взаимосвязи с будущей профессиональной деятельностью обучающихся (О.В. Зданович, Н.Б. Самойленко, М.А. Хлыбова, А.В. Хуторской и др.).

Ряд исследователей понимает под исследовательской компетенцией интегративное качество личности, проявляющееся в совокупности знаний, умений, навыков и ценностных отношений к деятельности (М.Д. Гочияева, Т.Ф. Орехова, В.А. Слостенин, В.Д. Шадриков и др.). Рассматривая исследовательскую компетенцию как интегративное качество личности, ряд исследователей подчёркивает роль ценностно-смысловой сферы личности обучающегося. Так, Л.А. Черняева трактует исследовательскую компетенцию как совокупность личностно-осмысленных знаний, умений и навыков, а также опыта деятельности и ценностных ориентаций студента [10, С. 12].

Исследовательская компетенция, как и любая другая компетенция, формируется в деятельности. Ряд исследователей понимает исследовательскую компетенцию как результат спланированной исследовательской деятельности и подчёркивает её активный характер (Н.П. Гончарук, В.П. Шестаков и др.).

При определении понятия «исследовательская компетенция» многие исследователи также делают акцент на её преобразовательно-творческой составляющей (М.Д. Акбаева, Е.Н. Лекомцева, А.А. Ушаков и др.), отмечая, что исследовательская деятельность нацелена как на решение исследовательских задач, так и на творческое преобразование действительности.

Однако исследовательскую компетенцию не стоит рассматривать лишь как результат грамотно спланированной деятельности: будучи продуктом учебной и исследовательской деятельности, она также является и средством саморазвития исследователя. В.В. Лаптев склонен понимать под исследовательской компетенцией готовность обучающегося постоянно работать над самообразованием, что выражается в изучении оригинальных источников информации, приобретении новых научных знаний, овладении универсальными и специфическими способами как образовательной, так и исследовательской деятельности [5, С. 90].

Анализ существующих определений данного понятия и выделение основных подходов отечественных и зарубежных учёных к его трактовке позволили нам разработать авторскую дефиницию изучаемого понятия применительно к студентам – будущим учителям. При определении понятия «исследовательская компетенция будущего учителя» следует учитывать её преемственный характер, а именно то, что одной из задач формирования исследовательской компетенции будущих учителей является обеспечение их готовности к организации исследовательской деятельности школьников. В период обучения в вузе студенты получают опережающий опыт формирования исследовательской компетенции и смогут использовать этот превентивный опыт в будущей педагогической деятельности. Выпускники педагогических вузов должны владеть методикой формирования и развития у школьников исследовательских умений, которыми сами будущие учителя должны владеть на высоком (продуктивном) уровне. В нашей работе под исследовательской компетенцией будущего учителя будем понимать целостную, многоуровневую, личностную характеристику будущего учителя, интегрирующую мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты, обеспечивающую способность субъекта получать и продуцировать новое научное знание и его готовность организовать научно-исследовательскую деятельность школьников в своей будущей педагогической деятельности.

В настоящее время не существует единого подхода к определению структуры исследовательской компетенции. В данном исследовании нами была предпринята попытка охарактеризовать существующие в отечественной педагогике подходы к структурно-содержательному наполнению исследовательской компетенции, а также предложена структура исследовательской компетенции будущего учителя с подробным описанием её системообразующих компонентов.

Подходы к выявлению структурно-содержательного наполнения исследовательской компетенции

Автор	Методологическая основа	Компоненты исследовательской компетенции
Л.А. Голубь	Системный подход	1) мотивационно-ценностный; 2) когнитивный; 3) деятельностный; 4) рефлексивно-оценочный.
А.А. Губайдуллин	Ситуационно-динамический подход	1) ценностно-ориентировочный; 2) проективно-творческий; 3) предметно-преобразовательный.
И.Э. Идиятов	Проблемный подход	1) ценностно-ориентировочный; 2) проективно-творческий; 3) предметно-преобразовательный; 4) контрольно-коррекционный.
Л.Ш. Абдулова	Синергетический подход	1) мотивационно-потребностный; 2) когнитивный; 3) деятельностно-практический.
Э.Ф. Зеер	Компетентностный подход	1) мотивационный; 2) когнитивный; 3) деятельностный; 4) рефлексивный.
Ю.А. Комарова	Интегративно-дифференцированный подход	1) когнитивный; 2) прогностический; 3) организационный; 4) коммуникативный; 5) интерактивный; 6) перцептивный; 7) самоорганизующий; 8) рефлексивный; 9) корректировочно-регулирующий.
Л.А. Черняева	Личностно-деятельностный подход	1) теоретический; 2) диагностический; 3) проективно-конструктивный; 4) операционально-процессуальный; 5) интерпретационно-рефлексивный; 6) коммуникативный.

В процессе анализа исследовательской компетенции с точки зрения её структурно-содержательного наполнения мы пришли к выводу о том, что наиболее распространенными компонентами исследовательской компетенции традиционно являются следующие: мотивационный (мотивационно-ценностный), когнитивный, деятельностный (операционный), рефлексивный (таблица 1). Опционально выделяют творческий и коммуникативный компоненты.

Соотношение компонентов исследовательской компетенции отражает её суть; поэтому, опираясь на теорию личности Б.Г. Ананьева и принимая во внимание разработанную нами выше дефиницию понятия «исследовательская компетенция будущего учителя», будем выделять следующие её системообразующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный.

Интегрируя научно-педагогический опыт, опишем подробнее каждый из компонентов исследовательской компетенции будущего учителя.

I. Мотивационно-ценностный компонент исследовательской компетенции будущего учителя заключается в наличии у студентов мотивов, составляющих основу положительного отношения к исследовательской деятельности. Данный компонент, по мнению Е.Н. Лекомцевой, предполагает формирование мотивационной готовности студентов к занятию исследовательской деятельностью [7, С. 94]. Мы разделяем точку зрения А.Г. Здравомыслова, считающего, что ценностные ориентации личности направляют волю, внимание и интеллект [3, С. 79]. Итак, мотивационно-ценностный компонент нацелен на осознание обучающимися важности исследовательской позиции и представляет собой систему мотивационно-ценностных отношений к миру, обществу, профессиональной и исследовательской деятельности, себе и своим способностям.

II. Когнитивный компонент обеспечивает теоретическую подготовку студентов к осуществлению исследовательской деятельности и предполагает наличие у студентов теоретических и методических основ, необходимых для решения исследовательских задач. Содержание когнитивного компонента будущего учителя целесообразно представить в совокупности следующих знаний: предметные, психолого-педагогические, методологические, общекультурные знания.

III. Деятельностный компонент. Теоретические знания ещё не определяют готовность студентов к исследовательской деятельности, поэтому считаем, что когнитивный компонент исследовательской компетенции неразрывно связан с деятельностным компонентом. В нашем понимании деятельностный компонент исследовательской компетенции будущего учителя подразумевает готовность студентов к осуществлению исследовательской деятельности.

IV. Рефлексивно-оценочный компонент подразумевает способность и готовность обучающихся к анализу собственной деятельности, интерпретации результатов исследования, формулированию выводов и соотношению достигнутых исследователем результатов с поставленной им целью.

В соответствии с выделенными структурно-содержательными компонентами исследовательской компетенции будущего учителя нами были определены и охарактеризованы следующие критерии оценки её сформированности: мотивационный, знаниевый, поведенческий и рефлексивный (таблица 2).

Критерии оценки сформированности компонентов исследовательской компетенции будущего учителя

Критерий	Показатель сформированности критерия
Мотивационный	– наличие познавательного интереса; – осознание важности и социальной значимости исследовательской деятельности; – ценностное отношение к учебной и исследовательской деятельности; – проявление инициативы и самостоятельности в исследовательской деятельности; – стремление к саморазвитию и самореализации в научной среде.
Знаниевый	– знания о мышлении и способах исследовательской деятельности; – знание методологических подходов и принципов исследовательской деятельности; – знание методов научного исследования; – знание методики развития исследовательской компетенции школьников.
Поведенческий	– восприятие, анализ и трансформация информации; – эффективное использование методов научного исследования; – презентация результатов исследования; – готовность к совместной проектной и исследовательской деятельности; – организация исследовательской деятельности будущих учеников.
Рефлексивный	– самоанализ образа «Я – исследователь»; – чувство удовлетворенности от осуществления исследовательской деятельности; – рефлексивно-оценочное отношение к собственной исследовательской деятельности.

Мотивационный критерий, соответствующий мотивационно-ценностному компоненту исследовательской компетенции, отражает наличие мотивов к исследовательской деятельности. Знаниевый критерий, соответствующий когнитивному компоненту исследовательской компетенции, учитывает теоретическую подготовку обучающихся и их владение теоретическими знаниями на общефилософском, общенаучном и конкретно-научном уровнях. Поведенческий критерий, соответствующий деятельностному компоненту исследовательской компетенции, отражает практическую готовность обучающихся к исследовательской деятельности. Рефлексивный критерий определяет способность к самоанализу, что соответствует рефлексивно-оценочному компоненту исследовательской компетенции.

Выводы. Таким образом, исследовательская компетенция будущего учителя представляет собой многокомпонентную структуру, разновекторность которой требует многоаспектного изучения данного феномена. Обобщение научно-педагогического опыта позволило нам рассматривать исследовательскую компетенцию в качестве сложного синтеза когнитивного, деятельностного и личностно-ценностного опыта студентов. Исследовательская компетенция представляет собой важнейшую составляющую профессиональной компетенции будущего учителя и способствует развитию его профессиональных качеств. Вовлечение студентов в исследовательскую деятельность помогает реализовать их творческий потенциал, создает условия для саморазвития, самоопределения и самореализации, а также обеспечивает их готовность к дальнейшей профессиональной деятельности, таким образом делая будущих специалистов конкурентоспособными на рынке труда.

Литература:

1. Акбаева, М.Д. Понятие «исследовательская компетентность» в педагогической теории [Текст] / М.Д. Акбаева // Pedagogical Journal. – 2016. – № 6. – С. 268-282
2. Губайдуллин, А.А. Формирование исследовательской компетентности студентов в условиях проектного обучения [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.А. Губайдуллин; Татар. гос. гумм.-пед. ун-т. – Казань, 2011. – 24 с.
3. Зданович, О.В. О структуре и содержании исследовательской компетенции студентов – будущих учителей [Текст] / О.В. Зданович // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 11 (126). – С. 76-79
4. Идиятов, И.Э. Формирование исследовательской компетенции студентов в процессе проблемного обучения [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Э. Идиятов; Казан. фед. ун-т. – Казань, 2016. – 27 с.
5. Кобякова, В.Н. Исследовательская компетенция обучающихся как компонент современного содержания общего среднего образования [Текст] / В.Н. Кобякова, В.Н. Куровский // Вестник ТГПУ. – 2017. – № 8 (185). – С. 91-99
6. Комарова, Ю.А. Дидактическая система формирования научно-исследовательской компетентности средствами иностранного языка в условиях последилового образования [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Ю.А. Комарова; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2008. – 51 с.
7. Лекомцева, Е.Н. Научно-исследовательские компетенции бакалавра [Текст] / Е.Н. Лекомцева // Ярославский педагогический вестник. – № 3. – 2009. – С. 92-96
8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (с изменениями и дополнениями) [Текст]: приказ Мин-ва обр. и науки РФ от 22.02.2018 № 125 // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – 2018. – 22 фев. – 12 с.
9. Чернышкова, Н.В. Особенности формирования иноязычной научно-исследовательской компетенции студентов в неязыковом вузе [Текст] / Н.В. Чернышкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – № 13 (6). – С. 338-343
10. Черняева, Л.А. Формирование исследовательской компетенции студентов педагогического колледжа [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Черняева; Кузбас. гос. пед. акад. – Новосибирск, 2011. – 26 с.
11. Salmento, H. Understanding teacher education students 'research competence through their conceptions of theory [Электронный ресурс] / H. Salmento, M. Murtonen, M. Kiley // Frontiers in Education. – 2021. – № 6. – P. 1-9. – DOI: 10.3389/feduc.2021.763803

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Елизарова Евгения Анатольевна
ФГБОУ ВО Самарский государственный технический университет (г. Самара)

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ КАК ОСНОВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Статья представляет собой обзор современных исследований, посвященных креативности студентов и ее влиянию на образовательный процесс. Цель исследования – комплексный анализ роли развития креативности в современном образовательном процессе. Отмечено, что креативность имеет большое значение в контексте образования, так как данное качество влияет на успешность студентов, степень их мотивации и способность к творческому мышлению. Автор рассматривает понятие креативности в современных условиях, а также выделяются креативные характеристики студентов. Особое внимание уделяется значению развития креативных способностей в современном образовании и их влиянию на успешность обучения, коммуникативные навыки, а также формирование soft skills и профессиональной идентичности студентов. Автор детально анализирует роль информационных технологий в развитии креативных умений, а также рассматривает особенности креативности в контексте дистанционного обучения. Материал также дает характеристику влиянию уровня креативности на освоение иноязычных компетенций и изучение иностранного языка. В статье акцентируется внимание на методах оценки уровня креативных умений студентов высших учебных заведений, подчеркивается важность необходимости организации креативной образовательной среды. Помимо этого, автор обращает внимание на психологические и социальные факторы, влияющие на развитие креативных способностей студентов. В результате исследования была выделена специфика формирования креативности современных студентов в цифровой образовательной среде ВУЗа.

Ключевые слова: креативность в образовательном процессе, креативная образовательная среда, развитие креативных умений, креативные навыки, креативность студентов, цифровая образовательная среда.

Annotation. The paper is the overview of students' creativity and its influence on educational process. The aim of the research is the integral analysis of the role of the creativity development in the modern educational process. It is noticed that creativity has the strong sense in the scope of education as it influences on students' progress, their motivation and creative thinking ability. The notion of creativity is studied in present context and students' creative characteristic features are marked out. Particular emphasis is done on the value of creative abilities development and their impact on students' learning progress, soft skills and professional identity. The role of IT in creative abilities development, besides creativity particularities are considered in the realm of distance learning. The influence of creativity on foreign language skills and learning is emphasized in the paper. Estimation methods of the level of students' creative abilities are exposed in the research; also authors urge the importance of formation of creative educational environment. Moreover, authors give special attention to psychological and social factors influencing the development of students' creative abilities. As the result of the research specific features of students' creativity formation in digital educational environment of higher educational institutions are distinguished.

Key words: creativity in the process of education, creative educational environment, creative abilities development, creative skills, students' creativity, digital educational environment.

Введение. В современном мире на передний план выходит креативность, играющая ключевую роль в поиске инновационных и эффективных решений для различных проблем. Студенты, обладающие высоким уровнем креативности, могут эффективнее справляться с вызовами цифровой эпохи. В свою очередь, современный рынок труда стремится к найму высококвалифицированных специалистов, способных адаптироваться к быстро меняющейся среде и внедрять инновации в бизнес-процессы. Тенденции в современном высшем образовании обостряют внимание к данной проблеме, так как креативность становится навыком, который делает выпускников более конкурентоспособными.

Кроме того, на фоне развития информационных технологий и цифровой трансформации, становятся востребованными навыки, связанные с креативностью, такие как дизайн, разработка контента, работа с искусственным интеллектом, требующие от студента креативного мышления. Стоит отметить, что несмотря на сравнительно небольшое количество исследований в прошлом, проблема развития креативности в университетской среде стала привлекать все больше внимания ученых в последние годы, что свидетельствует о растущем интересе к данной проблеме и необходимости ее более глубокого изучения. На сегодняшний день существует ряд работ, посвященных обсуждению методов и подходов к развитию креативности среди студентов, а также значительное внимание уделяется ее роли в междисциплинарных областях, что позволяет понимать, как она может быть применена в разных сферах. Цель данного исследования состоит в комплексном анализе роли развития креативности в современном образовательном процессе.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе в научной литературе фигурирует большое количество интерпретаций креативности, что обуславливается тем, что креативность является многогранной концепцией, поэтому исследователи в разных сферах применяют разные подходы к трактовке данного понятия. Согласно определению в педагогическом словаре Г. М. Коджаспировой, под креативностью понимается уровень творческой одаренности, составляющий относительно устойчивую характеристику личности [2, С. 112]. Согласно исследованию Ю.О. Алексюк, у современных студентов задания с креативной составляющей вызывают отторжение ввиду больших временных затрат и неопределенности в оценивании результатов [1, С. 89]. В связи с этим перед образовательными учреждениями встает задача организации учебного пространства, которое бы способствовало развитию креативности у молодых специалистов.

Успешность специалиста в значительной степени зависит от его способности генерировать новые идеи, демонстрировать гибкость и эффективно адаптироваться к профессиональным ситуациям. Можно сказать, что креативная среда способствует развитию креативных навыков, которые молодые специалисты смогут успешно применять в будущей профессиональной деятельности, а также стимулирует интерес к учебным предметам и разнообразным формам обучения. В образовательной парадигме креативность может быть рассмотрена как процесс, включающий генерацию идеи, их разработку и воплощение в конечный продукт, способность к свободному и ассоциативному мышлению, способности видеть вещи с нескольких точек зрения и находить нестандартные решения проблем. Креативность также часто связывают с созданием чего-то нового, оригинального и инновационного. По мнению З.Ю. Прониной, креативный процесс рассматривается как составляющая инновационного процесса, в рамках которого возникает оригинальный продукт, созданный с использованием уникальных материалов, действий и креативного поведения субъектов [7, С. 1726].

Согласно А.А. Костюк, информационное общество рассматривается в контексте развития креативных способностей личности, в связи с тем, что ключевым ресурсом становятся знания индивида и его способность к творческой деятельности [3, С. 97]. Можно предположить, что это объясняется ростом важности образования, инноваций и интеллектуального

капитала в современном мире, где умение анализировать, синтезировать и применять знания становится ключевой компетенцией. Кроме того, исследователи сходятся во мнении, что человек постоянно сталкивается с нестандартными ситуациями, эффективное решение которых зависит от его креативности [8, С. 163]. Таким образом, развитие креативности становится важным аспектом адаптации к изменяющимся требованиям и возможностям информационного общества.

Согласно А.Д. Матраевой, в студенческий период у индивида проявляются значительные возможности для личностного развития [5, С. 28]. Обучение на этапе высшего уровня способствует увеличению уровня общей культуры человека, что в свою очередь стимулирует его стремление к творческому освоению учебных предметов, формированию и развитию практических навыков, предпринимательской активности и инициативы, что существенно влияет на процесс самореализации. Данные особенности подчеркивают необходимость использования специальных методов, подходов и образовательных технологий, способствующих максимальному раскрытию и реализации креативного потенциала личности.

Оценка креативных умений помогает образовательным учреждениям формировать более качественные и релевантные программы обучения. Измерение уровня креативности может быть важной частью оценки результатов образовательной программы, особенно в областях, где креативность имеет ключевое значение, например, в искусствах, дизайне, научных исследованиях и инновационных проектах. Выбор методов и инструментов диагностики креативности зависит от целей и контекста образовательной программы, а также от характера креативных задач, с которыми студенты сталкиваются. Методы и инструменты оценки включают в себя: тест творческого мышления Э.П. Торренса (Torrance Test Creative Thinking), креативные тесты Ф. Вильямса (набор тестов Creativity Assessment Packet), тест отдаленных ассоциаций С. Медника на креативное мышление (The Remote Associates Test), опросник креативности Д. Джонсона.

Н.М. Стукаленко выделяет следующие характеристики креативности личности обучающихся: дивергентное мышление, способность к синтезу, выявлению сходств и отличий, творчеству, созданию чего-то нового и уникального, выход за границы существующих познаний, легкость генерирования идей, богатое воображение [8, С. 163]. С другой стороны, развитие креативных способностей играет значительную роль в современном образовании, воздействуя на следующие аспекты. Креативные молодые специалисты обладают следующими характеристиками:

- открыты для нового опыта, стремятся познакомиться с разнообразными культурами, областями знаний и способами мышления;
- часто более успешны в обучении, лучше справляются с учебными заданиями, так как они способны на нестандартные и более эффективные подходы к решению задач;
- обладают гибким мышлением и способностью адаптироваться к переменам, мотивированы к творческой деятельности и стремятся к поиску новаторских решений;
- креативность требует сотрудничества и обмена идеями, поэтому такие студенты умеют работать в команде и вдохновлять других на совместную работу, что способствует развитию коммуникативных навыков;
- повышенная мотивация к обучению, так как творческие задания могут приносить студентам удовлетворение и уверенность;
- студенты с высокими показателями креативности способны максимально раскрыть свой творческий потенциал;
- высокоразвитые мягкие навыки (soft skills), важные для успешной карьеры, а также профессиональная идентичность и адаптивность.

Ряд ученых также отмечает влияние уровня креативности на освоение иноязычных компетенций, а также изучение английского языка в качестве инструмента развития креативности. Стоит отметить, что коммуникация на иностранном языке стала ключевой основой для создания методики формирования иноязычной креативной компетентности в процессе обучения иностранному языку [15, С. 27].

Нельзя не подчеркнуть, что информационные технологии играют значительную роль в современном образовательном процессе, способствуя развитию креативных и творческих умений. По мнению Е.В. Масланова, в современном цифровом обществе существуют социальные предпосылки для стимулирования креативности благодаря значительному увеличению скорости обмена информацией, создающей возможность для распространения собственных достижений [4, С. 42].

Высшее учебное заведение играет ключевую роль в развитии креативности студентов и формировании креативной образовательной среды, независимо от их области обучения. Процесс формирования креативных компетенций также зависит от методов преподавания и подходов, используемых преподавателями. По оценке Е.Е. Щербаковой, основной проблемой взаимодействия преподавателя и студентов, является отсутствие креативного элемента в применяемых методиках [10, С. 267]. Важно, чтобы высшие учебные заведения продолжали совершенствовать методики обучения, чтобы эффективно развивать креативные умения студентов и готовить их к вызовам современного мира. Например, на данный момент в магистратуре ИТМО реализуется модуль «Креативные технологии». По мнению Ш.Ш. Шаропова, в настоящее время особое внимание уделяется осмыслению новых задач и направлений в образовании, и в качестве оптимального пути развития выделяется инновационное креативное образование [9, С. 198].

Психологические факторы, оказывающие влияние на развитие креативных способностей студентов, включают в себя внутренние мотивационные факторы, такие как внутренняя убежденность, страсть к творчеству и личные цели, а также личностные особенности, такие как гибкость мышления, способность к саморефлексии и открытость к новым опытам. Кроме того, образовательная среда и преподаватели имеют значительное влияние на развитие креативных умений, предоставляя возможности для творческого самовыражения.

Социальные факторы, воздействующие на развитие креативной деятельности студентов, включают в себя взаимодействие со сверстниками, участие в групповых проектах и коллективном творчестве, что способствует обмену идеями и вдохновению. Культурные и социокультурные аспекты также оказывают влияние, формируя контекст и ценности, которые могут поощрять или ограничивать креативные процессы. Роль семьи и общества заключается в стимулировании развития креативности, создании поддерживающей среды и признании ее ценности как средства инновации и развития.

Выводы. На наш взгляд, можно выделить следующие особенности формирования креативности современных студентов в цифровой образовательной среде (ЦОС) ВУЗа:

- ЦОС предоставляет доступ к множеству интерактивных учебных ресурсов, что способствует более глубокому и самостоятельному изучению материала и развитию творческих и креативных навыков;
- индивидуализация обучения в соответствии с потребностями и способностям каждого студента, позволяющая активизировать его творческий и креативный потенциал;
- использование мультимедийного контента позволяет стимулировать творческое мышление студентов и развивать их способность к креативной визуализации и восприятию информации;
- в ЦОС студенты могут применять в обучении современные технологии, такие как программное обеспечение для дизайна, виртуальную реальность и другие инструменты, чтобы реализовывать свои творческие идеи;
- ЦОС способствует сотрудничеству студентов и обмену знаниями через онлайн-платформы и социальные сети, что может стимулировать креативное мышление;

- ЦОС позволяет более эффективно отслеживать прогресс студентов и предоставлять им обратную связь, что способствует развитию их креативных умений и мотивации к обучению;
- в ЦОС можно взаимодействовать с людьми и ресурсами со всего мира, что расширяет горизонты учащегося и способствует развитию креативного мышления.

Таким образом, исследование понятия креативности подчеркивает его важность в современной образовательной парадигме, позволяет лучше понимать природу и механизмы развития креативности у студентов, что является важным фактором для оптимизации образовательного процесса и подготовки студентов к современным требованиям рынка труда. Исследование креативности в контексте профессиональной деятельности подчеркивает ее значение в качестве ключевой компетенции для успешной карьеры. Анализ влияния развития креативности на обучение, мотивацию, развитие коммуникативных навыков, адаптивность и другие аспекты подчеркивает ценность развития креативности в современном образовательном процессе. Можно заключить, что в данный момент прослеживается особая необходимость интеграции креативных методов и задач в учебные планы и образовательные программы. Подводя итог, необходимо заключить, что на фоне тенденций высшего образования в контексте интеграции информационных технологий и дистанционного обучения, развитие креативных умений и творческих навыков имеет критическое значение в подготовке кадров для цифровой эпохи. В свою очередь, выявление психологических и социальных факторов, влияющих на креативность, помогает понять, как внутренняя мотивация, личностные особенности, групповая работа и культурные аспекты могут быть использованы для стимулирования креативного мышления.

Литература:

1. Алексюк, Ю.О. Развитие креативности у студентов поколения z в цифровой среде / Ю.О. Алексюк // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2019. – № 2(220). – С. 85-90
2. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
3. Костюк, А.А. Креативность как форма творчества информационной эпохи / А.А. Костюк // Logos et Praxis. – 2019. – Т. 18, № 4. – С. 96-101
4. Масланов, Е.В. Креативность и цифровизация / Е.В. Масланов // Эпистемология и философия науки. – 2022. – Т. 59, № 3. – С. 38-45
5. Матраева, А.Д. Аспекты развития креативности современного российского студенчества / А.Д. Матраева // Социально-гуманитарные знания. – 2017. – № 4. – С. 350-356
6. Мосина, М.А. Методика формирования иноязычной креативной компетентности студентов в процессе изучения иностранного языка / М.А. Мосина, М. А. Дворецкая // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 9. – С. 27-33
7. Пронина, З.Ю. Креативность в экономике знаний / З. Ю. Пронина // Креативная экономика. – 2018. – Т. 12, № 11. – С. 1725-1732
8. Стукаленко, Н.М. Исследование креативных характеристик личности обучающихся / Н.М. Стукаленко, И.А. Просандеева // Наука и реальность. – 2021. – № 4(8). – С. 161-164
9. Шаропов, Ш.А. Потенциальные возможности образования в формировании креативности студентов / Ш.А. Шаропов, С.Б. Бобоева // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Серия гуманитарно-общественных наук. – 2019. – № 2(59). – С. 195-199
10. Щербакова, Е.Е. Проблема формирования необходимых качеств креативности для студентов вуза в условиях непрерывного образования / Е.Е. Щербакова, М.В. Львова, А.В. Плешков // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-3. – С. 267-269

Педагогика

УДК 37.013.46

кандидат педагогических наук, доцент Елизарова Евгения Анатольевна
 ФГБОУ ВО Самарский государственный технический университет (г. Самара);
кандидат педагогических наук, доцент Турлова Евгения Владимировна
 ФГБОУ ВО Оренбургский государственный университет (г. Оренбург)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КРЕАТИВНОСТЬ КАК ОСНОВА ПЕРСПЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В представленной статье авторами проведен анализ теоретических и практических аспектов креативности педагогов в качестве основы развития высшей школы. В частности, уточнена сущность ключевых теоретических понятий «педагогическое творчество», «педагогическая креативность». В статье исследованы проявления и основные характеристики педагогической креативности. Проведен сущностный анализ основных методик развития педагогической креативности. Выделена группа наиболее продуктивных техник, способствующих развитию творческого мышления. Приведены примеры реализации креативных методик. Авторами выявлены педагогические условия, при соблюдении которых может быть сформирована продуктивная креативная образовательная среда. В рамках высшей школы неотъемлемым условием является активное содействие руководством вузов расширению возможностей креативной образовательной среды. В завершении статьи исследованы перспективы массовой интеграции педагогической креативности с целью оптимизации процесса обучения в высшей школе.

Ключевые слова: педагогическая креативность, высшая школа, образовательная среда, перспективы, развитие.

Annotation. In the paper authors conducted analysis of conceptual and practical aspects of pedagogical creativity as the basis of prospective development of higher educational institutions. The essence of key terms such as «pedagogical creativity» was defined. Pedagogical creativity signs and its characteristic features were studied in the paper. Essential analysis of main methods of pedagogical creativity development was carried out. The most effective techniques leading to creative thinking development were accentuated. Examples of actualization of creative teaching techniques are given. Pedagogical criteria forming productive creative educational environment were defined. The fundamental criterion within higher educational institutions is the hands-on assistance of the university authority to creative educational environment promotion. Prospects of pedagogical creativity mass integration were explored to optimize the educational process in higher educational institutions.

Key words: pedagogical creativity, higher educational institution, educational environment, prospects, development.

Введение. Актуальность исследуемой тематики базируется на том, что современная система образования претерпела ряд изменений, оказавших влияние как на требования к формированию учебных программ, так и к компетенциям педагогов. Педагогическая креативность является одним из наиболее значимых качеств, способствующих оптимизации

образовательного процесса, а также конкурентных позиций самого педагога. Следовательно, изучение понятия педагогической креативности, её значимости и средств развития, является ключевым для изучения.

Педагогическая креативность напрямую связана с профессиональной компетентностью педагога. Педагогическое творчество определяется непрерывным процессом, так как педагог всегда включен в творческий процесс: поиск новых решений, решение задач, оптимизация учебного процесса, методическое творчество, коммуникативное творчество, импровизация [3]. Все вышеперечисленное составляет ежедневную работу педагогов высшей школы.

В рамках исследования особенностей педагогической креативности был проведен анализ научных трудов российских и зарубежных теоретиков (Д.Б. Богоявленская, А.Маслоу, В.А. Сластенин, П.С. Подымова, Ф. Тейлор).

Изложение основного материала статьи. Педагогическое творчество заключается в том, чтобы видеть связи между предметами. Традиционные предметы, преподаваемые отдельно на коротких уроках по времени, плюс упор на обучение, основанное на оценивании, являются анафемой [2] Установление же интегративных связей между преподаваемыми дисциплинами будет являться проявлением педагогического мастерства и креативности.

В качестве неотъемлемых характеристик педагогической креативности необходимо выделить:

- интеллект;
- знания;
- индивидуальность педагога;
- мотивация;
- критический стиль мышления [1, С. 93].

Креативности «обучают» с помощью различных педагогических приемов и подходов, основанных на исследованиях. Тем не менее, педагогические подходы всегда хороши настолько, насколько хороши люди, которые их преподают, и многие учителя возвращаются к преподаванию, а не к исследованиям, из-за нехватки времени и других практических соображений [6]. Также педагогика часто рабски доводит до догмы, что тоже может убить творчество.

Креативные техники представляют собой методы, которые способствуют творческому мышлению и связанным с ним навыкам, таким как генерация идей, непредубежденность и решение проблем. Педагог, который сталкивается с проблемой на рабочем месте, может использовать эти методы, чтобы переосмыслить проблему и разработать творческие подходы для ее решения. Анализ основных методик развития педагогической креативности позволил выделить группу наиболее продуктивных:

1. Мозговой штурм. Мозговой штурм – распространенный метод генерирования идей, и вы можете найти различные упражнения и подходы для реализации этого метода. С помощью этой техники цель состоит в том, чтобы произвести как можно больше идей в течение определенного периода времени. Например, группа может установить 5-минутный таймер и позволить участникам поделиться каждой идеей, которая им придет в голову, какой бы необычной она ни казалась. После обмена мнениями группа может обсудить эти идеи вслух, чтобы определить, какие из них лучше всего подходят для нужд проекта.

2. Негативный мозговой штурм. В отрицательном мозговом штурме участники создают список «плохих» решений проблемы, которую они хотят решить. Этот метод может привести к творческим решениям, когда группы выявляют препятствия и работают над их устранением. Например, у команды может быть цель улучшить продажи. Участники могут предлагать «плохие» идеи, которые делают продукт дороже или менее функциональным. Как и при мозговом штурме, группа может установить таймер и написать как можно больше идей. Затем они могут обсудить идеи в группе и определить, как превратить эти негативные идеи в позитивные.

3. Мозговое письмо. Мозговое письмо работает аналогично мозговому штурму и способствует генерированию идей в групповой обстановке. На сеансе мозгового письма группа определяет постановку проблемы или основную идею, связанную с их проектом. Затем каждый участник самостоятельно составляет список идей или потенциальных решений. Этот метод может помочь поощрить участие людей, которым неудобно делиться своими мыслями вслух. После того, как участники закончат записывать свои идеи, ведущий может собрать и распределить списки по группе. Принимающие участники просматривают список и генерируют дополнительные идеи, либо развивая первоначальные идеи, либо записывая несвязанные идеи. Некоторые варианты могут устанавливать ограничение по времени или определенное количество идей, которые участники должны написать в каждом раунде. В конце, группа может обсудить эти идеи вместе, чтобы определить наиболее жизнеспособные решения.

4. Случайные слова. Техника случайных слов просит участников назвать слово или фразу, связанную с проблемой, которую они хотят решить. Например, группа, надеющаяся улучшить командную работу в своем отделе, может написать слово «командная работа» в центре доски. Либо индивидуально, либо в группе участники составляют список слов или фраз, связанных с этим понятием. Некоторые соответствующие слова могут включать общение, слушание, поддержку, позитивность и сотрудничество. Этот метод помогает участникам определить идеи, связанные с проблемой, которую они хотят решить, что может помочь им разделить абстрактные проблемы на практические задачи.

5. Галерейный метод. В методе галереи лидер группы готовит станции либо с помощью личных досок, либо с помощью флип-чарта. У каждого участника есть назначенная станция, где они записывают все свои идеи, связанные с постановкой проблемы или центральной концепцией. Через несколько минут участники ходят по комнате, чтобы посмотреть и сделать заметки о станциях других участников. Затем они возвращаются на свою исходную станцию и продолжают развивать свои первоначальные идеи, используя для вдохновения идеи других членов группы. Этот метод может помочь стимулировать альтернативные взгляды на проблему или решение и укрепить идеи людей.

6. Раскадровка. Команды часто используют раскадровку для планирования рекламных кампаний, видеоконтента, деловых предложений или презентаций. С помощью этой техники участники создают план проекта, который они разрабатывают. Этот план может содержать как письменные, так и визуальные элементы, и на данном этапе его необязательно заполнять. Этот творческий метод помогает участникам систематизировать свои идеи до того, как они будут запущены в производство. Формат схемы позволяет легко изменять структуру историй, позволяя командам добавлять или удалять сегменты по мере развития своих идей.

7. Ролевая игра. В технике ролевой игры участники принимают образы персонажей и представляют проблемы и решения с их точек зрения. Например, команда разработчиков продукта может принять образ потенциального клиента. Размышление о продукте с точки зрения клиента может помочь в разработке идей и решений, отвечающих его желаниям и потребностям. В зависимости от ситуации участники могут разыграть роль нескольких персонажей, чтобы посмотреть на проблему с разных точек зрения, например пользователь-новичок или опытный пользователь.

8. «Да и...». Техника «да, и...» родом из мира импровизационного театра. Команды могут позаимствовать этот метод, чтобы способствовать спонтанному развитию идей. Начиная с одного слова, фразы или концепции, участники расширяют исходное утверждение, отвечая «да, и...». Участники могут чувствовать себя более комфортно, делаясь идеями, когда понимают, что их не осудят и не откажут. Например, первый участник может начать с утверждения: «Наша цель –

улучшить нашу окончательную систему управления». Второй участник может дополнить идею, сказав: «Да, и мы можем улучшить нашу систему управления файлами, разработав электронную таблицу для отслеживания историй оценок учащихся». Участники добавляют к этим заявлениям до тех пор, пока они не будут удовлетворены выработанными идеями или решениями.

9. Интеллект-карты. При составлении карты разума участники пишут формулировку проблемы в центре доски или листа бумаги. Затем они добавляют связанные концепции или решения в область, окружающую формулировку проблемы, проводя линии между ними, чтобы отметить связи. Участники могут добавить еще одну группу фраз, которые описывают, как они планируют достичь предложенных концепций или решений, снова связывая этот слой с предыдущим. Этот инструмент для создания идей представляет собой сеть идей и то, как они соединяются, позволяя участникам визуализировать взаимосвязь между их идеями.

10. Реверсия. С помощью техники реверсирования участники берут проблемный вопрос и переворачивают его. Например, команда может захотеть снизить текучесть кадров. В этом упражнении участники задавали вопрос: «Как мы можем увеличить текучесть кадров?» Отвечая на этот вопрос, команда определяет факторы, способствующие возникновению этой проблемы, такие как внедрение негативной культуры или переутомление сотрудников. Эти ответы демонстрируют, чего делать не следует, позволяя участникам разработать решения, которые уменьшат эти способствующие факторы и снизят текучесть кадров. В этом сценарии они могут подумать о стратегиях распределения управляемых рабочих нагрузок и создания более позитивной рабочей среды.

11. Доски настроения. Доска настроения – это коллаж, который может содержать изображения, текст и образцы материалов, часто используемые художниками и дизайнерами. Тем не менее, мудборды могут служить источником вдохновения для других рабочих проектов. Организации могут использовать этот инструмент для отображения абстрактных понятий в более осязаемом формате. Например, команда может создать доску настроения при разработке маркетинговых стратегий для нового продукта. Они могут использовать фирменные цвета и соответствующие фразы, которые они хотят, чтобы их кампания доносила до потребителей. Они также могут использовать изображения, которые представляют то, что они хотят, чтобы аудитория чувствовала, например, улыбающихся людей.

12. Метафорическое мышление. Метафоры сравнивают две или более вещей и могут быть буквальными или концептуальными. Например, карта может служить метафорой места, поскольку она представляет это место. Люди могут использовать метафоры, чтобы устанавливать связи между концепциями и генерировать идеи на их основе. Они также могут использовать метафоры, чтобы сделать абстрактные понятия более осязаемыми.

13. Сходства и различия. Этот метод предлагает участникам выбрать два объекта. Первый объект представляет проблему, которую они хотят решить, а второй объект связан с ней. Например, если человек хочет улучшить свое управление временем, он может выбрать часы для представления проблемы, а календарь представляет связанный объект. Человек создает список сходств между двумя объектами, за которым следует список их различий. Оба объекта отслеживают время, но часы фокусируются на секундах, минутах и часах, а календарь – на датах. Человек может использовать эти сходства или различия, чтобы вызвать идеи, которые помогут более эффективно управлять своим временем, например, планировать свои задачи по часам или планировать свою неделю заранее.

14. Идеальный конечный результат. Метод идеального конечного результата работает как в индивидуальных, так и в групповых условиях. С помощью этого метода решения проблем участники определяют постановку проблемы, а затем описывают ее идеальное решение. При обсуждении идеального конечного результата участники не должны учитывать такие ограничения, как сроки или бюджет. Этот метод позволяет им представить наилучший способ решения проблемы, не позволяя ограничениям вмешиваться. Как только они разработают потенциальные идеи, они смогут сосредоточиться на жизнеспособных вариантах.

Стоит акцентировать внимание на том, что в рамках высшей школы, креативная среда будет сформирована при соблюдении следующих педагогических условий:

1. образование воспринимается как важная и интересная деятельность для учащихся и педагогов;
2. студенты чувствуют, что их ценят, любят и уважают;
3. студенты активны в аудитории;
4. обучающиеся чувствуют, что группа и высшая школа принадлежат им;
5. педагоги выступают в роли консультантов, тренеров и источников знаний;
6. студенты чувствуют, что они могут открыто обсуждать свои проблемы;
7. руководство вуза активно содействует расширению возможностей креативной образовательной среды;
8. обучение имеет отношение к студенческой жизни [4].

Выводы. Таким образом, образование в двадцать первом веке – это процесс обучения, ориентированный на учащихся, который включает в себя элементы общения, критического мышления, творчества, сотрудничества и ценностей. Следовательно, именно креативные педагоги должны быть готовы сыграть решающую роль в обучении студентов двадцать первого века.

В контексте образования творчество необходимо для преподавания и обучения. Преподаватели должны проявлять творческий подход к обучению, чтобы привлекать и удерживать внимание обучающихся, а также чтобы они оставались мотивированными в группе. Творческое обучение может сделать обучение бодрящим, осмысленным и реалистичным.

На основании вышеизложенного важно обозначить, то, что педагогическая креативность, оказывает прямое влияние на эффективность образовательного процесса в высшей школе. Как следствие, развитие соответствующей компетенции у современных преподавателей, является одной из ключевых задач руководства высших учебных заведений. Перспектива исследований в анализируемой области должна базироваться на формировании креативного мышления педагогов, а также проблемах и трудностях, которые возникают как при форсировании педагогической креативности, так и в разработке креативных программ ведения образовательного процесса.

Литература:

1. Аренко, А.А. К вопросу о креативности и способах ее изучения и измерения / А.А. Аренко // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 11, Социология: Реферативный журнал. – 2020. – № 3. – С. 93-103
2. Елизарова, Е.А. Основы развития педагогической креативности в методике преподавания / Е.А. Елизарова, И.Г. Баканова, И.Г. Сысуева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №61(3). – С. 58-60
3. Ибраимов, Х.И. Креативность как одна из характеристик личности будущего педагога / Х.И. Ибраимов // Наука, образование и культура. – 2018. – №3 (27). – С. 44-47
4. Никитина, В.К. Методика преподавания в высшей школе / В.К. Никитина // Столыпинский вестник. – 2023. – №2 – С. 748-755

5. Психолого-педагогические особенности преподавания общетехнических дисциплин в современной высшей школе / Н.Г. Вильданова, Э.Ш. Имаева, О.Е. Зубкова, М.Р. Исмагилов // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – №54(4). – С. 22-30

6. Шамов А.Н. Формирование научно-исследовательской апперцепции на третьем уровне высшего образования / А.Н. Шамов // Гаудеамус. – 2020. – №2 (44). – С. 25-32

Педагогика

УДК 371

аспирант Заварзин Николай Павлович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина» (г. Тамбов)

ПОДГОТОВКА ПОДРОСТКОВ К ВОЕННОЙ СЛУЖБЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В статье рассмотрена проблема подготовки подростков к военной службе в современных условиях российской действительности. Проведен анализ дефиниции «военная служба», что позволило констатировать, что изучаемый феномен сопряжен с вооруженной защитой Отечества, характеризуется значительной сложностью, опасностью и повышенным риском для жизни и здоровья субъекта, стрессогенностью и напряженностью всех сил организма при выполнении поставленных боевых задач с применением силы и техники. Раскрыты ведущие характеристики военной службы, что определяет значимость педагогического обеспечения подготовки к воинской службе, начиная с подросткового возраста. Выявлены характерные черты подросткового возраста, как значимого периода для готовности к военной службе. Наиболее важными чертами подросткового возраста выступают физическое, интеллектуальное, социальное, психическое, личностное и духовное развитие, становление нравственно-патриотических идеалов и интересов на основе освоения разнообразных сфер социальной практики и традиционных российских духовно-нравственных ценностей общества. Обоснована идея о том, что воспитание патриотизма и гражданственности – это неотъемлемый процесс подготовки подростков к военной службе и формирования полноценной и духовно насыщенной личности. При этом взаимосвязь воспитания патриотизма и гражданственности – это многосторонний процесс, который включает в себя самообразование личности, формирование гражданских позиций, уважение защиты прав и свобод человека и гражданина, а также характеризует уровень воспитания общества в целом. Установлено, что воинская служба предъявляет особые требования к подросткам, будущим воинам, их духовно-культурному содержанию и высоким показателям уровневых характеристик готовности к служению Родине, установкам к состоянию психического, социального и физического здоровья, морально-психологическим качествам. Анализ изучаемой проблемы показал, что при подготовке подростков к военной службе в роли одной из базисных составляющих выступает система образования, позволяющая воспитать истинного патриота в духе преданности Отечеству, будущего защитника Родины.

Ключевые слова: подготовка подростков, военная служба, патриотическое воспитание, патриотизм, гражданственность, ценности служения и защиты Отечества, ответственность за будущее России.

Annotation. The article deals with the problem of preparing teenagers for military service in the modern conditions of Russian reality. The analysis of the definition of "military service" was carried out, which made it possible to state that the phenomenon under study is associated with the armed defense of the Fatherland, is characterized by significant complexity, danger and increased risk to the life and health of the subject, stress and tension of all the forces of the body when performing the assigned combat missions with the use of force and technology. The leading characteristics of military service are revealed, which determines the importance of pedagogical support for preparation for military service, starting from adolescence. The characteristic features of adolescence are revealed as a significant period for readiness for military service. The most important features of adolescence are physical, intellectual, social, mental, personal and spiritual development, the formation of moral and patriotic ideals and interests based on the development of various areas of social practice and traditional Russian spiritual and moral values of society. The idea that the education of patriotism and citizenship is an integral process of preparing adolescents for military service and the formation of a full-fledged and spiritually rich personality is substantiated. At the same time, the relationship between the education of patriotism and citizenship is a multilateral process that includes self-education of the individual, the formation of civic positions, respect for the protection of the rights and freedoms of man and citizen, and also characterizes the level of education of society as a whole. It has been established that military service makes special demands on adolescents, future soldiers, their spiritual and cultural content and high levels of readiness to serve the Motherland, attitudes to the state of mental, social and physical health, moral and psychological qualities. An analysis of the problem under study showed that in preparing adolescents for military service, one of the basic components is the education system, which allows educating a true patriot in the spirit of devotion to the Fatherland, the future defender of the Motherland.

Key words: training of teenagers, military service, patriotic education, patriotism, citizenship, values of service and defense of the Fatherland, responsibility for the future of Russia.

Введение. Современная социально-экономическая, политическая и социокультурная ситуация в обществе, которая связана с нестабильностью в мире, угрозами развитию нашего государства, попытками девальвации традиционных духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения, оказывают негативное влияние на сознание и поведение молодых людей. В общественном сознании получили широкое распространение такие качества как равнодушие, эгоизм, индивидуализм, агрессия, неуважительное отношение к государству и социальным институтам. Эти отрицательные факторы резко снизили воспитательное воздействие российской культуры, искусства и образования как важнейших факторов формирования патриотизма и необходимо принятие кардинальных мер для формирования и развития личности, обладающей качествами гражданина – патриота Родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время.

К тому же современное образование становится все сложнее и необходимо воспитывать подрастающее поколение в духе высокой морали, внимательности к ближним, уважения к закону и готовности к нуждам своей страны. Обучение этическому и нравственному поведению, забота о здоровье, физическая подготовка приведет к тому, что подростки будут охотнее готовиться к военной службе и легче воспринимать трудности при выполнении своих обязанностей. Следовательно, подготовка подростков к военной службе является важной научно-педагогической проблемой, которая требует тщательного изучения в современных условиях.

Изложение основного материала статьи. На протяжении веков воинская служба играла огромную роль в жизни общества. На современном этапе она также остается одной из самых важных отраслей деятельности государства.

Военная служба рассматривается исследователями как:

– «особый вид федеральной государственной службы, исполняемой гражданами в Вооруженных Силах Российской Федерации и в войсках национальной гвардии Российской Федерации, в спасательных воинских формированиях, в Службе внешней разведки Российской Федерации, органах федеральной службы безопасности, органах государственной охраны, органах военной прокуратуры, военных следственных органах Следственного комитета Российской Федерации и федеральном органе обеспечения мобилизационной подготовки органов государственной власти Российской Федерации, в воинских подразделениях федеральной противопожарной службы и создаваемых на военное время специальных формированиях» [7];

– «как важнейший вид деятельности граждан Российской Федерации по вооруженной защите Отечества и особый вид федеральной государственной службы, исполняемой гражданами Российской Федерации, которая заключается в повседневном выполнении конкретных воинских обязанностей в Вооруженных Силах Российской Федерации, других воинских формированиях» [11, С. 8]. Уточним, что в нашей статье мы также рассматриваем военную службу относительно готовности подростков (в перспективе) служить в Вооруженных Силах Российской Федерации и выполнять гражданский долг по защите Отечества;

– специфичная деятельность, характеризующаяся постоянным поддержанием боевой готовности к применению силы и техники, в основании которой лежит идея беззаветной преданности Родине, верности своей Отчизне и ее народу, освоенности и трансляции воинских ценностей и традиций воинского братства, применения расширенных профессионально-военных и специальных компетенций;

– социальный институт, который имеет определенные признаки: государственность в рамках защиты интересов и потребностей государства; разрешение многообразных конфликтов при исчерпанности мировых соглашений и мирных средств; правовая организация деятельности с учетом нормативно-правовых актов действующего законодательства страны и норм международного права; авторитарная иерархическая система беспрекословного служебного подчинения; военно-автоматизированные базисные основания, имеющие в своем арсенале боевое оружие и средства его доставки; часть государства, которую можно использовать как в национальных, так и в личностных целях отдельных участников политических партий;

– начальный этап профессиональной деятельности, сопряженный с вооруженной защитой и укреплением обороноспособности Родины, боевым столкновением с противником и введением в эксплуатацию вооружения, военной и специальной техники. Военную службу А.Д. Шерстнев рассматривает по отношению к молодым людям, не имеющим опыта ведения боев и учебно-боевой деятельности, обладающим эмоциональной неустойчивостью и психическим перенапряжением в экстремальных ситуациях жизнедеятельности в армии [8].

Краткий анализ дефиниции «военная служба» позволил констатировать, что изучаемый феномен:

– сопряжен с вооруженной защитой Отечества, характеризуется значительной сложностью, опасностью и повышенным риском для жизни и здоровья субъекта, стрессогенностью и напряженностью всех сил организма при выполнении поставленных боевых задач с применением силы и техники;

– определяется жесткой регламентацией жизнедеятельности (ограничение свободы и дискомфортность условий проживания), беспрекословной и безусловной служебной субординацией по иерархии воинских званий и точным исполнением должностных обязанностей;

– задает усиленный темпоритм личностной и коллективной ответственности за военную и гражданскую безопасность перед обществом.

Ведущими характеристиками военной службы выступают: а) специфически-выраженный боевой характер повседневной армейской деятельности (участие в боевых действиях, несение боевого дежурства, полевые выходы и т.д.); б) усиленно-повышенная нагрузка: информационная (освоение нового социально-ролевого функционала солдата – защитника Родины; использование современных инженерно-технических средств и телекоммуникационных технологий); морально-психологическая (отрыв от традиционного окружения, нахождение своего места в военном коллективе, не всегда добровольный и личностно-ценностный смысл службы в армии, стрессогенность окружения); физическая (напряженная боевая подготовка, приобретение военных навыков и специальности). Это определяет значимость педагогического обеспечения формирования готовности молодых людей к воинской службе, начиная с подросткового возраста, и обуславливает обращение к анализу типологических характеристик подростничества.

В контексте формирования готовности подростков к несению воинской службы значимо, что в подростковом возрасте (11-15 лет) как базисной фазе интенсивного развития, становления мировоззрения и характера, по мнению Б.Г. Ананьева [2], демонстрируется усиление осознанности познания (поиск новых знаний об окружающей действительности, устремленность к углублению осведомленности о политической и социокультурной ситуации в стране и мире), развитие социального интереса (принятие других, принадлежность к группе, общественная солидарность), рефлексивное оценивание как себя, так и других людей (возможностей, устремлений, способностей), выработка критического мышления.

Данный период характеризуется приобретением опыта гражданского поведения и поступков по отношению к росту проявлений активности и инициативности участия в социально значимой деятельности, обогащению областей самореализации и самоутверждения, осмыслению значимости мотивов общественного порядка (чувство долга, права и обязанности, «моральный кодекс» или «кодекс чести») и ценностей жизненных перспектив (прогнозирование образа собственного будущего), активизации общественно-политического мирозерцания, усиленного «ломания головы» над проблемами жизни [3].

Кроме того, О.А. Лаврентьева отмечает, что в подростковом возрасте для оптимального формирования готовности к воинской службе заметное влияние приобретают волевые качества (настойчивость, постановка целевых ориентиров и задач, прогнозирование логики действий, упорство в их осуществлении, умения справляться с трудностями и оценивать собственные усилия) [4]. Подростки осуществляют первые активные пробы взрослости в ситуациях проявлений эмоционально-волевых усилий (ситуации социального закалывания), в ходе которых расширяется опыт принятия решений и отбор социально значимых ценностно-смысловых приоритетов для трансляции в последующей жизнедеятельности за пределами образовательной организации [5]. Под влиянием определенных педагогически целесообразных действий у подростков формируется начальный социальный иммунитет (способность противостоять негативным внешним и внутренним (информационным, идеологическим) воздействиям окружающей среды).

Важным аспектом для подготовки молодых людей к армии выступает то, что в подростковом возрасте фиксируется рост мышечной силы, развиваются скоростно-силовые качества, вырабатывается общая стойкость организма и его работоспособность, конструируется многофункциональный профиль физиоэнергетических возможностей и каркас костно-мышечной системы, отражающий дальнейший жизненный функционал взрослых субъектов.

Данный период сензитивен для формирования нравственно-волевого стержня, мужественности, целеустремленности, общественной активности, ответственности, чувства долга по отношению к конституционным правам и обязанностям,

выносливости, сдержанности, решительности, отваги. И обществу «важно не упустить шанс воспитать гражданина, защитника Отечества» [6, С. 208].

Следовательно, характерными чертами подросткового возраста, как значимого периода для готовности к военной службе, выступают физическое, интеллектуальное, социальное, психическое, личностное и духовное развитие, становление нравственно-патриотических идеалов и интересов на основе освоения разнообразных сфер социальной практики и традиционных российских духовно-нравственных ценностей общества. В связи с этим будущее процветание и продуктивное функционирование российского общества зависит от воспитания подростков – молодых граждан и защитников своего Отечества.

Остановимся на наиболее значимых задачах в подготовке подростков к военной службе.

Одной из основных задач в подготовке подростков является формирование патриотизма. Эту задачу ставили уже несколько веков назад, когда Россия еще только зарождалась как государство.

Один из первых документов, обращенных к вопросу воспитания патриотизма, был издан царем Иваном IV в 1550 году. В этом документе говорится о необходимости воспитывать «русских людей в вере и благочестии, и укреплять их патриотизмом и любовью к Отечеству».

Однако такой подход к воспитанию патриотизма был связан с религиозными идеями и имел ограниченный эффект на формирование национального самосознания. В более поздние времена государство и педагоги начали активнее использовать образовательную систему для воспитания патриотизма.

В 1863 году в России было принято «Положение об учительских семинариях», в котором говорится о том, что одной из главных задач учителя является «воспитание учащихся в любви к Отечеству». Кроме того, в конце XIX и начале XX веков были созданы специальные научные общества и музеи, которые занимались изучением истории России и просветительской работой.

Однако самым значимым этапом в развитии воспитания патриотизма в России стал период Великой Отечественной войны 1941-1945 годов. В эти годы национальное единство и готовность защищать Отечество стали главными ценностями для общества. Вся страна боролась против врага, а победа была достигнута благодаря единству и силе нации.

Современная Россия продолжает уделять внимание воспитанию патриотизма. С 2007 года в России существует образовательный проект «Патриотическое воспитание», который направлен на формирование гражданской позиции, патриотизма и любви к Родине у детей и молодежи.

Патриотизм – это понятие очень широкое и может включать в себя множество аспектов. Однако, в первую очередь, патриотизмом можно назвать чувство любви к своей Родине и готовность ее защищать.

Следующая задача подготовки подростков к службе в армии направлена на воспитание гражданственности.

Гражданственность – это активная гражданская позиция, уважение к законам и правовым нормам, участие в общественно-политической жизни страны.

Воспитание гражданской позиции у подростков и должно включать в себя несколько ключевых аспектов.

Во-первых, важно создать условия для того, чтобы подростки понимали свои права и обязанности, а также знали, как правильно поступать в различных ситуациях. Молодые люди должны знать, что мнение каждого человека имеет значение и что они могут оказывать влияние на окружающий мир.

Во-вторых, важно научить подростков действовать в коллективе и быть готовыми к конструктивному диалогу и общению. Поддерживая дружественные отношения и сотрудничество, подростки могут достигать больших целей, чем, если бы действовали самостоятельно.

В-третьих, важно обучить подростков критическому мышлению. Способность анализировать, оценивать и интерпретировать информацию, с которой они сталкиваются в жизни и СМИ, поможет им развивать логическое мышление, что необходимо для развития гражданской позиции.

В-четвертых, подростки должны осознавать свою важность и силу в обществе. Организация и участие в различных общественных мероприятиях, акциях и программах, в соответствии с их возможностями, убеждениями и силами, позволит им стать активными гражданами своей страны.

Воспитание патриотизма и гражданственности – это неотъемлемый процесс подготовки подростков к военной службе и формирования полноценной и духовно насыщенной личности. Воспитание патриотизма начинается с самого раннего детства, когда ребенку рассказывают о своей истории, о героях и подвигах своей страны. Формирование гражданской позиции начинается в школе, где дети должны осознавать свою ответственность за судьбы своей страны, понимать важность правового государства, уважать мнение других людей.

Таким образом, взаимосвязь воспитания патриотизма и гражданственности – это многосторонний процесс, который включает в себя самообразование личности, формирование гражданских позиций, уважение защиты прав и свобод человека и гражданина, а также характеризует уровень воспитания общества в целом. Только при наличии культурной традиции, глубокого уважения к истории своей страны, а также наличии устойчивых ценностей подростков и молодежи, страна сможет обеспечить истинно гражданское, демократическое и процветающее общество.

Еще одна важная задача подготовки подростков к службе в армии связана с физической подготовкой.

Учитывая тот факт, что подростки основное время проводят в школе, то соответственно особенностью деятельности педагога по подготовке подростков к военной службе является индивидуальный подход.

Первое, что нужно понимать, что каждый подросток уникален. Подростки разных возрастов, а также с разным уровнем физической подготовки, имеют свои индивидуальные потребности и особенности.

Для успешной подготовки к военной службе педагог должен, прежде всего, развивать физические навыки подростков. Это физическое развитие включает в себя кардиотренировки, наращивание мышечной массы, повышение выносливости и гибкости. Для того чтобы увеличить эффективность занятий, педагог может проводить различные игры и соревнования.

Важную роль в подготовке играют различные военные учения и сборы. Они позволяют подросткам привыкнуть к жесткому режиму, которому они будут подчиняться во время службы. Также это отличная возможность для развития навыков ориентирования на местности, строевых упражнений и тактики.

Особую роль в подготовке подростков к службе в армии имеет психологическая подготовка.

В военной службе важно знать, как сохранять спокойствие в экстренных ситуациях или как справляться со стрессом. Поэтому, психологическая подготовка имеет такую же важность, как и физическая. Специальные психологические курсы помогут подросткам справляться с ментальными нагрузками и сохранять ресурсность в любых испытаниях.

Одним из основных методов психологической подготовки может быть следующее: проведение тренингов взаимодействия команды; создание условий для выражения своих эмоций; осознание и принятие риска и возможного травмирования.

Ведущими формами целенаправленного формирования подготовки подростков к военной службе в рамках военно-ориентационной работы школы, общественных организаций выступают: учебные (военно-историческая подготовка,

экскурсии, информирование, встречи, беседы и др.), внеучебные (участие в военно-спортивных мероприятиях, решение задач нравственного выбора и осмысления гражданской позиции, создание ситуаций, направленных на формирование умений, стиля поведения, общения, соответствующих гражданским и военным нормам поведения), общественные (работа в поисковых отрядах и клубах военно-патриотической направленности, участие в праздновании знаменательных военно-исторических дат, встречи с участниками боевых действий, участие в организации музеев, комнат боевой славы) [1].

Значимым при этом является развитие военно-прикладных навыков (рукопашного боя, преодоления препятствий, ускоренного передвижения, стрельбы из пневматических и пейнтбольных ружей), что оказывает существенное влияние на формирование у подростков физической готовности к военной службе, уверенности в своих силах, и мотивации к военному делу [9].

Выводы. Таким образом, анализ изучаемой проблемы показал, что при подготовке подростков к военной службе в роли одной из базисных составляющих выступает система образования, позволяющая воспитать истинного патриота в духе преданности Отечеству, будущего защитника Родины.

Установлено, что воинская служба предъявляет особые требования к подросткам, будущим воинам, их духовно-культурному содержанию и высоким показателям уровневых характеристик готовности к служению Родине, установкам к состоянию психического, социального и физического здоровья, морально-психологическим качествам.

При этом формирование готовности подростков к военной службе это целенаправленный процесс, осуществляемый в учебное и внеурочное время, определяющий обоснованное, последовательное накопление положительно-значимых (качественных и количественных) изменений в состоянии, познании, мотивации и личностных смыслах, опыте молодых людей (субъектов педагогического обеспечения), которые в последующем позволяют им в более короткие сроки адаптироваться к условиям службы в Вооруженных Силах, овладеть современным оружием и военной техникой, продуктивно выполнить свой долг перед Родиной по защите Отечества.

Литература:

1. Аверьянов, Г.М. Психолого-педагогические условия подготовки подростков к военной службе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Геннадий Михайлович Аверьянов. – Оренбург, 2001. – 22 с.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб., 2008. – 189 с.
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 672 с.
4. Лаврентьева, О.А. Формирование социальной ответственности подростков в жизнедеятельности школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Олеся Алексеевна Лаврентьева. – Красноярск, 2016. – 24 с.
5. Рожков, М.И. Социально-педагогическая деятельность: экзистенциальный подход / М.И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал. – Ярославль: ЯГПУ, 2012. – Т. 2. – № 5. – С. 50-53
6. Титов, Б.А. Сенситивные периоды развития природных задатков детей, подростков и юношества / Б.А. Титов // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 7. – С. 205-210
7. Федеральный закон от 28.03.1998 № 53-ФЗ (ред. от 14.04.2023) «О воинской обязанности и военной службе» (с изм. и доп., вступ. в силу с 28.04.2023) [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_18260/3df6b35547c68d2ca9bb487b11e0f6be5818171a/
8. Шерстнев, А.Д. Безопасность военной службы как социальная проблема / А.Д. Шерстнев // Социс. – 1995. – № 12. – С. 22-26
9. Шиндина, И.В. Формирование готовности допризывной молодежи к службе в армии / И.В. Шиндина, Ю.В. Рыбина // Science Time. – 2015. – № 5 (17). – С. 529-531

Педагогика

УДК 372.8

кандидат педагогических наук, доцент Зубова Светлана Павловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара);

кандидат педагогических наук, доцент Старцева Наталья Валерьевна

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

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара)

ПОТЕНЦИАЛ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ООО

Аннотация. В статье описывается разработанный авторами курс внеурочной деятельности «Изучаем английский играя» для обучающихся 7-х классов основной школы на примере предмета «Иностранный язык» и реализуемый в рамках ФГОС ООО. Внеурочная деятельность рассматривается авторами как способ повышения мотивации к обучению в целом и иностранному языку в частности. Авторы предлагают использовать активные методы обучения, заявленные в ФГОС ООО для формирования коммуникативной компетенции обучающихся. Как следует из названия курса основным методом, реализуемым в авторском курсе – является игра, а именно ролевая игра, дидактический потенциал которой способствует не только освоению иноязычного материала, но и формирует потребность и психологическую способность обучающихся к речевому общению.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, ролевая игра, образовательный процесс, предметные результаты, метапредметные результаты.

Annotation. The article outlines the course of extracurricular activity “Learning English while playing” developed by the authors for students of the 7th grade of the secondary school on the example of the subject “Foreign Language” and implemented within the framework of the Federal State Educational Standard. Extracurricular activity is considered by the authors as a way to increase motivation for learning in general and a foreign language in particular. The authors propose to use active teaching methods, declared in the Federal State Educational Standards of Basic General Education, to form students’ communicative competence. As the title of the course suggests, the main method implemented in the authors’ course is a game, namely a role-playing game, the didactic potential of which contributes not only to the mastering of foreign language material, but also forms the need and psychological ability of students for verbal communication.

Key words: extracurricular activity, role-playing game, educational process, subject results, transdisciplinary results.

Введение. Иностраный язык в общеобразовательной организации изучается в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Согласно ФГОС ООО основной целью изучения английского языка в школе является формирование у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции, под которой понимается способность человека осуществлять межкультурную коммуникацию на иностранном языке. Для достижения этой цели целесообразно задействовать возможности как организации деятельности обучающихся на уроке, так и во внеурочной деятельности. В нашей статье представлена программа внеурочной деятельности для обучающихся 7-х классов основной школы «Изучаем английский играя». Ее отличительной особенностью является возможность формирования коммуникативной компетенции при изучении английского языка обучающихся с использованием ролевых игр. Разработанный курс по внеурочной деятельности «Изучаем английский играя» спроектирован на основе УМК «Brilliant» по английскому языку для 7-х классов под редакцией Ю.А. Комаровой, И.В. Ларионовой и К. Макбет. К сожалению, данный комплект не содержит разделы, направленные на развитие названной компетенции обучающихся через применение методов деятельностного типа, в частности, ролевых игр. Следовательно, упускаются возможности результативного формирования у семиклассников коммуникативной компетенции в процессе изучения английского языка. В связи с этим возникает проблема: каковы пути использования методов деятельностного типа при изучении английского языка семиклассниками по УМК «Brilliant» с целью результативного формирования у них иноязычной коммуникативной компетенции?

Ограниченность во времени и рамках программы не позволяет использовать в полной мере такой метод деятельностного типа, как ролевая игра, на уроках английского языка. Выход мы видим в организации внеурочной деятельности обучающихся. Преимущество внеурочной деятельности нам видится в том, что ее организация дает возможность использования более свободных форм общения, обучающиеся не боятся получить «плохую отметку», что в какой-то мере раскрепощает их, создает базу для реализации творческого и интеллектуального потенциала школьников. Ролевая игра позволяет создавать псевдореальные ситуации, в которых ученик приобретает опыт иноязычных коммуникаций, полезный для осуществления таковых в действительной жизни. Кроме того, поскольку занятия внеурочной деятельности предназначены для посещения школьниками, имеющими познавательный интерес в выбранной ими области знаний, что означает возможность для каждого обучающегося выстраивания индивидуальных образовательных траекторий в соответствии со своими образовательными потребностями [8, С. 12]. Отметим, что, согласно п.33.2 второго раздела ФГОС ООО на организацию внеурочной деятельности в школе отводится «до 1750 академических часов за пять лет обучения» [8, С. 21].

Обобщение изложенной информации позволило нам сделать вывод о том, что, с одной стороны, стандарт содержит в себе четкие требования к формированию образовательных результатов в рамках внеурочной деятельности, а с другой, - обязывает образовательное учреждение предоставить максимальное разнообразие организационных форм для достижения результатов обучения. Исходя из этого, внеурочную деятельность целесообразно направлять как на формирование устойчивых интересов обучающихся, так и на развитие их интеллектуальных и творческих способностей в условиях правильной организации их свободного времени [4, С. 28]. Отсюда следует, что такая деятельность содержит ряд возможностей для достижения широкого спектра образовательных целей. Анализ научных и нормативных источников позволил нам выявить требования к организации внеурочной деятельности, которые находят свое отражение в методических рекомендациях к ее содержанию. Все изложенное позволяет сделать вывод об организации внеурочной деятельности по изучению иностранного языка как одной из важнейших составляющих в системе формирования определенных компетенций, в том числе и в области иноязычной коммуникативной деятельности. Более того, в этом случае существенно расширяется круг решаемых задач: в единстве с достижением образовательных результатов осуществляется и социализация школьников, их нравственное развитие, формируются коммуникативные умения (работа в команде, умение слушать и слышать собеседника, поддерживать диалог и т.п.).

Изложение основного материала статьи. Как уже отмечалось ранее, основная цель изучения иностранного языка заключается в формировании у обучающихся коммуникативной компетенции. Для ее достижения школьникам часто приходится проводить много работы, поэтому очень важно не потерять мотивацию к этой деятельности. Поэтому, для того чтобы сохранить и активизировать интерес обучающихся к изучению иностранного, в частности, английского, языка, целесообразно использовать во внеурочной деятельности (а иногда и на уроках) ролевую игру как метод обучения, обеспечивающий активную продуктивную деятельность обучающихся. О достоинствах ролевой Games как метода деятельностного типа сказано ранее.

С учетом сказанного и на основании нормативных документов, в частности, ФГОС ООО, нами была разработана и внедрена в практику образовательного процесса МБОУ Школы №166 г.о. Самара программа внеурочной деятельности по иностранному языку «Изучаем английский играя» для обучающихся 7-х классов основной школы структуру которой мы согласовали со структурой элективного курса.

Она состоит из следующих разделов. В разделе 1 «Пояснительная записка» определено направление данного курса, который относится к общинтеллектуальному направлению указаны цель, основные принципы, на которых разработана программа; раздел 2 содержит календарно-тематическое планирование и планируемые образовательные результаты; раздел 3 включает инструментарий оценивания степени достижения планируемых образовательных результатов; в разделе 4 приведены методические рекомендации.

Целью разработанного курса «Изучаем английский играя» является формирование коммуникативной компетенции обучающихся через использование ролевых игр в обучении английскому языку. Исходя из цели определены образовательные задачи курса.

Также в пояснительной записке конкретизированы предметные, метапредметные результаты и личностные УУД, которые предполагается сформировать у обучающихся в ходе реализации курса.

Предметные: воспроизводит ЛЕ по темам: «Natural disasters», «Games», «Man and ecology», «Travelling», «Personality problems»; осознанно использует ЛЕ по темам: «Natural disasters», «Games», «Man and ecology», «Travelling», «Личностные проблемы» в устной и письменной форме; реализует диалогическую речь по темам: «Natural disasters», «Games», «Man and ecology», «Personality problems» на иностранном языке; получает опыт составления вопросов в разных видовременных формах; получает опыт построения условных предложений 1 типа; получает опыт формирования фонетического навыка по темам: «Natural disasters», «Games», «Man and ecology», «Travelling», «Personality problems» основанных на знакомом языковом материале; получает опыт формирования навыка письма на иностранном языке по теме «Games»; получает опыт формирования навыка изучающего чтения по темам «Natural disasters», «Games», «Man and ecology», «Travelling», «Personality problems».

Также были определены метапредметные результаты, среди них выделены познавательные (П), регулятивные (Р), коммуникативные (К) и личностные (Л). В свете нашей работы целесообразно обратить внимание на коммуникативные результаты: оформляет свою мысль в форме стандартных продуктов письменной коммуникации; использует вербальные

средства для выделения смысловых блоков своего выступления; использует невербальные средства или наглядные материалы; воспринимает требуемое содержание фактической/оценочной информации в диалоге; самостоятельно договаривается о правилах и вопросах для обсуждения в соответствии с поставленной задачей в группе; задает вопросы на уточнение и понимание идей друг друга.

Во втором разделе программы представлено календарно-тематическое планирование и планируемые образовательные результаты обучающихся. Календарно-тематическое планирование программы внеурочной деятельности «Изучаем английский играя» для обучающихся 7-х классов основной школы представлено в таблице 1.

Таблица 1

Календарно-тематическое планирование программы внеурочной деятельности «Изучаем английский играя»

№ п/п	Раздел программы	Количество часов в неделю
1	Вводное занятие «Such different games»	1 ч.
2	«Natural disasters»	2 ч.
3	«Games»	3 ч.
4	«Man and ecology»	3 ч.
5	«Travelling»	3 ч.
6	«Personality problems»	3 ч.
7	Итоговое занятие: «Role-playing game with elements of dramatization»	2 ч.
Итого:		17 ч.

Кроме этого, данный раздел содержит информацию о планируемых образовательных результатах программы. Помимо этого, в данном разделе изложены средства проверки планируемых результатов. Приведем пример ролевой Games, проводимой на занятии 2 модуля 1. Модуль 1. Занятие 2. «Организация и проведение ролевых игр по теме «Natural disasters» Цель занятия: активизировать навыки диалогической речи по теме «Natural disasters». Задачи занятия: образовательные – развивать диалогические виды речевой деятельности на иностранном языке, совершенствовать языковые навыки, развивать познавательный интерес к изучению иноязычной культуры и менталитета других народов в сравнении с родной культурой; развивающие – развивать логические операции мышления: анализ, синтез, сравнение, обобщение, развивать творческое воображение; воспитательные – воспитывать личностные качества, необходимые для совместной работы: умение работать в сотрудничестве с окружающими, готовность к личной и взаимной ответственности, уважение к себе и другим, воспитывать понимание важности изучения английского языка как средства достижения взаимопонимания между людьми. Активная лексика: hurricane, earthquake, tsunami, storm, tornado, wildfire, flood, avalanche, landslide, volcano, thunder and lightning, hailstones.

Ролевая игра “Travelling”.

Цель игры: получить опыт формирования диалогической речи по теме “ Natural disasters”.

Ход игры:

1. Подготовительный этап. Деятельность учителя: разрабатывает план Games, готовит необходимые дидактические материалы и определяет режим работы: Today we're going to finish studying the topic «Natural disasters» so we will need words from the previous lessons. We will play the game. После этого учитель распределяет роли, учитывая желания учеников в каждой группе. Однако он делает выбор, учитывая уровень подготовленности обучающихся. Деятельность учеников: задают организационные вопросы, разделяются на группы, выбирают роли.

2. Проведение игры.

Деятельность учителя: играет роль наблюдателя, координирует работу учеников при необходимости.

Деятельность учеников: знакомятся с сюжетом игры: You are a victim of a natural disaster. Your task is to describe the problem to rescuers and ask questions about proper behavior.

Примерный вариант игры: In the wildfire area. WAP: Help me! I'm here. There's a fire! R: Calm down! We will arrive in 5 minutes. WAP: What should I do now? R: At first do not put on fire and avoid areas where there is electricity. I see you. How do you feel? EAP: I've been injured. I've burnt myself. R: Don't worry. We are calling an ambulance. WAP: I'm having trouble breathing. R: Do not panic. Help is on the way. It's gonna be fine WAP: Now I feel better. Thank you.

Предметные результаты: реализует диалогическую речь по теме: “Стихийные бедствия” на иностранном языке; получает опыт составления вопросов в разных видовременных формах; получает опыт формирования фонетического навыка по теме «Стихийные бедствия». Определены метапредметные результаты: познавательные (П), регулятивные (Р) и коммуникативные (К): задает вопросы на уточнение и понимание идей друг друга.

3. Этап контроля игры.

Деятельность учителя: подводит итог игры, разбирает ошибки, допущенные во время игры, и организует тестирование.

Деятельность учеников: высказывают свое мнение, проходят тест. Метапредметные результаты: Л: получает опыт формирования мотивации к совершенствованию собственной речевой культуры. Р: оценивает продукт своей деятельности по определенным критериям.

В третьем разделе курса представлен инструмент оценивания планируемых образовательных результатов. В четвертом разделе даны методические рекомендации для учителя и обучающихся представлен. Помимо основных разделов программы внеурочной деятельности «Изучаем английский играя» для обучающихся 7-х классов основной школы также были разработаны конспекты занятий.

Выводы. Результатом нашей работы явилась разработанная программа внеурочной деятельности «Изучаем английский играя» для обучающихся 7-х классов основной школы. Исходя из цели работы, которая заключалась в разработке программы внеурочной деятельности по иностранному языку «Изучаем английский играя» для обучающихся 7-х классов основной школы, были решены следующие задачи: определено понятие внеурочной деятельности и выявлена ее роль в системе основного общего образования; выделены основные направления, виды, формы и результаты внеурочной деятельности для обучающихся основной школы; рассмотрен дидактический потенциал ролевой игры и современные требования к ее применению при обучении иностранному языку; разработаны методические рекомендации по составлению курса внеурочной деятельности по иностранному языку «Изучаем английский играя» для обучающихся 7-х классов основной школы. На основании выполненных задач мы можем сделать следующие выводы: Внеурочная деятельность представляет собой неотъемлемую часть образовательного процесса, осуществляется в формах, отличных от урочной и направлена на достижение планируемых результатов образовательной программы. Направления и виды внеурочной

деятельности направлены на определение содержания внеурочной деятельности, в то время как формы отвечают за ее организационный компонент. Одним из методов формирования коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку является ролевая игра. Ее дидактический потенциал состоит в том, что она, эмоционально включая обучающихся в образовательный процесс, не только способствует освоению иноязычного материала, но и формирует потребность и психологическую способность обучающихся к речевому общению.

Литература:

1. Астахова, Н.И. Технологии внеурочной деятельности обучающихся: учебное пособие / Н.И. Астахова, Л.Н. Гиенко, Л.Г. Куликова. – Барнаул: АлтГПУ, 2019. – URL: <https://library.altspu.ru/dc/pdf/shatalova4.pdf> (дата обращения: 13.05.2023). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
2. Беспалько, В.П. Программированное обучение (дидактические основы) / В.П. Беспалько. – М.: «Высшая школа», 1970. – 300 с.
3. 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 / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
4. Ерофеева, О.Г. Педагогические условия реализации конструктивной культурно-досуговой деятельности учащейся молодёжи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Ерофеева Ольга Геннадьевна. – Москва, 2013. – 75 с.
5. Информационно-методическое письмо: Информационно-методическое письмо об организации внеурочной деятельности в рамках реализации обновленных федеральных государственных образовательных стандартов начального общего и основного общего образования от 5 июля 2022 года N ТВ-1290/03. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/351296491> (дата обращения: 27.05.2023)
6. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова. – М.: Academia, 2005. – 94 с.
7. Лингевич, О.В. Внеурочная деятельность обучающихся в условиях реализации ФГОС ООО / О.В. Лингевич // Вестник научных конференций. – 2017. – № 8-2(24). – С. 49-53
8. Приказ: Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования”. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 27.05.2023)
9. Цыганкова, П.В. Ролевые игры живого действия и ролевые онлайн-игры: психологические функции в современном социокультурном контексте / П.В. Цыганкова, Е.Ю. Суворова // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2020. – № 3. – С. 459-474. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44056138> (дата обращения: 01.06.2023). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.

Педагогика

УДК 371.01:4

кандидат педагогических наук, доцент **Ивановская Ольга Геннадиевна**

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург)

КОМИКСЫ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Аннотация. При условии признания ученика личностью между ним и его наставниками создаётся единое культурное пространство. Феномен комикса как единицы культурной информации, рассмотренный с точки зрения нарративов современных подростков с дисграфией и дислексией, служит для учителя-логопеда показателем их вовлечённости в коммуникацию и обуславливает внимание к содержанию логопедического воздействия. Нарративы удовлетворяют потребности образного мышления. Они способствуют последовательному изложению информации. Нарративы сообщают о том, что значимо. Комикс – один из нарративных жанров. Комикс – современное, модное явление, востребованное в молодёжной среде. Комикс как наглядное средство обучения и жанр изучен недостаточно. В целях привлечения внимания к комиксу проведен педагогический эксперимент. Необходимо полное теоретическое обоснование и апробация педагогических условий эффективности применения комиксов.

Ключевые слова: комиксы, нарративы, подростки, дисграфия, дислексия, семиотика.

Annotation. The mutual cultural space between the pupil and the mentor is created in case of consideration this pupil as the person. The comics as the cultural phenomenon, studied from the point of view of narratives of modern adolescents with dysgraphia and dyslexia, serves as an indicator of their involving into communication, causes attention to the content of speech therapy impact. Narratives satisfy the needs of figurative thinking. They contribute to the consistent presentation of information. Narratives communicate what is meaningful. Comics is one of the narrative genres. Comics is a modern, fashionable phenomenon that is in demand among the youth. Comics as a visual learning tool and a genre is not understood well. In order to draw attention to this tool the pedagogical experiment was carried out. Full theoretical justification and approbation of pedagogical conditions of efficiency of comics application is necessary.

Key words: comics, narratives, adolescents, dysgraphia, dyslexia, semiotics.

Введение. Наглядно-образному мышлению отводится в жизни человека большая роль. Симультанное по своему характеру, оно действует на уровне «привычно – необычно», «комфортно – дискомфортно». На основе симульных образов существует много образных знаковых систем – танец, изобразительное искусство, архитектура, театр и, конечно, музыка (максимально абстрактная образная знаковая система, к которой, однако, ребёнок восприимчив с самого раннего возраста). Предпочтение, отдаваемое взрослым человеком, одной из образных знаковых систем, может быть сформулировано им в терминах «нравится – не нравится», «понятно – непонятно».

Образные знаковые системы, наполненные единицами естественного языка – это устное народное творчество, литература, театр.

Изложение основного материала статьи. Перевод системы образов на языковой код издавна интересовал учёных. Одна из современных теорий соотношения языка и сознания – теория «множественных набросков» Д. Деннета (The Multiply Drafts Model). В мозге, как в огромной информационной сети, одновременно обрабатывается колоссальное количество независимой информации. Но любой узел этой сети имеет мгновенный доступ ко всем остальным узлам. Механизмом возникновения этого эффекта являются нарративы как внутреннее языковое представление когнитивных результатов. Д. Деннет назвал их «коллекцией предикатов» [4].

Нарратив – это прежде всего постмодернистский термин. Впервые он появился у болгарского философа Цветана Тодорова в 1968 году [15]. Тодоров написал о нарратологии как «науке о рассказе» (‘narrate’ (лат.) «рассказывать»). Термин подхватил и развил французский мыслитель Ролан Барт. В 1969 году он определил нарратив как способ бытия «сообщающего» текста [2].

Р. Барт писал, что повествование разворачивается не ради прямого воздействия на действительность, а ради самого рассказа. «Мифологичность» мышления рассказчика, по Барту, в том, что он пытается «встроить» свои представления в систему ценностей социума.

То есть суть нарратива в том, что конкретный рассказчик ведет некое повествование, связывая воедино разные события по своему усмотрению. Важен сам факт повествования и форма его преподнесения. Цель нарратива – не просто передать какую-то информацию, а произвести впечатление, вызвать внимание.

Поскольку термин тесно связан с личностью, его взяли на вооружение и психологи. Джером Брунер, основоположник когнитивной (нарративной) психологии, считал, что развитие личности, в первую очередь, зависит от того, какие нарративы окружают человека в течение всей его жизни. Имеются в виду истории о различных событиях, преломленные через субъективное видение различных людей, которые о них рассказали [10].

Когнитивная психология представляет само овладение языком в онтогенезе как результат освоения скриптов и фреймов, когда знания об окружающей действительности «вычерпываются» из типичных ситуаций и нарративов [5; 13].

Итак, нарративом можно назвать любое повествование, которое ведется через призму личного отношения, личных взглядов.

В эпоху Возрождения в Западной Европе с нарративов начался процесс зарождения национальных языков и национального самосознания. Создавалась светская литература на базе устного народного творчества и, прежде всего, сказки (в XIV веке – «Декамерон» Д. Боккаччо в Италии, «Кентерберийские рассказы» Д. Чосера в Англии, в XVII веке – «Пентамерон» Д. Базиле в Италии) [7]. Примером нарративов могут быть средневековые хроники, в которых рассказчик доносит информацию не как репортер, бесстрастно, а интерпретируя, как человек, выбравший определенные акценты. В России светская повесть возникла анонимно. Как пример можно назвать повесть XVII в. о Карпе Сугулове, сюжет которой использован Н.В. Гоголем в повести «Ночь перед Рождеством».

Дж. Брунер подчеркнул наличие трёх аспектов нарратива: фабулы, сюжета и формы, которые соответствуют теме, типу дискурса и жанру [11].

Фабула (тема) – это симультанное представление. Вневременная фабула – это мифическое, трансцендентальное содержание, претендующее на общечеловеческую универсальность (любовь и ревность, жизнь и смерть, власть и повиновение).

Сукцессивный сюжет (дискурс) может воплотить фабулу через глагольную предикацию (повествование) либо через именную предикацию (описание), или через их сочетание (рассуждение).

Франк Кермоуд писал, что, что соединение фабулы и сюжета в рассказе подобно смешению вневременной тайны и современного скандала [14].

Специфика времени, места, личности и события отражается в дискурсных свойствах сюжета. Дж. Брунер писал, что жанр – это тип символов, который используется в рассказе.

В XVIII в. И. Гердер, рассуждая о происхождении языка, показал, что «возраст человечества» вполне соотносим с возрастом человека. Если в «детстве» и человечество, и отдельный человек пользуется несловесными знаками (мимикой, жестами), то на дальнейших «возрастных» ступенях ведущую роль начинает играть слово. «Юность» – это «поэтический» период формирования ассоциативных связей. В период «зрелости» проявляется способность к абстрактному мышлению. «Старости» присущ «словесный скепсис» [3].

В детстве ребёнок усваивает алгоритмы при помощи жанра сказок. В юности внимание человека привлекают мифы и легенды – это интерес к жанровым произведениям «юношеского периода» – приключениям, путешествиям, романтическим сюжетам. В период зрелости интересны реалистические жанры – научно-популярные, справочные. С периодом достигнутой человеком мудрости обычно связаны формалистические приёмы изображения и декаданс.

Эти выводы справедливы и для развития человечества в целом. В переживаемый нами момент человечество «старо». Это связано с началом очередного века. Декаданс, как правило, связан с языковой игрой, иронией, переосмыслением «старых» жанров (сказок, лирики).

Другой стороны современная эпоха – это время визуальной культуры. И изобразительный ряд, и музыкальное, и видеосопровождение способствуют увеличению «явленности» текстов естественного языка. На сегодняшний день людьми лучше воспринимается броская информация, подающаяся маленькими фрагментами [1].

Комикс как жанр и наглядное средство обучения изучен недостаточно. Толковый словарь С.И. Ожегова трактует комикс как «небольшую, наполненную иллюстрациями книжку лёгкого, обычно приключенческого содержания, а также серию рисунков с соответствующими подписями» [6]. А.Г. Сонин определяет комикс как особый способ повествования, последовательность кадров, содержащих, кроме рисунка, вербальное произведение, передающее преимущественно диалог персонажей [8].

Комикс является особым феноменом культуры, оказывающим специфическое влияние на реципиента в связи с тем, что в его структуре присутствуют элементы двух разнородных систем – вербальной и пиктографической [9].

В нашей стране использовать комиксы начали взрослые сатирические журналы в 30-е годы прошлого века, но уже к 1956 году, когда в свет вышел первый тираж детского журнала «Весёлые картинки», комиксы, весёлые истории, а также головоломки, ребусы и стихи стали регулярно использоваться в них в качестве развивающего, воспитательного и развлекательного материала.

Слово «комикс» произошло от английского ‘comic’ – «смешной». Комиксы преподносят материал, который сочетает изображения с текстом, включает сатиру, точку зрения автора, содержит каламбур и юмор, имеет собственную символику и является примером современной молодёжной субкультуры [12].

Мы исследовали группу подростков 13-14 лет в количестве 30 человек, имеющих нарушения письменной речи (дисграфия, дислексия), с которыми проводилась логопедическая работа. Подросткам было дано задание (индивидуально или в группе) нарисовать комиксы на тему их школьных трудностей. По итогам исследования был сделан контент-анализ и интент-анализ полученных результатов на материале 30 комиксов.

Было выделено несколько основных тем (фабул) созданных комиксов: «Ошибки», «Любовь и дружба», «Жизнь и смерть», «Знаменитые писатели и поэты», «Учитель-логопед». Был сделан вывод, что подростки, транслируя в комиксах пристрастия подросткового возраста к самопознанию, общению, осознают свои трудности и необходимость их преодоления, а также понимают взаимосвязь между овладением литературным наследием и грамотной речью.

Подростки понимают природу дисграфических ошибок (рисунок 1).



Рисунок 1. «Скрытое преимущество» (дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза)

Подростки видят общее в ошибках различных видов дисграфии (рисунок 2).



Рисунок 2. «Взаимные претензии» (оптическая, акустическая, артикуляторно-акустическая дисграфия)

В симптоматике дислексии подростков больше всего расстраивает плохая техника и низкая скорость чтения (рисунок 3)

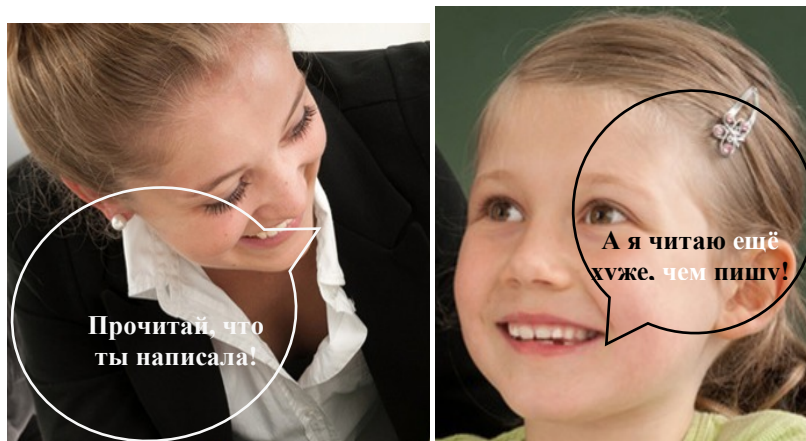


Рисунок 3. «На уроке» (дислексия)

Сюжет комиксов как правило выражается при помощи глагольной предикации (рисунок 4).

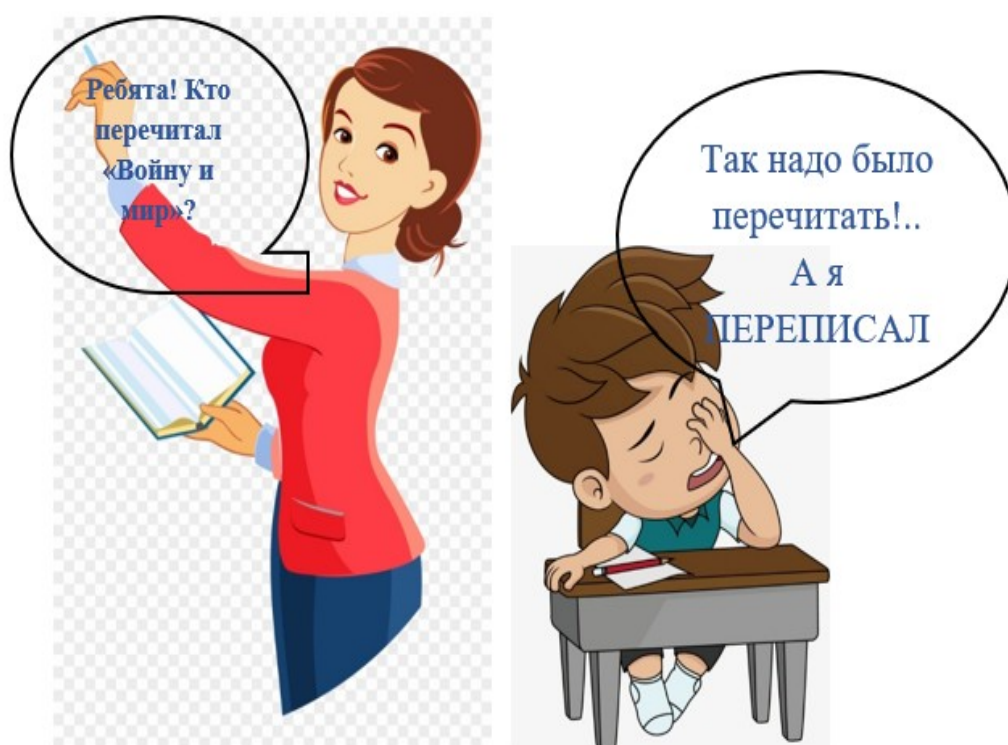


Рисунок 4. «Подражание Толстому»

Но иногда сюжет представлен в виде именной предикации (рисунок 5).



Рисунок 5. «Кто круче?»

Сюжеты часто отсылают нас к жанру сказки (рисунок 6).



Рисунок 6. «Авторские сказки»

Встречаются лирика и философствование (рисунок 7).

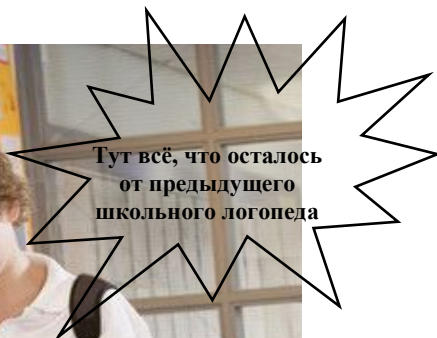
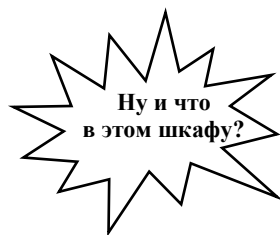


Рисунок 7. «Бедный Йорик»

Выводы:

1. Комикс увлекает, вдохновляет, стимулирует творческую активность.
2. Комикс отвечает запросам современного мира, когда скорость – это требование, наглядность – правило, а смысловая доступность, нарративная природа – залог успешного применения комикса в дидактических целях.
3. Комикс увлекает обучающихся в литературный формат.
4. Комикс приучает обучающихся к поиску и отбору информации.
5. Исходя из вышеизложенного актуальна задача создания комиксов для логопедической работы с подростками

Литература:

1. Авдеева, Т.И. Комикс как современная технология обучения / Т.И. Авдеева, М.И. Высоκος, С.И. Зыкова // Современное педагогическое образование. – № 3. – 2020. – С. 64-67
2. Барт, Р. S/Z. Пер. с фр. – 2-е изд., испр. / Р. Барт. – М.: Эдиториал, УРСС, 2001 – 232 с.
3. Гердер, И.Г. Избранные произведения / И.Г. Гердер. – М. – Л.: Гослитиздат, 1959. – С. 145.
4. Ивановская, О.Г. Мемы в логопедической работе с подростками, имеющими нарушения письма / О.Г. Ивановская // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – СПб., 2019. - № 4. – С. 149 – 156.
5. Маслова, В.А. Современные направления в лингвистике / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2008. – 272 с.
6. Словарь русского языка: Ок. 53 000 слов / [С.И. Ожегов и др.]; под общ. ред. Л.И. Скворцова. – Изд. 24-е, испр. и доп. – М.: Оникс, Мир и Образование, 2007. – 1200 с.
7. Пропп, В.Я. Русская сказка / В.Я. Пропп. – М.: Лабиринт, 2005. – 384 с.
8. Сонин, А.Г. Комикс как знаковая система: Психолингвистическое исследование на материалах франкоязычных комиксов: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 19.02.19. Барнаул, 1999. – 17 с.
9. Столярова, Л.Г. Комикс как тип дискурса / Л.Г. Столярова // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2009. – № 2. – С. 278-283
10. Bruner, J. Actual minds, possible worlds / J. Bruner. – Cambridge: Harvard University Press, 1986. – 201 p.
11. Bruner, J. Life as Narrative / J. Bruner // Social Research. – Vol. 54:1. – Baltimore: John Hopkins University Press, 1987. – P. 11-32
12. Cary, S. Going Graphic: Comics at Work in the Multilingual Classroom / S. Cary. – Portsmouth, NH: Heinemann, 2004. – 224 p.
13. Engel, S. Stories Children Tell / S. Engel. – New York: W.H. Freeman and Company, 1994. – 246 p.
14. Kermode, F. Secrets and Narrative Sequence / F. Kermode. // Critical Inquiry. – Chicago: The University of Chicago Press. – 1980. – Vol. 7. – P. 83-101
15. Todorov, T. Grammaire du Decameron / T. Todorov. – Mouton, The Hague, Paris: 1969. – 100 p.

Педагогика

УДК 378

кандидат филологических наук, доцент кафедры методик
начального образования Исаева Лариса Абдурахмановна

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

РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ К РУССКОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ ТВОРЧЕСКИХ РАБОТ

Аннотация. В статье раскрыт процесс развития интереса обучающихся к русскому языку посредством творческих работ. Умение развить у обучающихся интерес к обучению сопровождается применением различных методик преподавания, которые показали высокие результаты, также педагогу необходимо изучать анализировать дидактические материалы, внедрять их в учебный процесс, использовать творческие методы в преподавании предмета, менять тактику преподавания. Автор подчеркивает, что современные методы обучения требуют расширения методов преподавания учащихся, что повышает эффективность и гарантирует высокую обучаемость. Рассмотрены используемые в процессе преподавания русского языка определенные виды творческих работ, которые укрепляют и упрочняют их интересы,

развивают их творческое мышление, развивают индивидуальность каждого ученика. Автор пришел к выводу, что различные творческие работы направлены на развитие воображения, мышления, пробуждение наблюдательности у учащихся, развитие чувства речи.

Ключевые слова: развитие, интерес, обучающиеся, русский язык, творческие работы.

Annotation. The article reveals the process of developing students' interest in Russian language through creative works. The ability to develop students' interest in learning is accompanied by the application of various teaching methods that have shown high results, also the teacher needs to study to analyse didactic materials, to introduce them into the learning process, to use creative methods in teaching the subject, to change the tactics of teaching. The author emphasises that modern teaching methods require the expansion of student teaching methods, which increases efficiency and guarantees high learnability. The author considers certain types of creative works used in the process of teaching Russian language, which strengthen and consolidate their interests, develop their creative thinking, and develop the individuality of each student. The author came to the conclusion that various creative works are aimed at the development of imagination, thinking, awakening of observation in pupils, development of the sense of speech.

Key words: development, interest, students, Russian language, creative works.

Введение. Современное образование направлено, прежде всего, на развитие интереса учащихся к конкретным предметным областям, процессу получения знаний в целом. Школьники XXI века заинтересованы в развитии креативных способностей, дивергентного мышления, а так же в формировании навыков поиска и анализа информации.

Обладание высоким уровнем образования стало важным компонентом для жизнедеятельности человека, так как в таком случае человек может стоять уверенно на ногах, а владение русским языком подтверждается не только фактом умения к чтению и письму. В связи с этим современное общество находится в ожидании периода восприятия знаний и получения соответствующих оценок за высокие знания.

Передача знаний способствует формированию и развитию у педагогов умений творчески подходить к учебному процессу, так как механическая передача информации не заинтересует учащихся. Современные методы обучения требуют расширения методов преподавания учащихся, что повышает эффективность и гарантирует высокую обучаемость.

Ведь удержать внимание учащихся на протяжении всего урока представляется сложным процессом. Уже давно система образования отошла от периода механической передачи информации, то есть, не применяя примеры, не задавая вопросы, не используя различные активные методы обучения, процесс получения знаний и усвоения школьной программы будет для ребенка неинтересным.

Обращаясь к анализу современных УМК по русскому языку, отметим желание авторов каким либо образом изменить, разнообразить процесс изучения предмета через использование цветных иллюстраций, придумывание интересных задач и примеров, где обучающемуся необходимо не только повторить написание слова несколько раз или составить предложение с использованием слов, но и проявить фантазию, смекалку, проявить творческие способности. Соответственно, такое отношение к современному образованию способствует обучающимся повысить настрой на учебу, желание ходить в образовательную организацию и приобретать знания, выполнять домашнюю работу и активно участвовать во внеклассных мероприятиях [8].

Как отметили ранее, владение русским языком на высоком уровне – билет в жизнь, которая наполнена яркими эмоциями, переживаниями, новыми встречами и знакомствами, возможность быть понятым и понимать самому, не бояться разговаривать на любые темы и умение поддержать любую беседу.

Изложение основного материала статьи. Несомненно, интерес к изучению русского языка зависит от характера ребенка, его интересов и увлечений. Один ребенок интересуется новыми словами – разучивает их и ищет объяснение их смысла, кто-то стремится научиться писать слова и спрашивает, почему здесь нужно писать так, а в другом случае – иначе, другой ребенок спрашивает, откуда появилось слово, где его первоисточник, и наконец, ученик может интересоваться правилами построения фраз, словосочетаний и целых предложений.

Во время подготовки обучающегося к выполнению креативных заданий должен быть произведен их тщательный анализ. При этом необходимо обозначить направление исследовательского поиска, способы проведения практической деятельности, необходимость аккумуляции конкретных компетенций, которые нужны школьникам для выполнения творческой работы.

Умение развить у обучающихся интерес к обучению сопровождается применением различных методик преподавания, которые показали высокие результаты, также педагогу необходимо изучать анализировать дидактические материалы, внедрять их в учебный процесс, использовать творческие методы в преподавании предмета, менять тактику преподавания. В случае, если все вышеуказанные мероприятия не дали результат, то надо привлекать школьника, стремится к получению его внимания на изучение предмета.

Проведя анализ научной педагогической литературы, отметим, что в науке встречаются своего рода различия в характере интереса, его происхождении, содержании и характеристиках. Это говорит о специфике происхождения данного термина, да и из-за существующих различий в методологических позициях авторов, которые используют их при изучении данного вопроса.

Обратимся к трудам Л.С. Выготского, А.В. Петровского и С.Л. Рубинштейна, которые более тщательно рассматривали дефиницию понятия «интерес» в психологии.

Психолог Л.С. Выготский пишет: «Интерес подобен естественному двигателю поведения ребенка. Это истинное выражение инстинктивного желания. Это показатель того, что деятельность ребенка соответствует его интереса» [2, С. 41].

Ученый С.Л. Рубинштейн считает, что «интерес приобретает двусторонний характер. Если человек интересуется каким-либо предметом, это означает, что он заинтересован в нем» [6, С. 184].

А.В. Петровский отмечает, что «интерес является движущей силой продвижения направлений в любой области, представления новой информации и полному отражению действительности» [4, С. 36].

С педагогической точки зрения одним из важнейших направлений образовательной деятельности представляется именно интерес, который проявляется в форме преподавания или особого научного интереса к определенной теме или области знаний.

Под дефиницией «интерес» чаще подразумевают различные состояния индивида, объединенные положительным характером его деятельности: увеличения, склонности и любознательность обычно понимаются как индивид, объединенный позитивной направленностью своей деятельности.

В научных и педагогических исследованиях по данной проблеме отмечены разнообразные формулировки данного термина.

К примеру, И.Ф. Харламов «понимает эмоционально окрашенную необходимость пройти стадию мотивации и придать деятельности индивида захватывающий характер» [7, С.87].

Педагог Г.И. Щукина считает, что «интерес – это избирательность индивида, направленная на когнитивную сферу,

тематическую сферу и сам процесс приобретения знаний»[8, С. 34].

Поэтому для многих ученых интерес – это довольно общее направление внешнего мира личности человека. Его формирование и развитие возможно только в деятельности, то есть в образовании. Формирование интереса происходит по нескольким основным направлениям: подбор соответствующего содержания учебных предметов и организация школьной деятельности.

Часто ученых, например, Н.Г. Морозову, интересуют положительные эмоции от той или иной деятельности, наличие мотивов для ее организации, необходимость познания предметов и явлений окружающего мира [3, С. 5].

Изучив различные мнения педагогов и психологов, отметим, что интерес это избирательность личности, но это не только знание самого предмета. На самом деле, когда мы углубляемся в тему работы, мы можем понять, что интересно побудить человека действовать, зная предмет.

Творчество во время совместной деятельности взрослых и детей позволяет проявить фантазию, отразить впечатления от прошлого опыта в деятельности, определить перспективы решения задач в совершенно других условиях и других материалах.

В первую очередь, авторы обучающих программ предлагают заранее проводить диагностические тесты, прежде чем заинтересовать школьника и привить ему любовь к решению текстовых задач.

Интерес к обучению отличается от других педагогических явлений активностью, избирательностью и мотивацией, но после учета различных точек зрения ученых на определение интереса, его структуру и характеристики оказалось, что мотивация занимает важное место. Интерес к предмету способствует развитию у обучающихся видеть закономерности и связи между объектами познания.

Отсутствие интереса у школьников к изучению русского языка является одной из важнейших проблем современной школы и в первую очередь, где эта проблема стоит особенно остро – в национальной школе.

Это связано с тем, что часто в образовательных организациях изучается не «живой» русский язык, а некий свод правил правописания. При этом школьники, у которых есть проблемы с грамотностью, чувствуют себя беспокойно, так как не могут грамотно изложить свои мысли.

Между тем, как показывает опыт, в том числе опыт втора данной статьи, при соблюдении определенных условий можно развить интерес учащихся к русскому языку.

Прежде всего, это использование нетрадиционных уроков:

– урока-викторины, в ходе которого ученики показывают свои знания и понимание основных терминов, правил и их использование;

– урока-поиска. Данный урок требует от учеников тщательной подготовки, быстрой реакции – речевой и мыслительной;

– урока-проекта – этот вид требует обсуждения возможных тем проекта, затем учащиеся разделяются на группы и выделяют проблемы, которые нужно решить в ходе подготовки проекта. Группы учащихся работают самостоятельно, учитель выступает консультантом;

– интегрированных уроков – организуются в течении дня в виде погружения в различных формах с применением разных приемов;

– уроков со сказочным сюжетом, которые выстраиваются на основе сюжета известного произведения;

– уроков в виде игры – с применением различных атрибутов, актерства;

– уроков в виде творчества при которых ученики разделяются на группы, учитель дает им творческую задачу [1, С. 65].

Как показал опыт, творческие работы позволяют эффективно сформировать интерес у школьников к русскому языку.

На сегодняшний день в научной литературе существуют различные подходы к определению творчества. Основная трудность в основном связана с отсутствием прямого психологического содержания этого понятия. Это, пока что, может объяснить использование его продукта – определение креативности только путем создания нового.

Следовательно, творчество – это процесс человеческой деятельности, создающий новую ценность, или субъективно результат создания новой ценности. Основным критерием, который отличает творчество от продуктивности, является уникальность его результатов, поскольку в процессе творчества автор реализует определенные аспекты своей личности. Это придает продукту творчества дополнительную ценность по сравнению с продуктом производства. Психологи считают, что период начальной школы является наиболее подходящим периодом для развития коммуникативных и творческих качеств учащихся.

В процессе преподавания русского языка используются определенные виды творческих работ [5, С. 32].

Многие авторы [1 и др.] понимают творческую деятельность как образовательную функцию, в результате которой учащиеся получают новое и оригинальное, выражающее индивидуальные способности, склонности и личный опыт.

В связи с нестабильностью заинтересованности учащихся, он чаще боится творческой работы, ее необычного для него определения. Поэтому введение креативных работ должно начинаться с простых заданий и постепенно переходить к более сложным.

Организация креативных работ учащихся может проходить различными способами, но моно выделить некий общий алгоритм.

В первую очередь, успешная реализация заявленных творческих и практических задач обусловлена осознанием учащимися целей и конечных результатов познавательной творческой деятельности.

Во вторую очередь, во время подготовки ученика к выполнению творческой работы проводится тщательный анализ заданий.

В третью очередь, творческой работе придается логика и создается план её выполнения.

В четвертую очередь, составленный план реализуется.

В пятую очередь, проверяется правильность решения творческого задания.

Итак, исходя из всего вышесказанного, моно сказать, что проблема творческой активности учащихся находится на уровне разработки новых методов и методик.

Творческая деятельность учащихся протекает на всех этапах. Работа с книгой приобретает особое значение на каждом этапе деятельности учащихся. В работе школьников с книгой есть место для творчества.

Например, создание простого плана, презентаций – это воспроизводящая деятельность, а создание сложного плана, составление, составление и решение необычных задач - это творчество.

Примером творческой работы могут служить сочинения на тему, выбранную каждым ребенком. Важным условием является то, что текст должен быть насыщен глаголами, чтобы повествование было живым и красочным.

Выводы. Таким образом, различные творческие работы направлены на развитие воображения, мышления, пробуждение наблюдательности у учащихся, развитие чувства речи. Опыт развития речи подсказывает, что шаблонность и спонтанность здесь неприемлемы. Учителям важна планомерная, гибкая и непрерывная работа, заранее запланированная

для каждого урока и на будущее.

Литература:

1. Анцибор, М.М. Активные формы и методы обучения / М.М. Анцибор. – Тула: ТГУ, 2002. – 127 с.
2. Выготский, Л.С. Лекции по психологии: психологические функции и их развитие в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1999. – 143 с.
3. Морозова, Н.Г. Учителю о познавательном интересе / Н.Г. Морозова // Психология и педагогика. – 2009. – №2. – С. 5-6
4. Общая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
5. Панфилова, Т.С. Воспитание самостоятельности школьников в учебной работе / Т.С. Панфилова – Москва: Учпедгиз, 1960. – 83 с.
6. Рубинштейн, А.В. Основы общей психологии / А.В. Рубинштейн. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 448 с.
7. Харламов, И.Ф. Педагогика: учебное пособие / И.Ф. Харламов. – М.: Юрист, 2011. – 512 с.
8. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 199 с.
9. УМК «Школа России». – URL: <https://schoolguide.ru/index.php/progs/shkola-rossii/umk.html> (дата обращения: 09.08.2023)

Педагогика

УДК 378

аспирант Каверзина Дарья Евгеньевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);

доктор педагогических наук, доцент Вайнштейн Юлия Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск)

СОЗДАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КУРСОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ БИБЛИОТЕКИ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА

Аннотация. Цифровая трансформация образования обусловила интенсивное развитие и внедрение в образовательные организации цифровой образовательной среды. Запущенный процесс задал новый вектор повышения качества образовательного процесса. В этих условиях многократно увеличиваются объемы верифицированного электронного образовательного контента. Перед участниками образовательных отношений это ставит новые задачи и открывает новые возможности. Распространение семейного обучения, самообразования школьников, получения образования вне школ подтверждается статистическими данными, представленными в работе. Это стимулирует развитие и применение инновационных подходов и средств электронного обучения. Особую значимость приобретает в этой ситуации задача структурирования цифрового образовательного контента и создания электронных образовательных курсов. В статье предложен педагогический сценарий создания электронных образовательных курсов с применением библиотеки цифрового образовательного контента. Он позволяет создать персонализированный контент под нужды и потребности обучающихся и учителей. Таким образом обеспечивается полноценное включение в образовательный процесс любой категории обучающихся, получающих образование как вне, так и внутри образовательных организаций.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, образовательный контент, электронный образовательный курс, обучение школьников, электронное обучение.

Annotation. The digital transformation of education has led to the intensive development and implementation of a digital educational environment in educational organizations. The launched process set a new vector for improving the quality of the educational process. Under these conditions, the volumes of verified electronic educational content are multiplying. This poses new challenges and opens up new opportunities for participants in educational relations. The spread of family education, self-education of schoolchildren, education outside of schools is confirmed by the statistical data presented in the work. This stimulates the development and application of innovative approaches and e-learning tools. In this situation, the task of structuring digital educational content and creating electronic educational courses is of particular importance. The article proposes a pedagogical scenario for creating electronic educational courses using a library of digital educational content. It allows you to create personalized content for the needs and requirements of students and teachers. Thus, the full inclusion in the educational process of any category of students receiving education both outside and inside educational organizations is ensured.

Key words: digital educational environment, educational content, electronic educational course, schoolchildren education, e-learning.

Введение. Развитие информационного общества сформировало основания цифровой трансформации всех сфер его жизнедеятельности, в том числе и системы образования, обусловило создание развитой цифровой образовательной среды, обеспечивающей построение индивидуальных образовательных маршрутов обучения и предоставление равного доступа к ее сервисам и ресурсам всем участникам образовательных отношений независимо от уровня образования. Одновременно с этим наблюдается ускорение процессов развития и использования технологий электронного обучения, виртуальной реальности, мобильного обучения и других. Однако, несмотря на широкий спектр возможностей, предоставляемых цифровизацией в образовании, она до сих пор воспринимается неоднозначно многими [7], так как неизбежно приводит к изменению роли педагога в современном образовательном процессе и выдвигает к нему новые требования. При этом цифровизация в образовании ускорила повышение цифровой грамотности педагогов и обучающихся. В этих условиях многократно увеличиваются объемы верифицированного электронного образовательного контента, что ставит перед участниками образовательных отношений новые задачи и открывает принципиально новые возможности.

Рассматривая обучение в школе, стоит отметить, что важным преимуществом при этом наряду с повышением качества обучения и построением образовательного процесса, отвечающего требованиям современного поколения обучающихся, выступает возможность включения в образовательный процесс той категории, которая ранее не была включена в него в полной мере. Речь идет об учениках, которые получают образование вне школы, например, в форме семейного обучения, самообразования, очно-заочного обучения, в период нахождения на длительном лечении или в процессе обучения на дому. Возможности цифровых технологий для решения образовательных задач этих категорий обучающихся актуализируют необходимость создания для них электронных образовательных курсов.

Изложение основного материала статьи. Теоретическую основу работы определили исследования в области цифровой трансформации образования, подходов развития методики электронного обучения, структурирования цифрового образовательного контента и другие, а также анализ нормативно-законодательной базы [8-12]. Для сбора и анализа данных относительно категории обучающихся, для которой образовательный процесс осуществляется вне стен школы, нами использовались статистические методы, а также для анализа и уточнения проблематики исследования к данной категории были применены эмпирические методы, такие как наблюдение, сравнение, измерение, анкетирование. В качестве методологической основы исследования применены системный, личностно-ориентированный, деятельностный, синергетический и предметно-информационный подходы в обучении.

Переход на этап цифровизации общества в нашей стране сопровождался и регламентировался принятием Стратегии развития информационного общества в РФ на 2017-2030 гг. и утверждением национального проекта «Цифровая экономика в Российской Федерации» [11]. Этот процесс затронул все сферы современного общества, внося изменения в процессы жизнедеятельности, коммуникацию, времяпрепровождение людей, меняя их взгляды и образ жизни. Начиная с 2021 года государством определены десять сфер, подверженных цифровым инновациям, в число которых вошла и сфера образования и науки, осуществление цифровой трансформации которой является обязательным условием становления и формирования развитого цифрового общества.

В сфере образования на основе анализа нормативно-законодательных документов можно выделить следующие наиболее остро стоящие проблемы, решаемые при цифровизации: неравенство доступа к качественному образованию за счет разрыва территориальных возможностей, наличия малокомплектных географически удалённых организаций; отсутствие единого цифрового сетевого образовательного пространства; повышение нагрузки педагогов в связи с увеличением количества внедряемых информационных систем и отсутствием инфраструктурных механизмов обмена данными между ними, что увеличивает количество данных вводимых вручную; многообразие создаваемого цифрового образовательного контента и отсутствие для него централизованного унифицированного хранилища; недостаточная интеграция современных цифровых технологий, обучающих систем и образовательных сервисов в процесс обучения, воспитания и развития; сложности обработки массивов образовательных данных и поддержание их объективности для принятия решений как в образовательном процессе, так и для управления им.

Для решения этих проблем был определен набор задач, включающий обеспечение равного доступа к качественному и верифицированному цифровому образовательному контенту для всех обучающихся РФ и разработку сервисов, направленных на повышение уровня цифровой грамотности.

На правительственном уровне согласно стратегическому направлению в области цифровой трансформации образования Министерством просвещения РФ регламентирован спектр технологий, рекомендованных к обязательному внедрению в образовательные организации к 2030 году [10]. Эти технологии сейчас активно развиваются в сфере общего и среднего профессионального образования. Примером такого развития является федеральная государственная информационная система «Моя школа» (ФГИС «Моя школа»), созданная в 2022 году. Она представляет собой федеральную информационно-сервисную платформу цифровой образовательной среды и инструмент достижения цифровой трансформации образования [12]. За два года система успешно прошла опытную эксплуатацию в пятнадцати пилотных регионах, и с 2023 года она внедряется во все общеобразовательные организации России [9].

Под *цифровой образовательной средой* согласно Постановлению Правительства РФ понимается «совокупность условий для реализации образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий с учетом функционирования электронной информационно-образовательной среды и обеспечивающей освоение учащимися образовательных программ в полном объеме независимо от места их проживания» [8].

Планируемый функционал ФГИС «Моя школа» чрезвычайно широк и будет включать: работу с сервисом электронных журналов; работу с электронными дневниками; создание контрольно-измерительных материалов для диагностической работы; видеотрансляцию цифровых образовательных решений и средства мониторинга их использования; средства проведения, анализа и экспертизы результатов диагностических работ. Среди сервисов, планируемых к реализации в ФГИС «Моя школа», стоит отметить следующие:

1. Библиотека цифрового образовательного контента – сервис, который позволит обучающимся восполнять, дополнять и расширять свои знания за счет доступности, разнообразия и качества верифицированного образовательного контента; педагогическим работникам обогатить учебный процесс за счет включения разнообразного контента; родителям оказывать помощь детям.

2. Цифровой помощник ученика – вспомогательный сервис, предназначенный для ориентации школьника в разнообразном ЦОК в соответствии с его потребностями и запросами.

3. Цифровой помощник учителя для организации проверки домашних заданий с использованием искусственного интеллекта, выполняющий некоторые действия за учителей, что снизит их административную нагрузку.

4. Цифровой помощник родителя – проактивный сервис, который позволит родителям следить за успехами своих детей, поможет ориентироваться в образовательных программах общего и дополнительного образования, подбирать подходящие олимпиады, конкурсы и пр.

5. Цифровое портфолио ученика – сервис, который позволит формировать портфолио на протяжении обучения, которое будет включать как образовательные успехи, так и творческие, интеллектуальные и пр. Предполагается, что на основе автоматизированного анализа данных портфолио система будет давать рекомендации ученику, направленные на профессиональную ориентацию и поддержку таланта ребенка.

6. Сервис управления образовательной организацией – сервис, который предполагает внедрение электронного документооборота в школах, что снизит административную нагрузку всего коллектива организации, даст возможность использовать актуальную и качественную статистическую информацию и принимать решения на основе анализа больших данных.

Сейчас во ФГИС «Моя школа» уже реализована библиотека цифрового образовательного контента, представленная различными поставщиками верифицированного цифрового образовательного контента, в том числе Академией Минпросвещения России и Российской электронной школой.

Остановившись на понятии *образовательного контента*, отметим, что под ним принято понимать структурированное предметное содержание, используемое в образовательном процессе [2]. *Цифровой образовательный контент* (ЦОК) согласно [8] – верифицированные учебные материалы электронного формата для обучающихся и педагогов, а *верификация* – это проверка образовательного контента на соответствие определенным критериям. В настоящее время для ЦОК библиотеки цифрового образовательного контента определен перечень из 30 критериев, в которые входят помимо соответствия контента концепции учебного предмета и предметной области правильность отображения политического устройства мира, наличие сведений о передовых достижениях современной науки, отражение вклада российских

изобретателей и инженеров России, направленность на формирование у обучающихся российской гражданской идентичности и другие. Здесь стоит отметить положительный опыт Калининградской области, который может быть тиражирован в другие регионы. Этот опыт включает разработку цифровых учебных материалов, их верификацию и интеграцию в учебный процесс [5].

Создание и использование верифицированного ЦОК в едином образовательном пространстве должно обеспечить равный доступ для всех обучающихся вне зависимости от их местоположения и соответственно равноправное получение качественного образования. При этом главной задачей остается сохранение лучших традиций отечественной школы с дополнением их новыми возможностями на основе цифровых технологий, а также использование инноваций для организации таких форм обучения как заочное, дистанционное и смешанное.

Стоит заметить, что наличие ЦОК в ФГИС «Моя школа» в свободном доступе не решит проблему обучающихся, которые находятся на очно-заочном и заочном обучении, семейном образовании или на продолжительном лечении. Важность организации учебных занятий в онлайн формате для учеников, которые по разным причинам (болезнь, соревнования и пр.) пропускают занятия, отмечали и немецкие ученые К. Нильс, Р. Ян и др. ЦОК должен обеспечивать возможность ученикам в любой момент и в любом месте получить доступ к прошедшим или текущим урокам, выполнению домашних заданий, что позволит минимизировать риски отставания от учебной программы и избежать необходимости форсированного наверстывания знаний одновременно с изучением нового учебного материала [6].

Анализируя возможности БЦОК, стоит заметить, что многообразие ее уроков структурировано по классам и тематикам, но не позволяет создавать на его основе электронные образовательные курсы (ЭОК) согласно учебным планам и персональным потребностям учеников, и, в настоящее время, такой функционал во ФГИС «Моя школа» не предполагается. Таким образом, внедрение БЦОК в школы не решает проблему обучающихся по выстраиванию логически последовательного изучения учебного материала.

Для оценки и анализа категориальной структуры обучающихся России, нуждающихся/охваченных различными формами электронного образования нами была проведена анализ данных федерального статистического наблюдения по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования в России [1]. Структура численности учеников школ России в 2022/23 учебном году по различным формам обучения включает 55% учеников обучающихся традиционно, 22% – с применением электронного обучения, 17% – с применением технологий дистанционного обучения, 4% – сетевое обучение и 2% – иные формы обучения. При этом стоит заметить, что 45% учеников нуждаются в современных инновационных образовательных технологиях, позволяющих получать качественное образование вне стен школы как в целом по программам, так и по отдельным предметам учебного плана. Это подтверждает важность повышения качества и доступности цифрового образовательного контента, используемого в образовательном процессе.

В Красноярском крае в 2022/23 учебном году, доля обучающихся, использующих электронное обучение и дистанционные технологии, составила 6%. 1% детей получали образование вне официальных учебных заведений, в форме семейного образования или в медицинских организациях. Последние три года общеобразовательные организации Красноярского края демонстрируют существенный прирост учеников, использующих электронное обучение и дистанционные технологии (ЭО и ДОТ). Например, количество учеников, использующих электронное обучение, составило в 2020/21 – 1613 человек, в 2021/22 – 5687, а в 2022/23 – 8261. Статистика использования дистанционного обучения фиксирует в 2020/21 – 2527 человек, в 2021/22 – 11450, а в 2022/23 – 14167. Прирост использования ЭО и ДОТ в целом составил за последние три года 5% обучающихся.

Анализ статистических данных, отражающих информацию о школьниках России, нуждающихся/охваченных различными формами электронного образования подтверждает необходимость развития инновационных форматов обучения для таких категорий обучающихся. Учитывая опыт образовательных организаций высшего образования в онлайн обучении, можно с уверенностью сказать, что логически взаимосвязанная структура ЭОК приобретает особую значимость в самостоятельном изучении предмета. Пандемия активизировала процессы цифровой трансформации образования и доказала важность разработки инновационных ЭОК как в вузе, так и в школе.

На основе накопленного опыта по созданию ЭОК в высшей школе и предлагаемого нами метода логического структурирования электронного контента на основе семантического анализа глоссария мы видим необходимым ввести создание на базе ЦОК ФГИС «Моя школа» электронных курсов для тех обучающихся, которые получают образование вне школы. Такие электронные курсы, безусловно, будут востребованы педагогами и обучающимися и в повседневном обучении. Это удовлетворяет принципам систематического и регулярного планирования методики обучения. Например, намного проще использовать в своей учебной практике логически структурированный курс изучения математики 5 класса с подборкой ЦОК во ФГИС «Моя школа», чем постоянно искать подходящие уроки в многообразии однотипных элементов ЦОК. Это открывает новые возможности в рамках сетевого взаимодействия школ для дистанционного изучения предметов с применением ЭОК.

Подробнее предлагаемый нами подход изложен в работе [3]. Его особенность состоит в том, что структурирование содержания ЭОК осуществляется на основе автоматизированного анализа формируемого преподавателем глоссария, при построении которого все термины находятся в логической взаимосвязи с другими терминами и понятиями. Результатом автоматизированного анализа глоссария является дерево понятий, которое представляет собой логически связанную структуру предметного содержания электронного образовательного курса [4]. Реализация предлагаемого нами подхода к созданию ЭОК с применением библиотеки цифрового образовательного контента включает в себя педагогический сценарий, представленный следующей последовательностью действий:

1. создание педагогом предметного глоссария за определенный класс согласно учебному плану;
2. автоматизированное формирование макета ЭОК с разбивкой на разделы и параграфы на основе автоматизированного структурирования контента;
3. автоматизированная привязка имеющихся единиц цифрового образовательного контента библиотеки к основным разделам и параграфам сформированного макета ЭОК;
4. выбор и согласование педагогом наиболее удовлетворяющих его единиц ЦОК;
5. корректировка и дополнение педагогом ЭОК авторскими единицами ЦОК.

Реализация предлагаемого педагогического сценария по созданию электронных образовательных курсов с использованием библиотеки цифрового образовательного контента позволит получить целостный, логически структурированный, удобный в использовании персонализированный контент.

Выводы. Развитие семейных форм образования и самообразования школьников, распространение получения образования вне школ, что подтверждается представленными статистическими данными, требует применения инновационных подходов и средств электронного обучения. Предложенный в работе педагогический сценарий создания электронных образовательных курсов с применением библиотеки цифрового образовательного контента федеральной

государственной информационной системы «Моя школа» позволяет создать персонализированный контент для полноценного включения в образовательный процесс любой категории обучающихся, как получающих образование как вне, так и внутри образовательных организаций.

Мы полагаем, что предложенный педагогический сценарий будет заложен в основу создания цифрового сервиса автоматизированного создания ЭОК, которые станут незаменимыми источниками информации для получения образования, обучающимися вне образовательной организации, а педагогам и родителям помощником в организации их образовательного процесса.

Литература:

1. Банк документов Министерства Просвещения РФ: сайт. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/70ecc3b178e0b8397d234697c42e0ad8/>
2. Ильин, В.А. Электронные образовательные ресурсы. Виды, структуры, технологии / В.А. Ильин // Программные продукты, системы и алгоритмы. – 2014. – № 2. – С. 2-8
3. Каверзина, Д.Е. Структурирование контента электронного обучающего курса на основе семантического анализа глоссария / Д.Е. Каверзина, Ю.В. Вайнштейн // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – №2. – С. 46-55
4. Каверзина, Д.Е. Структурирование образовательного контента электронного обучающего курса / Д.Е. Каверзина, Ю.В. Вайнштейн // Web-технологии образовательного назначения: положительные и отрицательные аспекты: материалы межд. науч.-практ. конф. – Арзамас: ННГУ, 2022. – С. 41-44
5. Кулагин, Д.Ю. Об апробации федеральной информационно-сервисной платформы цифровой образовательной среды в Калининградской области / Д.Ю. Кулагин, Н.Н. Пустоваченко // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2021. – №4. – С. 43-50
6. Мейнель, К. Миграция школьных компьютеров в облако – что это означает для различных заинтересованных сторон? / К. Мейнель, К. Грелла, Н. Карн, Я. Ренц // Образовательные пространства. – 2017. – №15. – С. 87-98
7. Попов, Д.С. Цифровизация российской средней школы: отдача и факторы риска / Д.С. Попов, А.В. Стрельникова, Е.А. Григорьева // Мир России. Социология. Этнология. – 2022. – №2. – С. 26-50
8. Российская Федерация. Постановления Правительства. О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды: Постановление Правительства РФ от 7 декабря 2020 г. № 2040. – Москва, 2020. – 8 с.
9. Российская Федерация. Постановления Правительства. О федеральной государственной информационной системе «Моя школа» и внесении изменения в подпункт «а» пункта 2 Положения об инфраструктуре, обеспечивающей информационно-технологическое взаимодействие информационных систем, используемых для предоставления государственных и муниципальных услуг и исполнения государственных и муниципальных функций в электронной форме: Постановление Правительства РФ от 13 июля 2022 года № 1241. – Москва, 2022. – 9 с.
10. Российская Федерация. Распоряжения Правительства. Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения РФ: Распоряжение Правительства РФ от 2 декабря 2021 г. № 3427-р. – Москва, 2021. – 9 с.
11. Российская Федерация. Указы Президента. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204. – Москва, 2018. – 10 с.
12. Российская Федерация. Национальные проекты. Паспорт национального проекта «Образование»: Национальный проект: [утв. Президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24 декабря 2018 г. № 16]. – Москва, 2018. – 74 с.

Педагогика

УДК 37.016:811.161.1(09)

кандидат педагогических наук, доцент **Карамышева Светлана Николаевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Байкальский государственный университет» (г. Иркутск)

ЗАКРЕПЛЕНИЕ УЧЕБНО-ДЕЛОВОЙ ЭПИСТОЛОГРАФИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ В МЕТОДИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье представлен процесс последовательного закрепления учебно-деловой эпистолографической традиции в обучении русскому языку как на уровне ситуативно объективированных ведомственных решений, так и императорских указов. Отмечено существование в практике обучения на начальном этапе оформления русского языка в качестве отдельного учебного предмета параллелизма германизированного варианта *ars epistolica* и отечественной учебно-деловой эпистолографической традиции. Определены хронологические рамки процесса перевода учебно-деловой эпистолографической традиции с уровня частных дидактических инициатив до надындивидуального целеполагания в процессе обучения русскому языку.

Ключевые слова: академическая гимназия, кадетский корпус, методика русского языка, образцово-деловой письмовник, подьяческая школа.

Annotation. The article presents the process of sequential consolidating the educational and business epistolographic tradition in teaching the Russian language both at the level of situationally objectified departmental decisions and imperial decrees. The existence in the practice of teaching at the initial stage of the design of the Russian language as a separate educational subject of parallelism of the Germanized version of *ars epistolica* and the domestic educational and business epistolographic tradition was noted. The chronological framework of the process of translating the educational and business epistolographic tradition from the level of private didactic initiatives to supra-individual goal setting in the process of learning the Russian language has been determined.

Key words: academic gymnasium, cadet corps, methodology of the Russian language, exemplary business letter-writer, scrivener school.

Введение. Методика преподавания русского языка, постоянно оперирующая поликомбинаторными исследовательскими представлениями о двух архисложных научных объектах, таких как «язык» и «человек», характеризуется не только своей последовательной устремленностью к инновационным горизонтам гуманитарного знания, но и ситуативными «переоткрытиями» методов и подходов обучения. Поэтому возникновение ситуации, которую можно определить как «методический ренессанс», является достаточно типичным и частотным моментом в практике преподавания русского языка. Впрочем, говоря о «методическом ренессансе», мы не имеем в виду инволютивный подход, когда в новую

дидактическую ситуацию переносятся устаревшие и неэффективные методы и подходы. Отнюдь, данная ситуация предполагает обращение к позитивному методическому опыту, подтвердившему свою эффективность, но в силу ряда обстоятельств, как правило, обусловленных сменой приоритетных целей и задач в обучении, вышедшего из сферы актуализированной методической практики. На сегодняшний момент этап ситуативного «переоткрытия» в рамках новой лингвоцентричной дисциплины «Русский язык и деловая коммуникация» проходит учебно-деловая эпистографическая традиция, которая имеет многовековую автохтонно-дидактическую историю и в своём эволюционном развитии преодолела все уровни дидактической представленности – от фактов частно-инициативных проявлений до надындивидуального целенаправленного в процессе обучения русскому языку. Вместе с этим актуализация учебно-деловой эпистографической традиции в условиях современной методической практики предполагает определённый уровень исторической легитимации, нацеленной в первую очередь на описание её дидактической генеалогии и выделение вектора дидактической преемственности.

Изложение основного материала статьи. Процесс формирования русского языка в качестве государственно значимого коммуникативного медиума, начатый ещё Петром I и поддержанный его преемниками, с начала второй трети XVII в. подводился очередным монаршим волеизъявлением к необходимому этапу своего логического развития, а именно к этапу дидактического опосредования. В соответствии с высочайше утверждённым уставом Шляхетного кадетского корпуса «язык российский», который на официально-публичном уровне изначально был языком государственной власти и управления, языком императорских и сенатских указов, воинских уставов, официальной печати и деловой переписки, с 1732 г. определялся в качестве одного из основных учебных предметов в данном образовательном учреждении. Именно эти обстоятельства времени и места обусловили не только фиксацию соответствующего лексико-коммуникативного содержания процесса обучения русскому языку («За неимением российской грамматики, первое грамматическое основание кадетам письменно давалось, а кроме того и военный артикул на немецком и русском языке с Петербургскими российскими ведомостями им толковались» [7, С. 465]), но и закрепление эпистографического метода, а соответственно, прескриптивно-утилитарной акцентуации в обучении «российскому штилю».

Обращаясь непосредственно к методической специфике преподавания русского языка в Шляхетном кадетском корпусе, считаем необходимым отметить один немаловажный момент. Несмотря на то что Шляхетный кадетский корпус первоначально учреждался в качестве военно-гражданского учебного заведения и об этом особо отмечалось в соответствующем указе императрицы Анны Иоанновны от 29 июля 1731 г.: «А понеже не каждого человека природа к одному воинскому склонна, також и в государстве не меньше нужно политическое и гражданское обучение...» [14, С. 519], порядок и дисциплина в нём были воинские, соответственно, и процесс обучения выстраивался в рамках жёсткой конкретности начальственных указаний. Так, уставом Шляхетного кадетского корпуса предписывалось, начиная со второго класса (шестой год обучения), помимо риторики, истории, фортификации, юриспруденции и прочего обучать «правильному в письме складу и стилю» [18, С. 557]. Несколькое позднее, в начале 1734 г., личным распоряжением шефа кадетского корпуса генерал-фельдмаршала графа Б. Х. фон Миниха в обязанностях обер-профессора закреплялось следующее положение: «иметь крепкое смотрение, чтобы учителя не ленились и чтобы кадеты во всякой науке по одной и сколько возможно по лучшей и самой легкой методе обучены были, но однакоже не чинить ему в том без ведома командира (директора кадетского корпуса – *прим. наше*) ни какой перемены» [6, С. 39]. Тем самым к методам обучения в Шляхетном кадетском корпусе предъявлялись два основных требования, а именно, простота и эффективность, что и подтверждается докладом директора кадетского корпуса А.Ф. фон Теттау от 18 августа 1737 г., который был составлен по требованию Российской академии наук и содержал информацию о том, «в каких науках кадеты обращались» и «которых авторов учились». Так, в частности в нём указывалась следующее: «В немецком штиле: Бениамин Некирхс анлетунг употреблялся, а в нижних классах токмо письма диктировались и по орфографии исправлялись, а в вышних классах по правилам данным сами кадеты письма сочиняли» и далее: «В российском штиле: равным образом поступлено, и немецкия письма на российский язык перевожены, также и по диспозициям письма сами кадеты сочиняли» [7, С. 466].

Упоминание в докладе А. Ф. фон Теттау о том, что в процессе обучения «Бениамин Некирхс анлетунг употреблялся» свидетельствует о непреложном выполнении преподавателями Шляхетного кадетского корпуса распоряжения графа Б. Х. фон Миниха по поводу методики обучения. Бениамин Некирх, или Benjamin Neukirch (1665-1729) был не только ярким представителем немецкой «галантной» поэзии, но и автором нескольких наставлений по эпистографии. Самым популярным являлось последнее, которое именовалось как «Anweisung zu teutschen Briefen», а на уровне сторонних упоминаний просто «Neukirchs Anleitung». Это наставление, впервые опубликованное в Лейпциге в 1709 г., практически до конца XVII в. считалось одним из лучших по полноте и качеству представленности немецкой эпистографической традиции. Так, например, известный немецкий писатель и философ Х.Ф. Геллерт (1715-1769), рассуждая о состоянии немецкого эпистолярного жанра в 40-е гг. XVII в., отзывался о «Anweisung zu teutschen Briefen» следующим образом: «Наставление Некирха является лучшим из имеющихся у нас на данный момент и ценность этой книги, пожалуй, не умаляется ничем, кроме того, что она бесконечно обширна...» [19, С. 181]. Впрочем, обширность скрупулёзно систематизированного эпистографического материала, представленного в «Neukirchs Anleitung», переводило это наставление в разряд тех кодексов-универсалов, которые, с одной стороны, рассматривались в качестве образцовых хрестоматий, а с другой – задавали идеал когнитивных достижений в определённой сфере гуманитарного знания, в данном случае это был германизированный вариант *ars epistolica*, сохранявшейся в европейской образовательной традиции на протяжении столетий в качестве неперемennого элемента процесса обучения латинской грамматике (см. напр., «Commetarii grammatici», 1537 г.)

Определённый интерес в рамках рассматриваемой темы, на наш взгляд, представляет попытка отхода от характерного для академической гимназии латино-немецкого централизма, предпринятая профессором физики Георгом Вольфгангом Крафтом (1701-1754) после его назначения 29 мая 1738 г. на должность инспектора гимназии. В соответствии с положением о назначении, в котором профессору Г.В. Крафту как инспектору вменялось в обязанность «гимназию содержать в наилучшем порядке и в том всевозможное старание иметь к приведению оной в совершенное состояние» [7, С. 720], он подал в президиум академии наук проект нового устава академической гимназии. Согласно проекту гимназия подразделялась на три низших, или русских класса, и три высших, или латинских класса, а также предлагалось в этих классах ввести обучение русскому и греческому языкам соответственно [12, С. 12]. В следующем году в рапорте от 19 марта о текущих делах, профессор Г.В. Крафт, указывая на нужды гимназии, подлежащие скорейшему удовлетворению, отмечал следующее: в шестом пункте – необходимость печати русских прописей (*russischen vorschriften*), в десятом пункте среди двадцати изданий, подлежащих приобретению за границей, значилось «Beniam. Neukirch, briefe», более того, в одиннадцатом пункте предлагалось поручить адъюнкту В.Е. Адодурову составление сборника русских писем, или «Eine sammlung guter russischer briefe, von hrn. Adodurow» [8, С. 55-57]. По всем вышеуказанным пунктам 6 апреля этого же года были приняты положительные решения и даны соответствующие распоряжения [Там же, С. 86-87], но доведение до конечного результата двух из них оказалось несколько проблематичным. Через полтора года в рапорте «О состоянии

гимназии в сентябре месяце 1740-го году» профессор Г.В. Крафт вновь обратился в президиум академии наук с настоятельной просьбой о скорейшем издании как сборника русских писем В.Е. Адодурова, так и русских прописей, «которые уже начаты, весьма надобно поскорее к концу приводить и в гимназии употреблять» [Там же, С. 482]. Впрочем, начавшийся в 1741 г. период академической смуты похоронил многие надежды [17, С. 52]. Не состоялось и издание сборника русских писем для нужд академической гимназии, а между тем этот образцово-эпистолярный сборник мог стать первым отечественным, а не переводным изданием такого рода. В связи с чем первым и продолжительное время единственным наставлением по эпистографии, применявшимся в обучении «российскому штилю» на регулярной основе, оставалось «Anweisung zu teutschen Briefen» Б. Нейкирха, определяя, тем самым, содержательное наполнение процесса планомерной рецепции германизованного варианта *ars epistolica* в Шляхетном кадетском корпусе и академической гимназии.

Впрочем, наряду с рецепцией германизованного варианта *ars epistolica*, инициированной ситуативно объективированными ведомственными решениями, осуществлялась реализация и сугубо автохтонного варианта учебно-деловой эпистографической традиции. Здесь следует отметить то, что генезис содержательно-методического формата отечественной учебно-деловой эпистографической традиции, являясь ситуативно актуализированным дидактическим откликом на процессы формирования регулярного государства, начальная фаза которых пришлась на вторую половину XVII в., задавался всесторонним и перманентным административно-бюрократическим прессингом. В ситуации, когда бюрократизированная систематика повседневности, преодолев волостные и вотчинные границы, непосредственно проникла в общинные пределы, а приходские священники вынужденно заговорили с амвона на языке московских дьяков, так как им в обязанность вменялось зачитывание властных распоряжений [2, С. 203], освоение лексико-коммуникативной специфики языка московских приказов становилось такой же насущной необходимостью, как и знание молитвы «Отче наш». Как закономерный итог – появление в 40-е гг. XVII в. и широкое распространение в последующие годы азбук-прописей с присвокупленными образцово-деловыми письмовниками, которые содержали «образцы деловых бумаг, как-то челобитных, купчих, заемных кабал, и проч., образцы для частной переписки и полные титулы царские» [5, С. 13]. Иными словами, содержательное наполнение задавалось наиболее распространенными образцами и формами деловых документов, в то время как методическая часть определялась традиционными, утвердившимися ещё со времён распространения в русских землях «учения книжного» методами обучения, а именно, учительного слова и списывания [4, С. 38]. Тем самым обуславливались характерные черты отечественной учебно-деловой эпистографической традиции, как то: дидактический утилитаризм, прескриптивность и акцентуация на репродуктивные методы обучения, чем, в свою очередь, объективировалась потенциальная возможность для массового тиражирования учебно-деловой эпистографической традиции в процессе обучения грамоте, по крайней мере, на уровне частно-инициативных моментов.

Впрочем, с 20-х гг. XVIII в. учебно-деловая эпистографическая традиция обрела значимость неотъемлемого элемента процесса обучения, что было связано с созданием подьяческих школ в соответствии с положениями указа Петра I от 10 ноября 1721 г. «О учреждении школы для обучения подьячих арифметике и письмоводству». Данным указом предписывалось создание школ, «где учить подьячих их делу» и «куда б приказные люди детей своих повинны были отдавать» и «к сему учению определить, а именно: арифметику, формы книгам, таблицы, штиль письма и прочее, что доброму подьячему надлежит» [16, С. 451]. Более того сенатским указом от 11 октября 1755 г. «О не определении детей секретарских и прочих людей нижнего приказного звания, кои не из дворян, ни в какую службу, кроме приказной, впредь до будущего рассмотрения» не только дублировались положения петровского указа, но и возлагалась на местные власти обязанность «учинить особливые достоверные ведомости» о состоянии подьяческих школ и сколько учителей и учеников в них находится, так как эти школы изначально рассматривались в качестве действующего резерва канцеляристов и, соответственно, при необходимости, обучавшиеся в них дети, не смотря на своё малолетство, могли назначаться на должности писцов [15, С. 444]. Таким образом, с конца 1721 г. на уровне высших законодательных актов задавалась дидактически благоприятная ситуация для закрепления и массового тиражирования отечественной учебно-деловой эпистографической традиции.

Кроме того, если до 5 августа 1786 г. мы можем говорить в основном о ситуативно объективированных тенденциях и частно-инициативных моментах в обучении, то после опубликования высочайше утверждённого устава народным училищам в Российской империи учебно-деловая эпистография как неотъемлемая часть процесса обучения обрела значимость законодательно утверждённого факта. Потому что в восьмом пункте устава народным училищам указывалось следующее: «В 4 разряде (классе – *прим. наше*) повторять российскую географию, продолжать рисование, историю всеобщую, российскую грамматику, упражняя при том юношество в письменных в общежитии употребительных сочинениях, как то: в письмах, счетах, расписках и тому подобном» [3, С. 647]. Вместе с этим уставом закреплялся и предметный учебно-методический комплекс, состоявший из азбучной и слоговой таблиц, российского букваря, азбуки-прописи и учебника школьной грамматики [Там же, С. 646-647]. Азбука-пропись, или «Прописи, расположенные по правилам руководства к чистописанию» состояла из прописного алфавитария, примеров буквенных лигатур в словах, кратких и простейших сведений научного характера (типа: «Стран света четыре: восток, запад, север, юг»), коротких морально-этических максим и правил воспитательно-назидательного характера. Содержание делового письмовника было представлено образцами письма лично-делового характера, расписки в получении денег, счёта и приходно-расходной ведомости. Образцово-деловой письмовник заканчивался утверждёнными вариантами наименования и величия адресатов [10, С. 13-18]. Также важно отметить, что во время правления императрицы Екатерины II на законодательном уровне состоялось упразднение в документах официально-делового содержания преувеличенно возвышенного обращения к адресату и уничижительного самоименования адресанта. Так, в частности, указом от 19 февраля 1786 г. предписывалось «вместо *бьет челом*, ставить: *приносит жалобу*, или *просит шмярек*», а также «вместо *всеподданнейшаго раба*, подписывать просто *всеподданнейший*, или *верный подданный*» [13, С. 534]. Таким образом, азбука-пропись, составленная в 1782 г. Ф.И. Янковичем де Мириево для Санкт-Петербургского Исаакиевского народного училища, открытого по инициативе императрицы Екатерины II, и впоследствии утверждённая в качестве основного учебного пособия такого рода, в части деловой эпистографии отражая актуальные требования к оформлению документных текстов, в структурно-содержательном плане практически полностью повторяла азбуки-прописи с образцово-деловыми письмовниками второй половины XVII в. – начала XVIII в.

Ряд положений устава народных училищ, получив своё детализированное представление в «Руководстве учителям первого и второго классов народных училищ», в котором, в частности, указывалось следующее: «Когда ученик все прописи прошол и приобрел хороший почерк, тогда может учитель прописывать, или давать ему списывать письма, росписки и друга в общежитии весьма часто встречающиеся дела, при коих наблюдается некоторая форма» [11, С. 62], были распространены на другие учебные заведения, в том числе и на кадетские корпуса. Даже в таком элитном учебном заведении, как Пажеский корпус, процесс обучения русскому языку выстраивался на тех основаниях, которые были заложены в «Руководстве учителям первого и второго классов народных училищ» и в соответствии с предписаниями

«Плана наукам Пажеского корпуса», где, в частности, содержалось следующее указание: «В разсуждении способа преподавания держаться всех тех предписаний, какия о народных училищах изданы, а книги для соблюдения единообразия иметь одинакия с сухопутным кадетским корпусом» [9, С. 71].

В заключении следует отметить, что учебно-деловая эпистолографическая традиция, получив в 1786 г. закрепление на уровне высочайшего утверждения, сохранялась в методике русского языка на протяжении более полутора столетий. Сменялись императоры, назначались министры народного просвещения, разрабатывались и совершенствовались учебные программы по русскому языку, произошёл революционный слом социального строя, повлекший за собой «большевизацию» языка государственной власти, но учебно-деловая эпистолографическая традиция продолжала существовать без особых изменений. Даже в условиях «новаторского романтизма» Единой трудовой школы она сохраняла свои позиции в качестве одного из результирующих элементов обучения русскому языку.

Выводы. Методическая акцентуация на учебно-деловой эпистолографической традиции с момента закрепления русского языка в качестве отдельного учебного предмета обуславливалась не только её утилитарно-прагматичным характером, но и семантической спецификой русского языка. Не стоит забывать о том, что русский язык второй половины XVIII в. – это, в первую очередь, язык императорских и сенатских указов, воинских уставов и артикулов, доношений, жалобниц, промеморий, прошений, репортов, штатных росписей и прочих документов, то есть это язык государственно-административного официоза и бюрократической переписки. Именно поэтому освоение требований деловой эпистолографии являлось в данный период результирующим моментом в процессе обучения русскому языку, что и было закреплено на уровне соответствующих императорских указов. Более того, в постреволюционный период учебно-деловая эпистолографическая традиция сохранила свою значимость в качестве основного элемента учебного процесса, нацеленного на освоение учениками семантики нового социального порядка и «большевизированной» грамоты, или как об этом говорилось в одном из методических руководств по работе с учебными программами ГУСа: «Мы привыкли считать безграмотным человека, который не знает какого-либо, даже мелкого, произведения Пушкина или Гоголя, а если он не знает, какие высшие органы советской власти, то это ему в безграмотность не всеми засчитывается» [1, С. 61].

Литература:

1. Автухов, И.Г. Программы ГУСа и массовая школа / И.Г. Автухов, И.Д. Мартыненко. – Москва: изд-во «Работник просвещения», 1925. – 295 с.
2. Владимирский-Буданов, М.Ф. Государство и народное образование в России с XVII века до учреждения министерств / М.Ф. Владимирский-Буданов // Журнал Министерства народного просвещения. – Ч. 169. – Санкт-Петербург: тип. В.С. Балашова, 1873. – С. 165-220
3. Высочайше утверждённый устав народным училищам // Полное собрание Законов Российской империи с 1649 года. – Санкт-Петербург, 1830. – Т. XXII (1784-1788). – С. 646-662
4. Карамышева, С.Н. Краткий экскурс в историю диктанта / С.Н. Карамышева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – Волгоград: изд-во ВГСПУ «Перемена». – № 9. – 2019. – С. 36-45
5. Качалов, Н.В. Азбуки-прописи (выписки из рукописных азбук и прописей конца XVII в. и начала XVIII в.) / Н.В. Качалов // Архив историко-юридических сведений, относящихся до России. – Санкт-Петербург; Москва, 1861. – Кн. III. – Отд. 3. – С. 3-18
6. Лузанов, П. Шляхетный кадетский корпус (период графа Миниха: с 1732 по 1741 гг.). – Санкт-Петербург: тип. Шмидта, 1907. – 188 с.
7. Материалы для истории Императорской Академии наук. – Санкт-Петербург: тип. Императорской академии наук, 1886. – Т. 3 (1736-1738). – 898 с.
8. Материалы для истории Императорской Академии наук. – Санкт-Петербург: тип. Императорской академии наук, 1887. – Т. 4 (1739-1741). – 824 с.
9. Милорадович, Г.А. Материалы для истории Пажеского Его Императорского Величества корпуса / Г.А. Милорадович. – Киев: тип. М.П. Фрица, 1876. – 260 с.
10. Прописи, расположенные по правилам руководства к чистописанию, изданного для юношества в народных училищах Российской империи. – Санкт-Петербург, 1782. – 18 л.
11. Руководство учителям первого и второго классов народных училищ Российской империи. – Санкт-Петербург, 1783. – 168 с.
12. Толстой, Д.А. Академическая гимназия в XVIII столетии / Д.А. Толстой. – Санкт-Петербург: тип. Императорской академии наук, 1885. – 114 с.
13. Указ «Об отмене употребления слов и речений в прошениях на высочайшее имя и в присутственные места» // Полное собрание Законов Российской империи с 1649 года. – Санкт-Петербург, 1830. – Т. XXII (1784-1788). – С. 534.
14. Указ об учреждении кадетского корпуса // Полное собрание Законов Российской империи с 1649 года. – Санкт-Петербург, 1830. – Т. VIII (1728-1732). – С. 519.
15. Указ «О не определении детей секретарских и прочих людей нижнего приказного звания, кои не из дворян, ни в какую службу, кроме приказной, впредь до будущего рассмотрения» // Полное собрание Законов Российской империи с 1649 года. – Санкт-Петербург, 1830. – Т. XIV (1754-1757). – С. 442-445
16. Указ «О учреждении школы для обучения подъячих арифметике и письмоводству» // Полное собрание Законов Российской империи с 1649 года. – Санкт-Петербург, 1830. – Т. VI (1720-1722). – С. 451-452
17. Успенский, Б.А. Первая русская грамматика на родном языке / Б.А. Успенский. – Москва: Наука, 1975. – 234 с.
18. Устав кадетского корпуса // Полное собрание Законов Российской империи с 1649 года. – Санкт-Петербург, 1830. – Т. VIII (1728-1732). – С. 557-559
19. Gellert, Ch.F. Gedanken von einem guten deutschen Briefe, an den Herrn F.H. v. W. / Ch.F. Gellert // Belustigungen des Verstandes und des Witzes: Auf das Jahr 1742. Hornung. Leipzig: Breitkopf, 1742-1745. – Neumonat – Christmonat. – 1744. – Seite 177-189

УДК 378.046.4

преподаватель Карданов Алим Русланович

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) (г. Нальчик);
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет МВД России» (г. Краснодар)

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ: ХАРАКТЕРИСТИКА И СПЕЦИФИКА СОВРЕМЕННОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация. В статье охарактеризован процесс повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел. Профессия сотрудников органов внутренних дел относится к профессиям высокого риска. Им приходится ежедневно выполнять разнообразные и сложные профессиональные обязанности в процессе экстремальных служебных ситуаций. В процессе обучения на курсах повышения квалификации у сотрудников важное развитие коммуникативно-переговорные навыки. Коммуникативно-переговорные навыки в современной ситуации считаются одними из наиболее востребованными для успешного выполнения любых требований, предъявляемых к сотрудникам органов внутренних дел при исполнении служебных обязанностей. Развитие знаний и коммуникативно-переговорных навыков позволит сотрудникам отказаться от некоторых поведенческих особенностей, а решение служебных задач может содействовать успеху. Повышение квалификации играет решающую роль в развитии коммуникативно-переговорных навыков сотрудников органов внутренних дел. Ввиду того, что подготовка сотрудников органов внутренних дел сочетает в себе различные образовательные компоненты и регулируется организационными установками, она представляет собой сложную, многогранную тему. Представленное исследование изучает обучение сотрудников органов внутренних дел на курсах повышения квалификации и направлено на выявление сильных сторон и проблем существующей организации и практики обучения по формированию коммуникативно-переговорных навыков. С течением времени общая цель обучения сотрудников органов внутренних дел на курсах повышения квалификации почти не изменилась – повышение квалификации для выполнения своих должностных обязанностей. Однако профессиональная деятельность сотрудников органов внутренних дел с годами значительно изменилась. Традиционно преподаватели курсов обучают сотрудников органов внутренних дел знаниям и навыкам, используя единый линейный подход к обучению. Реалистичное и иммерсивное обучение на основе сценариев может улучшить развитие навыков: навыки ситуационной осведомленности и принятия решений немаловажны для сотрудников органов внутренних дел. Аналогичным образом, включение в обучение элементов тревоги и стресса, т.е. то, с чем сотрудники органов внутренних дел сталкиваются в ситуациях повышенного риска при исполнении служебных обязанностей повысят результативность выполнения служебных задач.

Ключевые слова: повышение квалификации, сотрудник органов внутренних дел, технологии обучения, коммуникативно-переговорные навыки, профессионализм.

Annotation. The article describes the process of advanced training of employees of internal affairs bodies. The profession of employees of internal affairs bodies refers to high-risk professions. They have to perform various and complex professional duties every day in the process of extreme service situations. In the process of training in advanced training courses, it is important for employees to develop communication and negotiation skills. Communication and negotiation skills in the modern situation are considered to be one of the most in demand for the successful fulfillment of any requirements for employees of the internal affairs bodies in the performance of their duties. The development of knowledge and communication and negotiation skills will allow employees to abandon some behavioral features, and the solution of official tasks can contribute to success. Professional development plays a decisive role in the development of communication and negotiation skills of employees of internal affairs bodies. Due to the fact that the training of employees of the internal affairs bodies combines various educational components and is regulated by organizational settings, it is a complex, multifaceted topic. The presented study studies the training of employees of internal affairs bodies in advanced training courses and is aimed at identifying the strengths and problems of the existing organization and training practices in the formation of communication and negotiation skills. Over time, the general goal of training employees of the internal affairs bodies at advanced training courses has not changed much – advanced training to perform their job duties. However, the professional activities of employees of internal affairs bodies have changed significantly over the years. Traditionally, course instructors teach knowledge and skills to law enforcement officers using a single linear approach to learning. Realistic and immersive scenario-based learning can improve skills development: Situational awareness and decision-making skills are important for law enforcement officers. Similarly, the inclusion of elements of anxiety and stress in training, i.e. what employees of the internal affairs bodies face in high-risk situations in the performance of their duties will increase the effectiveness of the performance of official tasks.

Key words: advanced training, internal affairs officer, training technologies, communication and negotiation skills, professionalism.

Введение. Профессиональная подготовка сотрудников органов внутренних дел по сравнению с другими профессиями имеет особую значимость в формировании их профессионализма. Им приходится ежедневно выполнять разнообразные и сложные профессиональные обязанности в процессе служебных ситуаций. Поэтому не случайно сотрудников органов внутренних дел относят к профессиям высокого риска, т.к. им приходится реагировать на обеспечение соблюдения законов, защищать жизнь и имущество граждан, реагировать на экстренные вызовы, а также задерживать правонарушителей. Следовательно, сотрудники полиции могут столкнуться со сложными ситуациями высокого риска.

Адекватная реакция в таких ситуациях требует обширных знаний и навыков, которые сотрудники органов внутренних дел должны приобретать в процессе обучения на курсах повышения квалификации. Коммуникативно-переговорные навыки в современной ситуации считаются одними из наиболее востребованными для успешного выполнения любых требований, предъявляемых к ним при исполнении служебных обязанностей.

Изложение основного материала статьи. Исследования последнего десятилетия внесли значительный вклад в изучение качества подготовки сотрудников ведомственных структур, но в будущих научных изысканиях еще предстоит дать всесторонний обзор подготовки сотрудников, прежде всего, органов внутренних дел.

Две причины, в частности, могут объяснить отсутствие кросс-культурного обзора обучения сотрудников органов внутренних дел. Во-первых, практически каждый правоохранительный орган по-разному организует периодичность, продолжительность и содержание своей подготовки. Это связано с многими факторами: наличие ресурсов на обучение, определяющий объем и частоту проведения обучения, т.к. как содержание обучения будет варьироваться в зависимости от конкретных потребностей региона. Например, городская и сельская среда создают различные проблемы для работы сотрудников органов внутренних дел, что должно быть отражено в обучении на курсах повышения квалификации. Во-

вторых, социальные или ситуационные влияния (техногенные и природные обстоятельства) и технологические факторы достижения может потребовать конкретных корректировок в структуре и содержании подготовки сотрудников органов внутренних дел. Совокупность организационных, ситуационных и технологических факторов делает практику обучения уникальной для каждого правоохранительного органа. Как следствие, стратегия подготовки сотрудников органов внутренних дел чрезвычайно разнообразна. Однако именно повышение качества коммуникативно-переговорных навыков сотрудников органов внутренних дел в процессе повышения квалификации продолжает оставаться востребованным обществом.

В этой ситуации предпринимаются научные усилия для повышения осведомленности сотрудников органов внутренних дел и для операционализации и обогащения знаний, и развития у них навыков. Поэтому сотрудникам органов внутренних дел крайне важно осознать тот факт, что те, кто обладает общими коммуникативно-переговорными навыками, адекватным пониманием социокультурных проблем, могут лучше найти решение в профессиональной деятельности. Соответственно, применяя в профессиональной деятельности знания и коммуникативно-переговорные навыки, позволяет сотруднику отказаться от некоторых поведенческих особенностей, а решение служебных задач может содействовать успеху.

Итак, повышение квалификации играет решающую роль в развитии коммуникативно-переговорных навыков сотрудников органов внутренних дел. Ввиду того, что подготовка сотрудников органов внутренних дел сочетает в себе различные образовательные компоненты и регулируется организационными установками, она представляет собой сложную, многогранную тему.

Настоящее исследование изучало обучение сотрудников органов внутренних дел на курсах повышения квалификации и было направлено на выявление сильных сторон и проблем существующей организации и практики обучения по формированию коммуникативно-переговорных навыков. Для этого мы опросили сотрудников органов внутренних дел по вопросу организации обучения на курсах повышения квалификации. Результаты показали, что существуют определенные рамки обучения, в которых работают преподаватели курсов повышения квалификации. Эти административные структуры, которые регулируют ресурсы, такие как время обучения, учебные помещения, оборудование и персонал. Тем не менее, как отмечают сотрудники органов внутренних дел, с течением времени общая цель их обучения почти не изменилась: повышение квалификации для выполнения своих должностных обязанностей. Однако то, что включает профессиональная деятельность сотрудников органов внутренних дел с годами значительно изменилась. Традиционная работа полиции требует от сотрудников органов внутренних дел владения навыками самообороны, стрельбы и вождения, что в целом находило отражение в обучении на курсах повышения квалификации, которое было сосредоточено в первую очередь на обучении этим физическим действиям. Современные сотрудники органов внутренних дел, как показал опрос, акцентируют внимание на необходимости развития у них дополнительных навыков, таких как общение, решение проблем и принятие решений. Чтобы облегчить развитие этих навыков у сотрудников органов внутренних дел для их профессиональной деятельности, преподавателям курсов повышения квалификации необходимо скорректировать структуру, содержание и порядок проведения формального обучения.

Традиционно преподаватели курсов обучают сотрудников органов внутренних дел знаниям и навыкам, используя единый линейный подход к обучению. Например, обучение навыкам самообороны потребует от преподавателей курсов повышения квалификации объяснения и демонстрации приемов движений, которые сотрудники органов внутренних дел должны применять в экстремальной обстановке. Учитывая, что сотрудники органов внутренних дел сталкиваются со сложными и динамичными инцидентами, когда принятие решений, ситуационная осведомленность и коммуникативно-переговорные навыки имеют решающее значение для исхода профессиональной ситуации, традиционный, единый подход к обучению, по-видимому, имеет мало общего с реалиями их работы.

Современная ситуация требует изменений в организации курсов повышения квалификации. Преподаватели курсов повышения квалификации, создавая учебную среду, должны способствовать сокращению разрыва между обучением и профессиональной деятельностью сотрудников органов внутренних дел. Это означает отказ от традиционного обучения в аудитории.

Широкий спектр методов обучения позволит сотрудникам органов внутренних дел изучить обширный круг вопросов, учиться на передовом опыте разных структур и поможет им более четко определить свои сильные стороны и проблемы в обучении. Например, убедительно зарекомендовали себя реалистичное и иммерсивное обучение на основе сценариев, которые совершенствуют развитие коммуникативно-переговорных навыков за счет ситуационной осведомленности, а как результат – принятие решений, что немаловажно для сотрудников органов внутренних дел.

По мнению преподавателей курсов повышения квалификации, использование сценарного обучения рассматривается как наиболее целостная и эффективная форма обучения. Сценарное обучение проводится при проведении тренингов, чтобы объединить компоненты обучения сотрудников органов внутренних дел.

Аналогичным образом, включение элементов тревоги и стресса в обучение, т.е. то, с чем сотрудники органов внутренних дел сталкиваются в ситуациях повышенного риска при исполнении служебных обязанностей, показало улучшение показателей скорости принятия решений в стрессовых условиях и способствует тому, чтобы обучение сотрудников органов внутренних дел стало более реалистичным. Преподаватели курсов повышения квалификации используют сценарные тренинги и ролевые игры для повышения стрессоустойчивости сотрудников органов внутренних дел и подготовки их к стрессовым ситуациям при исполнении служебных обязанностей.

Выводы. Общие компоненты обучения сотрудников органов внутренних дел на курсах повышения квалификации включают обращение с оружием, стрельбу, самооборону, навыки задержания, тактические процедуры и общение. Однако способ обучения этим компонентам различается в разных образовательных организациях, осуществляющих повышение квалификации.

Обучение на курсах повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел должно сосредоточиться на текущих и практически важных областях обучения, которые могут потребовать дальнейших научно-методических исследований: получить представление о специфических чертах методов обучения; определить сильные стороны и проблемы подготовки сотрудников органов внутренних дел для предоставления исследователям, практикующим сотрудникам и тем, кто разрабатывает концепцию подготовки сотрудников органов внутренних дел, организует и проводит их обучение данных с целью оптимизации текущего состояния практики повышения профессионализма сотрудников органов внутренних дел.

Литература:

1. Дубинин, Ю.В. Мастерство переговоров / Ю.В. Дубинин. – М.: ЗАО «Издательский дом «Аквипус-XXI», 2007. – 287 с.
2. Муравьева, А.А. Иммерсивное обучение – технология будущего или временное увлечение? / А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова // Казанский педагогический журнал. – 2023. – №1. – С. 120-129

3. Родин, В.Ф. Особенности профессиональной мотивации сотрудников органов внутренних дел / В.Ф. Родин, В.А. Лысова // Вестник Московского университета МВД России. – 2022. – №3. – С. 376-379
4. Родомская, И.П. Особенности коммуникативной подготовки в подразделениях МВД / И.П. Родомская // Честь и закон. – 2005. – №4.
5. Спинова, Е.А. Формирование умений ведения переговоров при языковой подготовке специалистов внешней торговли: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е.А. Спинова. – М., 2007. – 21 с.
6. Спэнг, М. Переговоры. Решение проблем в разном контексте / Пер. с англ. / М. Спэнг, М. Айзенхарт. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2009. – 592 с.
7. Шатило, Ю.П. Коммуникативные навыки ведения переговоров как важный аспект профессиональной деятельности будущих специалистов в сфере международного бизнеса / Ю.П. Шатило // Молодой ученый. – 2014. – № 15 (74). – С. 244-247. – URL: <https://moluch.ru/archive/74/12638/> (дата обращения: 16.09.2021)
8. Haberland, M. Organization and Training in Police / M. Haberland, C. Clarke, D. Sheehan. – New York, NY: Springer, 2012. – P. 153-168
9. McCoy, M.R. Teaching style and the application of adult learning principles by police instructors / M.R. McCoy. – Floor. Int. J. Paul. Strat. Management, 2006. – С. 77-91

Педагогика

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)

НАУЧНЫЙ ЮМОР КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ПРИ ИЗУЧЕНИИ СЛОЖНЫХ ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования научного юмора при изучении сложных предметных областей. На основе анализа психологических моделей и нейробиологических предпосылок восприятия юмора, показано, что специализированный научный юмор стимулирует когнитивные процессы и учебную мотивацию. Определен дидактический потенциал научного юмора для изучения сложного учебного материала в курсе теоретической физики. Описаны формы научного юмора и способы их презентации в учебном процессе. Приведены примеры, в которых юмор используется как способ постановки проблемы, актуализации, обобщения и систематизации знаний. Представлены задачи и тесты с элементами научного юмора. Предлагаемые подходы могут быть использованы для других дисциплин (философия, высшая математика).

Ключевые слова: научный юмор, юмор в образовании, курс теоретической физики.

Annotation. The article considers the possibility of using scientific humor in the study of complex subject areas. Based on the analysis of psychological models and neurobiological prerequisites for the perception of humor, it is shown that specialized scientific humor stimulates cognitive processes and educational motivation. The didactic potential of scientific humor for studying complex educational material in the course of theoretical physics is determined. The forms of scientific humor and ways of their presentation in the educational process are described. Examples are given in which humor is used as a way of posing a problem, updating, generalizing and systematizing knowledge. Tasks and tests with elements of scientific humor are presented. The proposed approaches can be used for other disciplines (philosophy, higher mathematics).

Key words: scientific humor, humor in education, theoretical physics course.

Введение. Юмор как социокультурный феномен имеет много разновидностей, одна из которых – узконаправленный юмор группы людей, связанных одной сферой деятельности. Примером может быть научный юмор, основанный на необычной комической презентации и парадоксальных аспектах научных знаний и научной деятельности.

Юмор научных сообществ имеет давние традиции, проявляющие не только в неформальном общении, но и на уровне институций. Примерами могут служить шуточные статьи и рубрики в серьезных журналах, пародия на Нобелевскую премию Ig Nobel Prize, юмористические «антинаучные» студенческие конференции в ряде вузов. Востребованность научного юмора в образовательной среде позволяет поставить вопрос о возможности использовать его в качестве дидактического средства. Цель исследования, представленного в статье, – обосновать эту возможность и продемонстрировать ее на примере курса «Основы теоретической физики» для студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» с предметной специализацией «физика».

Использование юмора при изучении предметных областей, характеризующихся высоким уровнем абстракции, сложностью категориального и инструментального аппаратов, определяется самой природой комического. Большинство психологических теорий юмора объединяют два положения: осознание противоречия (отклонения от ожидаемого) и реакция (эмоциональный отклик) на это осознание. При восприятии юмора из некоторой информации она подвергается глубокой мыслительной обработке. Чтобы понять шутку, надо осознать нарушение смысла одном уровне и восстановить его на другом. А. Кестлер ввел для обозначения этого психического процесса термин «биссоциация», описывая его с помощью понятий, заимствованных из физики. «Паттерн, лежащий в основе [юмора], – это восприятие ситуации или идеи в двух самосогласованных, но обычно несовместимых системах отсчета, M1 и M2. Событие L, в котором они пересекаются, как бы вибрирует одновременно на двух разных длинах волн. Пока длится эта необычная ситуация, L не просто связан с одним ассоциативным контекстом, но биссоциирован с двумя» [2]. М. Аптер [6] близкий когнитивный процесс, при котором два несовместимых образа объекта одновременно удерживаются в сознании, при котором возникает приятное ощущения колебания мысли между ними, называл синергией.

Эти психологические модели имеют объективные предпосылки, обусловленные нейробиологическими механизмами лежащими в основе восприятия комического. Исследования активности различных участков головного мозга человека при помощи функциональной магниторезонансной томографии [7] показало, что юмор, по-видимому, задействует сеть корковых и подкорковых структур, участвующих в обнаружении и разрешении несоответствий и между ожидаемыми и представленными стимулами, а также систему значимости и вознаграждения (группу нейронных структур, ответственных проявление стимула, ассоциативное обучение и положительные эмоции). В другом исследовании [8] на основе отслеживания движений глаз, показано, что положительный эффект юмора обеспечивает обратную связь с когнитивной системой – чем большее удовольствие от шутки испытывал участник, тем быстрее он выполнял задание на понимание текста.

Когда в юмористической презентации кодируется учебная информация, то экспликация юмора дополняется осознанием понимания ее предметного смысла, что усиливает эффект биссоциации. Особенностью сложных предметных областей, таких, как теоретическая физика, является то, изучаемые в них понятия и категории чаще всего не применяются на бытовом уровне в повседневной жизни и не ассоциируются с комической презентацией. Поэтому противоречия и контрасты, лежащие в основе юмора, выражены ярче, а эмоциональная реакция на них проявляется сильнее. Положительные эмоции стимулируют когнитивные процессы (память, внимание, мышление, воображение) и способствуют повышению учебной мотивации. Юмор помогает снять напряжение, вызванное интенсивной интеллектуальной деятельностью при изучении материала, решении задач. На учебном занятии преподаватель может использовать юмор как средство наладить коммуникацию, а при необходимости, сгладить или погасить конфликт. Общая реакция на узкопрофессиональный юмор дает ощущение причастности к определенной группе, способствует сплочению и укреплению доверия между участниками образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Курс теоретической физики предусмотрен образовательными программами высшего образования тех направлений и специальностей, где физика лежит в основе будущей профессиональной деятельности (производственной, научно-исследовательской, педагогической). К ним относится программа бакалавриата «Педагогическое образование» с предметной специализацией «физика», для которой разрабатывались предлагаемые в этой статье дидактические средства. Для будущих учителей первоочередные задачи этого курса – обобщить предшествующие этапы изучения физики, заложить теоретическую основу для преподавания физики на основе принципов научности и фундаментальности, обеспечить понимание структуры и содержания школьного курса физики, его методологических оснований.

Научный юмор на занятиях может использоваться в различных формах, в зависимости от способа презентации: текст, изображение, выступление, демонстрационный эксперимент и т.д. На лекции юмор может служить для мотивации, постановки проблемных вопросов, активизации познавательной деятельности студентов, для рефлексии, подведения итогов и обобщения изученного материала.

Пример 1. Юмор как мотивирующий прием и способ постановки проблемы. Преподаватель предъявляет студентам высказывание или изображение, анонсируя его как юмор (анекдот, мем). При этом комический смысл шутки не может быть эксплицирован без специальных предметных знаний, которые на данный момент у большинства слушателей отсутствуют. Спровоцированное таким образом недоумение («а где тут смеяться») служит побуждающим стимулом, вызывающим стремление разобраться в вопросе. Например, в начале лекции на тему «Кварки, глюоны, их основные характеристики» преподаватель рассказывает анекдот. *«Встречаются две подружки, одна – студентка филфака, другая – физмата. Первая говорит: «Я расстроилась. Этот симпатичный парень, твой одногруппник, сказал, что я напоминаю ему кварк». Вторая: «А он не уточнил, какой именно? Возможно, это был комплимент».* Знакомясь далее с систематикой элементарных частиц, студенты узнают, что среди кварков есть прелестные, очарованные, правдивые (b-кварки, «beauty», c-кварки, «charmed», «t-кварки», «truth»).

Пример 2. Юмор как средство актуализации имеющихся знаний. Поскольку в курсе теоретической физики уже знакомые ранее понятия обобщаются на более высоком уровне, то шутка, в которой это знание уже представлено, активирует память, помогает установить связь с ранее изученным материалом, выстроить необходимые ассоциации. Например, приступая к изучению раздела «Квантовая механика» можно использовать серию юмористических изображений и текстов, в которых обыгрываются ее экспериментальные и теоретические предпосылки: проблема стабильности атома в планетарной модели, полуклассическая теория Бора (стихотворение «Атом, который построил Бор» [5, С. 159]), фотоны, корпускулярно-волновой дуализм.

Пример 3. Юмор как средство обобщения знаний. Подводя итог изучению темы «Исходные положения и законы термодинамики» можно привести «не лишённые сарказма» формулировки трех начал термодинамики, приводимые в книге [5, С. 51] *«Первое начало: тепло можно превратить в работу. Второе начало: тепло можно полностью превратить в работу только при абсолютном нуле. Третье начало: абсолютного нуля нельзя достигнуть».* Оценить сарказм автора можно только глубоко понимая смысл и владея различными эквивалентными формулировками законов термодинамики. Для обобщения и закрепления материала можно предложить студентам сравнить эти высказывания с изученными ранее вариантами. Особенно важно показать эквивалентность утверждения о возможности превратить все количество теплоты в полезную работу при абсолютном нуле с постулатом о невозможности вечного двигателя второго рода, а недостижимость абсолютного нуля – с формулировками Нернста и Планка.

Пример 4. Мнемонические приемы, основанные на научном юморе. Часто используемым способом использования юмора в обучении является составление мнемонических фраз или изображений, в которых в юмористической форме заключена информация, которую необходимо запомнить. Для того, чтобы запомнить в каких переменных термодинамических потенциалах являются характеристическими функциями и какой физический смысл имеют их производные, используется мнемоническая диаграмма – квадрат Максвелла (термодинамический квадрат) [1, С. 93]. Для запоминания последовательности букв, обозначений сторон квадрата (внутренней энергии U, свободной энергии F, термодинамического потенциала Гиббса G, энтальпии H) и его вершин (энтропии S, объема V, температуры T, давления P) рекомендуется использовать мнемоническую фразу по примеру «Каждый Охотник Желает Знать ...» для цветов радуги. В англоязычной версии квадрата используют фразу Good Physicists Have Studied Under Very Fine Teachers («хорошие физики учились у очень хороших учителей»). При изучении этой темы студентам было предложено самим придумать такую «запоминалку». Лучшими были признаны: *«Умному Физике Жить Хорошо: Светло-Тепло! Весело-Позитивно!»* и *«Свежий Вкусный Теплый Пирожок Укрепляет Функции Желудка Хорошо».* Результаты небольшого эмпирического исследования показывают, что студенты, принимавшие участие в таких занятиях, не только прочнее запоминают материал, но и лучше в нем ориентируются.

Научный юмор можно использовать для составления задач, тестовых заданий. В этом случае он выступает в качестве контрольно-оценочного и диагностического средства. Классическим примером является задача, встречающаяся в задачнике [3]. В ее условии описана история о том, как физик Р. Вуд, будучи оставлен полицейским за проезд на красный свет, пытался отшутиться и оправдаться, ссылаясь на эффект Допплера. Требуется найти скорость, при котором красный свет покажется зеленым, чтобы обосновать штраф, выписанный полицейским за превышение скорости. Приведем еще пример.

Пример 5. Научный юмор в условии физических задач. Рассмотрим шутку, приводимую в открытых интернет-источниках, посвященных научному юмору, которая может быть использована на занятии по теме «Отражение и преломление электромагнитных волн на границе раздела диэлектриков» раздела «Электродинамика». *«Я неотразима!» – кричала вертикально поляризованная волна, падая на стеклянную пластинку».* Для понимания требуется знать, что поскольку волна вертикально поляризована и отраженный луч отсутствует («неотразима»), то она падает на поверхность под углом Брюстера, тангенс которого равен показателю преломления. Поэтому к этому тексту можно поставить вопрос: найдите угол падения, если показатель преломления стекла равен 1,5.

Пример 7. Юмор как основа тестовых заданий. Приведем пример шуточного теста на основе карикатуры «Квантовое котоводство» (рисунок 1), который может использоваться при изучении разделов «Квантовая механика», «Статистическая физика и термодинамика». Пародируются все типы заданий, которые обычно встречаются в тестах, то есть задание объединяет профессиональный юмор физиков и педагогов.

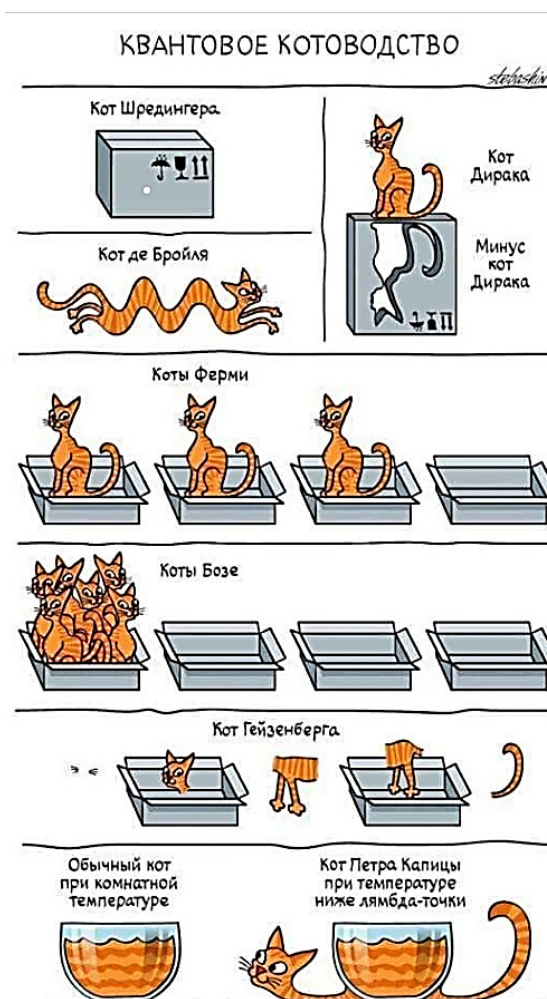


Рисунок 1. Юмористическое изображение «Квантовое котоводство»

1. Задание с кратким числовым ответом. *Найдите коэффициенты квантовой суперпозиции для волновой функции кота Шредингера в состояниях «жив» и «мертв». Считая состояния равновероятными и исходя из того, что для ортонормированных волновых функций сумма квадратов всех собственных значений равна единице, получаем значения для*

$$\frac{1}{\sqrt{2}}$$

каждого коэффициента

2. Квазиэкспериментальные задачи с развернутым ответом. *Проведите по рисунку необходимые измерения и найдите импульс «кота де Бройля». Для «решения» нужно измерить расстояние между двумя «горбами» на рисунке, интерпретируя их как длину волны де Бройля. «Оцените по рисунку неопределенность импульса кота Гейзенберга»* Подразумевается, что измерив размер области, занимаемой котом на рисунке, можно найти искомую величину из соотношения неопределенностей.

3. Задание на множественный выбор. *Чем отличаются кот Дирака и минус-кот Дирака? Варианты ответов: 1) зарядом; 2) цветом; 3) массой; 4) хвостом; 5) лептонным числом.* Вопрос намекает на характерную особенность уравнения Дирака, из которой вытекает существование античастиц.

4. Задание на установление соответствия. *Установите соответствие между формулами, описывающими распределение, и спинами котов Ферми и котов Бозе.* Приводятся формулы распределений Ферми-Дирака и Бозе-Эйнштейна и шуточные варианты (белые; целые; полуцелые; рыжие в полоску), обыгрывающие частичный омоним «спины» (спина как часть туловища и спин как характеристика частицы. У «котов Ферми» спины (в смысле характеристик частиц) полуцелые, они подчиняются принципу Паули, откуда следует, что в одном квантовом состоянии, символизируемом на рисунке лотком, может находиться только один «кот-фермион».

5. Задание с выбором одного ответа. *Свойство, которым характеризуется состояние кота Капицы при температуре ниже лямбда-точки: 1) сверхпроводимость; 2) сверхпроходимость; 3) сверхтекучесть».* Речь идет о сверхтекучести, которая была экспериментально обнаружена П.Л. Капицей в жидком гелии при температурах ниже лямбда-точки (2,172 К).

6. Задание с кратким словесным ответом. *В каком агрегатном состоянии находится обычный кот при комнатной температуре?* Автор изображения намекает на известный факт: в 2017 году пародийная премия Ig Nobel Prize («шнобелевская», «игнобелевская») была вручена французскому ветеринару М.-А. Фардину, утверждавшему в работе

«Реология кошек», что коты могут находиться в жидком состоянии на основании многочисленных фотографий, эти милые животные, подобно жидкостям принимают форму резервуара, в котором находятся.

Все описанные дидактические средства внедрялись практику преподавания с 2016 года. Отмечено повышение успеваемости и качества знаний по итогам сессии при условии систематического использования элементов научного юмора в курсе теоретической физики. Данные анкетирования говорят о положительном отношении студентов к использованию таких материалов на занятиях.

Выводы:

1. Эффективность применения научного юмора при изучении сложных предметных областей обоснована психологическими процессами, лежащими в основе восприятия юмора человеком. В юмористическом высказывании или изображении может быть отражено содержание научного знания самого высокого теоретического уровня. В такой презентации оно закодировано с помощью неявных связей, отсылок, ассоциаций и диссоциаций, распознавание которых стимулирует когнитивные процессы, вызывает положительные эмоции, снимает напряжение, вызванное сложностью материала. При этом контраст, лежащий в основе восприятия юмора, выражен ярче, а эмоциональный отклик сильнее.

2. На примере курса теоретической физики для будущих учителей этого предмета продемонстрировано многообразие форм и приемов использования научного юмора на занятиях. Все описанные примеры были апробированы в учебном процессе. Их эффективность подтверждается данными опросов студентов и результатами контрольно-оценочных процедур.

3. Предлагаемые подходы могут быть использованы и для других образовательных программ, предполагающих изучение сложных предметных областей (философия, высшая математика и др.).

Литература:

1. Василевский, А.С. Курс теоретической физики. Том 4. Статистическая физика и термодинамика / А.С. Василевский. – Москва: Просвещение, 1985. – 256 с.

2. Попова, М. Как работает творчество в юморе, искусстве и науке: теория биссоциаций Артура Кестлера М. Попова // The Marginalian: [сайт], 2013. – URL: <https://www.themarginalian.org/2013/05/20/arthur-koestler-creativity-bisociation> (дата обращения 03.06.2023)

3. Савельев, И.В. Сборник вопросов и задач по общей физике: учебное пособие / И.В. Савельев. Санкт-Петербург: Лань, 2018. – 292 с.

4. Физики продолжают шутить / Ю. Конобеев [и др.] (ред.). – Москва: URSS, 2022. – 248 с.

5. Эткинс, П.У. Порядок и беспорядок в природе / П.У. Эткинс. – Москва: Мир, 1987. – 223 с.

6. Apter, M.J. (Ed.). Motivational styles in everyday life: A guide to reversal theory / M.J. Apter. – Washington, DC: American Psychological Association. – 2001. – 373 pp.

7. Vrticka, P. The neural basis of humour processing / P. Vrticka, J.M. Black, A.L. Reiss // Nature Review Neuroscience. – 2013. – №14(12). – P. 860-868

8. Zheng, W. Humor experience facilitates ongoing cognitive tasks: Evidence from pun comprehension / W. Zheng, X. Wang // Front Psychol. – V. 14. – 2023.

Педагогика

УДК 376.4

кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Вячеславовна

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

кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна

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

кандидат психологических наук, доцент Конева Ирина Алексеевна

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

ВЛИЯНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ НА САМОРЕГУЛЯЦИЮ ПОВЕДЕНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования влияния личностной тревожности на саморегуляцию поведения и деятельности подростков с задержкой психического развития. Приводится обоснование актуальности изучения заявленной проблемы. Анализируются основополагающие научные работы по проблеме личностной тревожности и саморегуляции деятельности и поведения у подростков с задержкой психического развития. Выдвигается гипотеза о влиянии личностной тревожности как личностно-регуляторного свойства на способность школьников с нарушением развития к саморегуляции. Представлена программа экспериментального исследования личностной тревожности и саморегуляции деятельности и поведения у исследуемой группы подростков. Приводятся статистические результаты изучения заявленных феноменов. Дается краткая качественная характеристика уровня тревожности и саморегуляции у подростков с задержкой психического развития. На основе метода корреляционного анализа (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) выявляется степень взаимосвязи между данными феноменами. Описываются возможные перспективы психолого-педагогической работы с подростками с задержкой психического развития по коррекции и развитию у них личностно-регуляторных свойств. Намечаются некоторые направления научных исследований по проблеме влияния личностно-регуляторных свойств на саморегуляцию у подростков в условиях дизонтогенеза.

Ключевые слова: личностная тревожность, саморегуляция, личностно-регуляторные свойства, субъектность, подростки с задержкой психического развития.

Annotation. The article presents the results of an experimental study of the influence of personal anxiety on self-regulation of behavior and activity of adolescents with mental retardation. The substantiation of the relevance of studying the stated problem is given. The fundamental scientific works on the problem of personal anxiety and self-regulation of activity and behavior in adolescents with mental retardation are analyzed. A hypothesis is put forward about the influence of personal anxiety as a personality-regulatory property on the ability of schoolchildren with developmental disorders to self-regulation. The program of experimental research of personal anxiety and self-regulation of activity and behavior in the studied group of adolescents is presented. Statistical results of the study of the claimed phenomena are presented. A brief qualitative characteristic of the level of anxiety and self-regulation in adolescents with mental retardation is given. Based on the method of correlation analysis (Spearman's rank correlation coefficient), the degree of relationship between these phenomena is revealed. The possible prospects of

psychological and pedagogical work with adolescents with mental retardation on the correction and development of their personality-regulatory properties are described. Some directions of scientific research on the problem of the influence of personality-regulatory properties on self-regulation in adolescents under conditions of dysontogenesis are outlined.

Key words: personal anxiety, self-regulation, personality-regulatory properties, subjectivity, adolescents with mental retardation.

Введение. Исследования ведущих отечественных психологов (О.А. Конопкин [5], В.И. Моросанова [7], А.К. Осницкий [9], Е.А. Сергиенко [11] и др.) доказывают, что саморегуляция, являясь базовой способностью человеческой психики, тесно связана с особенностями личностной организации. Так, в исследованиях В.И. Моросановой и И.В. Плахотниковой [8] экспериментально исследуется влияние личностных свойств на саморегуляцию произвольной активности старших школьников. Авторы изучают черты личности, которые позволяют характеризовать личность как субъекта деятельности и поведения. В качестве таких черт ими выделяются – гибкость, самостоятельность, надежность, ответственность, уверенность, напористость, тревожность и рефлексивность.

В ходе использования методов математической обработки результатов исследования В.И. Моросанова и И.В. Плахотникова установили наличие достоверной взаимосвязи между уровнем развития саморегуляции нормально развивающихся старшеклассников и особенностями проявления у них регуляторно-личностных черт. Например, хорошо развитые ответственность, уверенность, напористость и рефлексивность обуславливают достаточно высокий уровень развития саморегуляции, тогда как высокая тревожность существенно снижает способность к саморегуляции.

По данным исследования У.Ю. Севастьяновой [10], которая изучала внутреннюю картину дефекта подростков с разными типами дизонтогенеза, у подростков с задержкой психического развития (ЗПР) значительно выше, чем у их сверстников с другими нарушениями (тяжелые нарушения развития речи, сенсорные нарушения) выражена личностная тревожность. Сходные данные мы находим в работах В.В. Кисовой [2], И.А. Коневой [3, 4], Н.Н. Куимовой [6], Е.А. Субботиной [12] и некоторых других. Так, в работах И.А. Коневой указывается, что подростки с ЗПР демонстрируют более высокий уровень тревожности по сравнению с нормально развивающимися подростками. По мнению автора, это во многом обусловлено тем, что они зачастую не могут полноценно реализовать свою потребность в удовлетворяющем их отношении к себе со стороны репрезентативной группы как в межличностных отношениях, так и в учебных ситуациях.

В работе Н.В. Астаховой [1] представлены результаты исследования саморегуляции у подростков с ЗПР в учебной деятельности. Автор указывает на то, что у данных школьников слабо развиты навыки осознанной саморегуляции, что особенно ярко проявляется в звене моделирования (анализа) условий учебной деятельности. Интересно, что Н.В. Астахова подчеркивает наличие у подростков с ЗПР тенденции к нарастанию проблем в саморегуляции учебной деятельности к концу коррекционно-развивающего обучения. Такое положение сказывается на общей академической успешности этих школьников.

Исследование эмоциональной саморегуляции подростков с ЗПР представлено в работе А.М. Федосеевой [13]. Автор делает вывод о значительных затруднениях подростка с ЗПР в осознании собственных переживаний, его неразвитой способности к эмпатии и прогнозированию эмоциональных реакций другого человека на какую-либо жизненную ситуацию. Из-за этого у подростка с данным типом нарушения часто отсутствует поведенческая гибкость, он действует стереотипно, использует неадаптивные стратегии поведения.

Представленные выше исследования позволяют предположить, что актуальный уровень личностной тревожности, свойственный для большинства подростков с ЗПР, может негативно влиять на их уровень развития саморегуляции поведения и деятельности. Для верификации данной гипотезы нами было проведено экспериментальное исследование.

Изложение основного материала статьи. Генеральная выборка исследования составила 40 девятиклассников с ЗПР. Исследование проводилось в ГКОУ «Нижегородская школа-интернат № 10», МБОУ «Школа № 7» г. Сарова Нижегородской области.

Были сформулированы следующие задачи исследования:

1. выявить уровень личностной тревожности у подростков с ЗПР;
2. определить общий уровень развития саморегуляции поведения у подростков с ЗПР;
3. определить общий уровень развития саморегуляции учебной деятельности у подростков с ЗПР;
4. установить наличие или отсутствие взаимосвязи уровня личностной тревожности у подростков с ЗПР с уровнем развития у них саморегуляции.

Исследование уровня личностной тревожности у подростков с ЗПР проводилось с помощью опросника Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина. Результаты показали, что у 50% испытуемых личностная тревожность имеет высокий уровень, 45% от общей выборки подростков с ЗПР демонстрируют умеренный уровень, 10% – низкий. Таким образом, мы видим, что половина подростков с ЗПР в экспериментальной группе имеют высокий уровень личностной тревожности. Они более чувствительны к различным стрессорам, демонстрируют более выраженные эмоциональные реакции на различные жизненные ситуации, имеют низкий уровень автономности от родителей и других членов микросоциального окружения. Эти подростки очень медленно и с большим трудом адаптируются к изменяющимся ситуациям и стараются избежать существенных изменений в своей жизни.

Далее перейдем к анализу показателей уровня саморегуляции учебной деятельности подростков с ЗПР. Исследование проводилось по опроснику «Стиль саморегуляции учебной деятельности» (ССУД-М-2013) В.И. Моросановой и было направлено на выявление общего уровня саморегуляции в учебной деятельности. Средний уровень общей саморегуляции учебной деятельности был выявлен только у 30% испытуемых. 70% подростков имеют низкий уровень общей саморегуляции, что выражается в низких показателях данной способности во всех звеньях (планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, самостоятельность, гибкость, надежность).

Эти подростки не самостоятельны, не проявляют необходимой инициативы в учебной деятельности, затрудняются в выборе адекватных учебных действий, затрудняются в осуществлении эффективного сотрудничества с педагогом. У них фактически не сформированы критерии успешности учебной деятельности, им сложно оценить результаты собственной работы, подростки не способны гибко изменять свое поведение в соответствии с изменяющимися условиями учебной ситуации.

Рассмотрим результаты изучения саморегуляции поведения у подростков с ЗПР. Исследование проводилось по опроснику «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ-2004) В.И. Моросановой. 65% испытуемых экспериментальной группы продемонстрировали низкий уровень общей саморегуляции поведения. Остальные подростки показали средние результаты. Таким образом, можно говорить о том, что большинство подростков с ЗПР имеют низкий уровень саморегуляции поведения во всех звеньях (планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость).

У этих испытуемых затруднена постановка адекватной цели, планирование не носит реалистичного характера. Зачастую целеполагание не носит самостоятельного характера. Такие подростки мало способны к эффективной оценке

условий актуальной жизненной ситуации, нередко они не замечают происходящих в ней изменений. Испытуемые с низким уровнем саморегуляции поведения, как правило, не в состоянии планировать последовательность предстоящих действий, часто действуют спонтанно. Они почти не замечают ошибок и недочетов в своих действиях, при изменении жизненной ситуации не могут гибко перестроить свои поведенческие стратегии. Подростки с ЗПР не в состоянии самостоятельно планировать и регулировать собственное поведение, часто нуждаются во внешнем контроле со стороны педагогов или родителей. В целом, у таких испытуемых не реализуется возможность компенсации негативных личностных особенностей на саморегуляцию поведения.

Для выявления достоверной взаимосвязи между личностной тревожностью и саморегуляцией учебной деятельности нами был проведен корреляционный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Коэффициент корреляции имеет величину $KK = -0,8816$, что свидетельствует об отрицательной (или обратной) зависимости, т.е. изменение одной величины приводит к противоположному изменению другой.

Для выявления достоверной взаимосвязи между личностной тревожностью и саморегуляцией поведения нами был проведен корреляционный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Коэффициент корреляции в данном случае имеет величину $KK = -0,9044$, что так же свидетельствует об отрицательной (или обратной) зависимости: с уменьшением личностной тревожности подростков с ЗПР повышается их уровень саморегуляции поведения. И наоборот – чем выше уровень тревожности, тем ниже способность к саморегуляции.

Оба коэффициента корреляции $KK = -0,8816$ и $KK = -0,9044$ имеют достаточно приближенное значение к 1, поэтому можно говорить о сильной степени взаимосвязи между показателями личностной тревожности и саморегуляции.

Выводы. Таким образом, мы можем утверждать, что уровень личностной тревожности существенным образом влияет на способность к саморегуляции у подростков с ЗПР. Установление подобной зависимости дает основание для определения нового направления в коррекционно-развивающей работе с такими школьниками. Целенаправленная коррекция высокого уровня личностной тревожности как важного регуляторно-личностного свойства сможет обеспечить наиболее благоприятные условия для развития субъектности старшеклассников с ЗПР, в частности саморегуляции учебной деятельности и поведения. Проведенное исследование позволяет определить некоторые направления в изучении субъектности подростков с ЗПР: специфика влияния регуляторно-личностных свойств (гибкость, самостоятельность, надежность, ответственность, уверенность, напористость, рефлексивность) на становление саморегуляции деятельности и поведения в условиях дизонтогенеза; динамика саморегуляции и регуляторно-личностных свойств от младшего к старшему подростковому возрасту в разных вариантах отклоняющегося развития.

Литература:

1. Астахова, Н.В. Специфика системы осознанной саморегуляции учебной деятельности подростков с трудностями в обучении / Н.В. Астахова // Дефектология. – 2008. – № 1. – С. 14-19
2. Кисова, В.В. Теоретические и экспериментальные исследования саморегуляции в учебно-познавательной деятельности у детей с нормальным и задержанным темпом развития / В.В. Кисова // Известия Самарского центра Российской академии наук. – 2013. – Т. 15. – № 2-1. – С. 130-135
3. Конева, И.А. Интегрированное и дифференцированное обучение подростков с задержкой психического развития и их личностное развитие / И.А. Конева, Н.П. Кондратьева // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 2. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/240> (дата обращения 24.07.2023)
4. Конева, И.А. Психологические особенности подростков с задержкой психического развития, склонных к неврозам / И.А. Конева, Н.В. Карпушкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-2. – С. 168-171
5. Конопкин, О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 22-34
6. Куимова, Н.Н. Особенности адаптивности младших подростков с задержкой психического развития при переходе из начальной в основную школу / Н.Н. Куимова, А.А. Рубайлова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 1(50). – С. 178-181
7. Моросанова, В.И. Индивидуальная саморегуляция и характер человека / В.И. Моросанова // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 59-69.
8. Моросанова, В.И. Роль личностных свойств в индивидуально-типических проявлениях саморегуляции произвольной активности / В.И. Моросанова, И.В. Плахотникова // Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека / под ред. В.И. Моросановой. – М.: Психологический институт РАО, 2006. – С. 40-71
9. Осницкий, А.К. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков, обучающихся в классах коррекционно-развивающегося обучения / А.К. Осницкий, Н.В. Астахова // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 42-51
10. Севастьянова, У.Ю. Особенности личности и внутренняя картина дефекта у подростков с разными вариантами дизонтогенеза / У.Ю. Севастьянова // Вестник Костромского государственного университета. – Серия: Педагогика, Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26. – № 4. – С. 210-215
11. Сергиенко, Е.А. Контроль поведения как субъектная регуляция / Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская, Ю.В. Ковалева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 352 с.
12. Субботина, Е.А. Коррекция психофизического состояния подростков, склонных к девиантному поведению с задержкой психического развития / Е.А. Субботина, И.А. Мищенко, К.И. Засядько // Вестник Тамбовского университета. – Серия: Естественные и технические науки. – 2010. – Т. 15. – № 1. – С. 85-88
13. Федосеева, А.М. Особенности эмоционально-волевой саморегуляции у подростков с задержкой психического развития / А.М. Федосеева // Дефектология. – 2022. – № 1. – С. 15-27

УДК 378 + 37.013

доктор педагогических наук, профессор Колобова Лариса Владимировна
 Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
 «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ

Аннотация. Статья рассматривает проблему развития учебной мотивации обучающихся в контексте языковой подготовки. Освещена важность исследования проблемы мотивации учебной деятельности, а также раскрыты условия успешного её развития. Дается структура учебных мотивов, где переплетены внешние и внутренние побудительные силы. Представлены основные методы и приемы развития учебной мотивации: усиление системы внешней мотивации и внутренней мотивации, организация учебной деятельности, личность учителя и его характеристика отношения к ученику. Выделяются основные форматы для развития учебной мотивации школьников в процессе обучения иностранному языку. В данной статье представлена терминология «мотивация» и «внешняя и внутренняя мотивация», условия и приемы развития мотивации, сформулированы некоторые методические рекомендации развития мотивации школьников при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: внешняя и внутренняя мотивация, учитель, школьники, иностранный язык, учебная деятельность, условия развития учебной мотивации.

Annotation. The article considers the problem of the development of educational motivation of students in the context of language training. The main formats for the development of educational motivation of schoolchildren in the process of learning a foreign language are highlighted. This article presents the terminology "motivation" and "external and internal motivation", conditions and methods of motivation development, some methodological recommendations for the development of motivation of students in teaching a foreign language are formulated.

Key words: external and internal motivation, teacher, students, foreign language, educational activity, conditions for the development of educational motivation.

Введение. Мотивация определяется термином «состояние действия» для способности человека удовлетворять свои потребности в деятельности. Существуют различные виды мотивов, но мы остановимся на когнитивных мотивах, которые заключаются в том, чтобы вызвать желание учиться, привлечь внимание учащегося и заинтересовать его.

При проведении урока, мотивация учащихся имеет большое значение, поскольку она ставит учащегося в ситуацию, которая заставляет его интересоваться различными аспектами иностранного языка, которые необходимо обсудить и выучить.

Психолого-педагогические исследования мотивации к обучению в школьном контексте показывают, что ряд факторов влияет на мотивационную динамику учащихся в классе: информация о содержании урока; задания и упражнения, которые предлагает учитель; оценивание знаний учащихся; поощрение и порицание, применяемые учителем; личность самого учителя, его любовь к своему предмету и уважение, которое он питает к своим ученикам.

Мотивация учащегося к школьной деятельности может быть представлена в соответствии с классификацией Э. Деси, как внутренняя, если эта деятельность сопровождается чувством компетентности и самоопределения и обеспечивает интерес и удовлетворение сами по себе, или как внешняя, если ситуация воспринимается как «контролирующая» и когда деятельность разрабатывается не для себя, а под давлением общества или для того, чтобы извлечь из нее что-то внешнее (вознаграждение, запрет и т. д.) [3].

Таким образом, внутренняя мотивация к школьной деятельности положительно коррелирует с интересом к школе, с временем, проведенном на уроках, с восприятием нового знания и положительными эмоциями в классе и, в то же время, отрицательно – с рассеянностью обучающихся на уроке. Мотивация является хорошим инструментом для прогнозирования успеваемости и продвижения в получении знаний, поскольку она связана больше с творчеством и инновационными стратегиями обучения, основанными на понимании, а не на поверхностном подходе (заучивание «наизусть», характерное для внешней мотивации).

Изложение основного материала статьи. Внутренние и внешние мотивационные ситуации не эквивалентны с точки зрения использования ресурсов внимания. Учащийся с внешней мотивацией к определенной деятельности разделяет свое внимание между выполнением самого задания и обработкой информации, которая является для него внешней (например, возможность получения поощрения, награды; размышления о том, что произойдет в случае неудачи; учет мнения других и т.д.). С другой стороны, эта побочная рефлексия сводится к минимуму в ситуации внутренней мотивации: когда внимание учащегося больше сосредоточено на самом задании.

Риск отвлечения внимания становится меньше в случае внутренней мотивации, связанной с реальным интересом к текущей деятельности. Важно, если деятельность выполняется без интереса, а просто для удовлетворения внешнего запроса: тогда внимание с большей вероятностью будет перенаправлено на обусловленные события в окружающей среде или внутренними источниками информации (личные проблемы, мечты...).

Согласно современным теориям мотивации, три основные потребности составляют основу внутренней мотивации: потребность в знании, потребность в самоопределении и потребность в социальной принадлежности.

Потребность в социальной принадлежности соответствует потребности поддерживать удовлетворительные и полезные социальные отношения с другими людьми. Сотрудничество между учащимися, отказ от системы соперничества – это элементы, способствующие удовлетворению потребности в социальной принадлежности.

Потребность в самоопределении определяется благодаря тому месту, которое отводится творчеству, свободному самовыражению, или, в более общем смысле, благодаря методике, которая предлагает ученику множество возможностей для выбора.

Потребность в знаниях соответствует необходимости развивать свое поведение, связанное с достижением успеха и чувством прогресса. Действия, демонстрирующие «оптимальное несоответствие» между сложностью задания и уровнем знаний учащегося, с этой точки зрения благоприятны для возникновения внутренней мотивации.

Использование приемов самоконтроля, индивидуальных маршрутов, знания цели и критериев успеха соответствуют потребности обучающихся в получении знаний.

Для того чтобы добиться реальной мотивации учащихся, необходимо ориентироваться на самого ученика. На этом уровне речь идет о том, чтобы привлечь его внимание, его интерес и показать, что ему нужна информация, которую может предоставить урок иностранного языка. Для этого необходимо опираться на возникновение спонтанных интересов, возникающих как в жизни детей (отдельных лиц), так и из жизни класса, событий в классе или школе. В этом случае, на

наш взгляд, необходимо: выявлять реальные проблемы обучающихся и их объективные потребности на данный момент; учитывать их социальную и учебно-техническую среду; рассматривать конкретные и простые примеры окружения учащихся; задавать четкие вопросы, чтобы избежать двусмысленности; убедить в полезности обсуждаемой темы; показать теоретическое или практическое применение урока во взаимосвязи с опытом обучающегося или окружающей средой; разумно использовать имеющиеся предпосылки, чтобы пробудить желание учиться; возбуждать любопытство к необычному действию или высказыванию; ссылаться на исторический, текущий или актуальный факт; соотносить с будущей профессиональной жизнью ученика; поставить ученика в проблемную ситуацию, решение которой можно найти на уроке.

Мотивация учащихся должна осуществляться в соответствии с определенным подходом, который предполагает избегать:

- использования промежуточных экзаменов, плохих оценок, наказаний и т.д.;

- разочарования учащихся (часто полагаются на непонимание учащимися обсуждаемой темы, рассматривать их как неуспевающих перед запланированными заданиями);

- субъективных рекомендаций (полагаясь на свой личный опыт);

- путаницы и неловкости в выборе мотивационного содержания.

Кроме того, необходимо дать учащемуся возможность постепенно и гармонично получать новые навыки и компетенции. С этой целью А. Клауз подчеркивает, что «воспитание ребенка – это не добавление одного кирпича к другому для создания стены, а скорее помощь дереву, рассматриваемому как организованное целое, расти в наилучших условиях» [5]. Планирование и разработка учебного процесса должны учитывать неизбежную диалектическую связь между содержанием обучения и динамическими характеристиками учащегося.

Следовательно, необходимо реализовать дидактические стратегии, которые позволят добиться качественного изменения поведения учащегося, чтобы перевести его из состояния, в котором он находился до момента обучения и воспитания, в новое состояние, соответствующее поведению, предусмотренному поставленной целью. Образование, которое следует рассматривать в этой ситуации, должно быть функциональным образованием, в котором основное внимание уделяется тому факту, что учащийся представляет собой организованную систему с динамичным набором знаний и компетенций, который нуждается только в развитии. Затем обучение должно использовать свои ресурсы в «динамике поведения».

По словам П. Вио, для того, чтобы учебная деятельность стимулировала мотивацию учащихся, она должна соответствовать следующим условиям [6, С. 102]:

- быть значимой в глазах учащегося: деятельность важна для учащегося в той степени, в какой она соответствует его областям интересов, согласуется с его личными планами и решает его проблемы. Это условие особенно способствует восприятию учащимся ценности, которую он придает деятельности. Таким образом, чем более значимым является урок, тем более интересным и полезным его считает ученик;

- быть разнообразной и включаться в другие виды деятельности: разнообразие должно в первую очередь заключаться в количестве заданий, которые необходимо выполнить в рамках одной и той же деятельности. Когда задание требует выполнения только одной задачи (например, повторяющиеся чтение и анализ текста), оно обычно не имеет особой мотивации в глазах учащихся;

- быть интегрированной с другими видами деятельности. Повторение одного и того же задания изо дня в день может стать источником потери интереса для учащегося из-за шаблонного характера. Это условие особенно влияет на восприятие учеником контроля, который он осуществляет над своим обучением. Одно действие должно быть интегрировано с другими действиями, то есть оно должно соответствовать логической последовательности. Чтобы ученик осознал ценность какого-либо задания, необходимо, чтобы он мог легко обнаружить, что последнее напрямую связано с тем, которое он только что выполнил, и с тем, которое последует за ним;

- быть понятной для учащегося: задание представляет собой проблему для учащегося, поскольку оно не является ни слишком легким, ни слишком сложным. Таким образом, ученик быстро теряет интерес к успеху, который не стоил ему никаких усилий, или к неудаче из-за его неспособности добиться успеха в каком-либо задании. Это условие влияет на восприятие учащегося своей компетенции, поскольку, если он успешно справится с задачей, он будет склонен приписывать свой успех не легкому заданию, а своим собственным способностям и усилиям;

- быть реалистичной: учебная деятельность должна, насколько это возможно, приводить к достижению, результату, который похож на те, которые встречаются в повседневной жизни. На самом деле важно, как можно больше, избегать того, чтобы ученик чувствовал, что должен выполнить работу, которая представляет интерес только для его учителя и полезна только для оценивания;

- быть познавательной: учащийся мотивирован выполнять какое-либо действие, если оно требует от него участия в познавательной деятельности. Это то, что происходит, когда он использует стратегии обучения, которые помогают ему понять, установить связи с уже изученными понятиями, реорганизовать представленную информацию по-своему, сформулировать предложения и т.д. Если, например, упражнения, которые требуются ученику, состоят только из механического выполнения какой-либо процедуры, они будут для него скорее источником скуки, чем стимулом к познавательному занятию. Это условие влияет на восприятие, так как требует от ученика вложить свои способности в успешное выполнение задания.

Ф. Гуай в своей работе определяет несколько благоприятных подходов:

- создавать среду, которая не контролируется и не носит конкурентный характер;

- предоставлять конкретные примеры и способы применения изучаемого материала (придание смысла);

- акцентировать внимание на дифференциацию и персонализированную обратную связь;

- внедрять приемы и способы овладения иностранным языком, которые достижимы и реалистичны [4].

Представленные подходы определяют некоторые дидактические приемы:

1. учитель способствует самостоятельности школьников: он предлагает выбор, поощряет инициативу, уважает мнение ученика и поощряет обмен мнениями, вселяет уверенность;

2. учитель поддерживает восприятие учеником собственных навыков: он ценит, поощряет, указывает на положительную динамику ученика при одноклассниках, но отмечает отрицательные моменты и дает советы, как стать лучше, индивидуально;

3. учитель создает благоприятную атмосферу с обучающимися: он прививает чувство принадлежности к школе и классу, дает возможность получить положительный и приятный опыт.

Указанные приемы призваны делать ставку на способности учащихся и их сильные стороны, чтобы вселить в них уверенность и интерес к изучению иностранного языка.

При таком подходе учитель «ставит всех учащихся в равные условия в духе справедливости и равноправия. С этого момента все видят, что их различия принимаются или даже оцениваются всеми. Это фундаментальный элемент, который направлен на развитие потенциала и самостоятельности личности (я могу это сделать), а также на развитие чувства личной эффективности».

Кроме того, для мотивации обучающихся учитель внедряет разнообразные педагогические практики:

- использование современных технологий для представления иноязычного материала различными способами;
- разнообразие приемов и способов, с помощью которых учащиеся демонстрируют свои знания и навыки при овладении иностранным языком;
- стимулирование интереса к изучению иностранного языка.

Подобные практики могут решить проблему разнообразия, предлагая гибкие учебные материалы, методы и стратегии, которые позволяют дифференцировать преподавание в соответствии с потребностями учащихся.

Несмотря на внедрение этих практик, тем не менее, иногда учащиеся сталкиваются с трудностями. Неспособность к обучению, низкая самооценка, семейные проблемы, нестабильные отношения со сверстниками.

«Как только кто-то обнаруживает угрозу в отношении ребенка, он должен действовать, чтобы найти решение. Будь то в школе, дома или даже в его окружении», – утверждает М. Веронно [5].

По ее словам, крайне важно вмешаться в конфликт как можно раньше, чтобы избежать накопления факторов и ситуаций, которые приведут к тому, что ученик бросит учебу. Чтобы проиллюстрировать свою точку зрения, она ссылается на исследование, проведенное в 2015 году, которое показало, что учащиеся начальной школы, которых сверстники воспринимают как агрессивных, и те, у кого уже были проблемы с учебой, испытывали трудности с продолжением учебы, даже когда их родители посещали школу регулярно. Для этих учеников школа должна выступать в качестве защитного фактора.

В подобных случаях, активное вмешательство, когда несколько участников мобилизуются для поддержки ученика, очень полезны. Тогда сотрудничество между родителями и школой приобретает смысл. Действия должны быть согласованными. Родитель должен быть союзником или любым другим значимым для ребенка человеком (тренером, наставником и т.д.). Хотя в определенных ситуациях это может быть проблемой, важно построить прочную связь между школой и домом.

На основе изучения педагогического опыта учителей, для того чтобы минимизировать негативные стороны критических ситуаций при обучении, мы предлагаем следующие рекомендации:

- следить за успеваемостью всех учащихся и активно вмешиваться, если учащиеся проявляют учебные или поведенческие трудности;
- оказывать интенсивную и индивидуальную поддержку учащимся, которые сталкиваются с серьезными проблемами на пути к получению знаний;
- предлагать обучающие программы, которые связывают школьную успеваемость с карьерой и позволяют развивать навыки учащихся в решении как школьных, так и внешкольных задач;
- избегать однообразия: выполнение одних и тех же заданий, в одно и то же время и одинаковым образом;
- позволить учащемуся взаимодействовать и сотрудничать с другими: учебная деятельность должна проходить в атмосфере сотрудничества и побуждать учащихся работать в коллективе для достижения общей цели. Совместное обучение основано на принципе сотрудничества и, как правило, стимулирует мотивацию большинства учащихся. Действия, ориентированные на конкуренцию, а не на сотрудничество, могут мотивировать только сильнейших;
- выстраивать междисциплинарные связи, чтобы учебные занятия были связаны с другими областями обучения, такими как литература, история. Их интеграция с другими дисциплинами помогает ученику осознать, что хорошие знания в области естественных наук полезны не только для тех, кто учится, но и для всех, кому приходится общаться публично, участвовать в дебатах и т.д.;
- составлять четкие инструкции: ученик должен знать, чего от него ожидает учитель. Таким образом, он не будет тратить время на попытки понять, что ему нужно делать. Четкие инструкции помогают уменьшить беспокойство и неуверенность, которые испытывают некоторые учащиеся в своей способности выполнять то, о чем их просят. В этом смысле разумно всегда проверять понимание предлагаемых инструкций, поскольку они, скорее всего, будут менее понятны учащимся, чем учителю, который их составил;
- располагать достаточным периодом времени: ожидаемое время, затрачиваемое на выполнение какого-либо занятия в классе, должно соответствовать фактическому времени, которое требуется для выполнения эквивалентной задачи в повседневной жизни. Учитель должен любой ценой избежать возникновения у ученика ощущения, что в конце занятия у него «отбирают работу из рук», потому что время истекло. Предоставление учащемуся необходимого времени помогает ему вынести положительное суждение о своей способности делать то, что от него требуется. Побуждение его действовать быстро может только вызвать у него чувство неудовлетворенности и нежелание вкладываться в какое-либо другое занятие из-за боязни не завершить его вовремя.

Выводы. Принимая во внимание предложенные дидактические приемы, мы соглашаемся с тем, что в учебной ситуации наилучшей формой мотивации является внутренняя мотивация, которая направлена на учащегося. Хотя его выполнение требует от учителя многих профессиональных компетенций. Необходимо и желательно проводить учебные занятия, максимально мотивируя учащихся на достижение целей, которые он перед собой поставил.

Таким образом, мы приходим к выводу, что помимо передачи учебных знаний, школа и учитель выступают в роли кураторов, которые сопровождают учащегося в его личном продвижении при обучении, которые помогают ему раскрыть свои сильные стороны и побуждают его находить области, которые его особенно интересуют. Необходимо отметить, что от человеческих отношений, установившихся между учителем и учеником; учеником и классом зависит сам процесс получения новых знаний, поскольку отношения являются более чем определяющими на протяжении всего школьного курса.

Литература:

1. Дувалина, О.Н. Пути повышения мотивации школьников на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] / О.Н. Дувалина, Г.О. Асоян // Colloquium-journal. – 2019. – №10 (34). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/puti-povysheniya-motivatsii-shkolnikov-na-urokah-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 17.07.2023)
2. Кожевникова, А.А. Модель процесса развития мотивации учащихся к изучению иностранного языка с использованием педагогического имиджа учителя в образовательном процессе в школе [Электронный ресурс] / А.А. Кожевникова // Вестник евразийской науки. – 2014. – №4 (23). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-protsessa-razvitiya-motivatsii-uchaschihsya-k-izucheniyu-inostrannogo-yazyka-s-ispolzovaniem-pedagogicheskogo-imidzha-uchitelya> (дата обращения: 17.07.2023)

3. Deci, E.L. Cognitive Evaluation Theory: Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. – 2016 https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4613-4446-9_5 (дата обращения: 07.07.2023)
4. Guay, F. Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis from Self-Determination Theory / J.L. Howard, J.S. Bureau, F. Guay, J.X.Y. Chong, R. M. Ryan. – 2020. – <https://ecolebranchee.com/motivation-scolaire-pourquoi-persevere-t-on/> (дата обращения: 16.06.2023)
5. Véronneau, M.-H. How Do Individual Predispositions and Family Dynamics Contribute to Academic Adjustment Through the Middle School Years? The Mediating Role of Friends' Characteristics / M.C. Vaillancourt, A.O. Paiva, M.-H. Véronneau, T.J. Dishion. – 2018. – <https://journals.sagepub.com> (дата обращения: 10.06.2023)
6. Viau, P. La motivation en contexte scolaire. 2ème édition: pratiques pédagogiques / P. Viau. – 2007. – 204 p.

Педагогика

УДК 378.634:37.035

преподаватель кафедры физической подготовки Кочнев Иван Юрьевич

Казанский юридический институт МВД России (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент, заместитель

начальника кафедры Рыбалкин Дмитрий Александрович

Казанский юридический институт МВД России (г. Казань)

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СОТРУДНИКОВ ОВД РФ

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что профессиональная деятельность сотрудников ОВД является социально-ориентированной, следовательно, данные сотрудники должны обладать такими характеристиками, которые дают возможность осуществлять свои профессиональные обязанности, эффективно взаимодействуя с окружающими. В связи с этим сотрудники ОВД должны обладать социальной ответственностью, которая, по нашему мнению, является главенствующей характеристикой личностно-профессиональной сферы данной категории служащих. Социальная ответственность сотрудников ОВД не всегда регулируется какой-либо внутренней политикой или инструкциями, однако ее ключевая роль заключается в социально ориентированной и высоко преданной профессиональной деятельности. В настоящее время, в период обострения политической и экономической ситуации в мире развитие социальной ответственности сотрудников ОВД РФ становится как никогда своевременным. Цель статьи – анализ понятия «социальная ответственность сотрудников ОВД РФ» и технологий ее формирования. В работе представлены основные точки зрения на понятия «социальная ответственность» и «социальная ответственность сотрудников ОВД РФ», рассмотрены функции и компоненты социальной ответственности данной категории служащих, проанализированы методы и технологии формирования социальной ответственности сотрудников ОВД РФ.

Ключевые слова: сотрудники ОВД РФ, социальная ответственность, социальная ответственность сотрудников ОВД РФ, профессиональные обязанности, личностные характеристики, формирование социально важных качеств, социально-ориентированная профессия.

Annotation. The relevance of the article is due to the fact that the professional activities of the internal affairs agencies officers are socially oriented, therefore, these employees should have such characteristics that enable them to carry out their professional duties, effectively interacting with others. In this regard, internal affairs agencies officers should have social responsibility, which, in our opinion, is the dominant characteristic of the personal and professional sphere of this category of employees. The social responsibility of internal affairs agencies officers is not always governed by any internal policies or instructions, but its key role lies in socially oriented and highly committed professional activities. Currently, during the period of aggravation of the political and economic situation in the world, the development of social responsibility of employees of the Department of Internal Affairs of the Russian Federation becomes more timely than ever. The purpose of the article is to analyze the concept of "social responsibility of employees of the Department of Internal Affairs of the Russian Federation" and the technologies for its formation. The work presents the main points of view on the concepts of "social responsibility" and "social responsibility of employees of the internal affairs agencies officers of the Russian Federation," examined the functions and components of social responsibility of this category of employees, analyzed the methods and technologies for forming social responsibility of employees of the internal affairs agencies officers of the Russian Federation.

Key words: employees of the Department of Internal Affairs of the Russian Federation, social responsibility, social responsibility of employees of the Department of Internal Affairs of the Russian Federation, professional duties, personal characteristics, formation of socially important qualities, socially oriented profession.

Введение. Важнейшими критериями, сформированными российским государством к профессиональной деятельности сотрудников ОВД являются охрана правопорядка, жизни и здоровья граждан, их безопасности. В условиях политической нестабильности и кризиса происходит утрата общепризнанных социальных идеалов общества, отрицание основополагающих ценностей, в результате которых идет размывание сущности профессиональной служебной деятельности, превышение своих полномочий сотрудниками ОВД.

В связи с вышеизложенным назрела необходимость применения технологий формирования социальной ответственности сотрудников ОВД в рамках системы дополнительного образования.

Таким образом, в настоящее время сложилось противоречие между общественной потребностью в социально-ответственных, социально-ориентированных сотрудников ОВД РФ и недостаточностью педагогически разработанных и апробированных технологий по развитию этих качеств у данной категории служащих.

Данное противоречие позволяет выявить проблему исследования: посредством каких методов и технологий можно сформировать и развить компоненты социальной ответственности у сотрудников ОВД РФ в системе дополнительного образования.

Изложение основного материала статьи. По мнению О.В. Доневои, социальная ответственность является избирательным и осознанным отношением личности к своим действиям и последствиям этих действий [3].

Важную роль имеют исторические и традиционные критерии.

При детальном анализе вопросов социальной ответственности В.М. Иванова предположила, что социальная ответственность состоит из морально-нравственных, религиозных, правовых, политических, эстетических и эстетических элементов [4].

А.Ф. Гулевская считает, что социальная ответственность может характеризоваться с разных позиций, внешне-внутренних, индивидуально-коллективных и т.д. То есть вытекает из требований окружающей среды [2].

Таким образом, социальная ответственность является характеристикой, присущей отдельным лицам, которая заключается в готовности работать над сохранением, изменением и развитием общественных связей (социальных отношений).

Исходя из вышеперечисленных определений, можно выделить важнейшие элементы социальной ответственности сотрудников ОВД:

- законопослушность и правомерность действий;
- готовность действовать в условиях риска;
- осознание последствий выбранных действий и т.д.

Социальная ответственность сотрудников ОВД формируется под влиянием следующих процессов [7]:

- регулярное и правдивое информирование сотрудника о происходящих ситуациях;
- формирование в сотруднике гордости и значимости своей профессии, чувства сопричастности к ней;
- формирование навыков эффективного межличностного взаимоотношения;
- формирование безопасного типа поведения личности сотрудника ОВД.

Проблема формирования и развития социальной ответственности сотрудников ОВД РФ заключается в двойственности их профессиональной деятельности:

- с одной стороны они осуществляют охрану правопорядка посредством защиты здоровья и жизни окружающих (функция защита);
- с другой стороны такая охрана зачастую сопровождается превышением полномочий при задержании преступников (функция принуждения).

Следовательно, происходит выбор между соблюдением и несоблюдением норм нравственного поведения.

Таким образом, социальная ответственность сотрудников ОВД РФ – это индивидуально-профессиональная характеристика личности, формирующаяся в процессе непрерывной работы над собой, определяющая мотивацию и формы профессионального поведения для выполнения профессиональных обязанностей согласно требованиям отраслевого нормативного законодательства.

По нашему мнению, эффективная модель формирования социальной ответственности сотрудников ОВД РФ выглядит следующим образом (таблица 1).

Таблица 1

Модель формирования социальной ответственности сотрудников ОВД РФ

Компонент	Функции
Подготовительный этап. Цель: формирование социальной ответственности как интегративного качества личности сотрудника ОВД РФ, обеспечивающее успешность его военно-профессиональной деятельности	
Мотивационно-ценностный компонент	Целеполагания, мотивационная, ценностно-ориентационная
Содержательный компонент	Информационная, интерпретационная, развивающая
Основной этап. Накопление опыта социально ответственного поведения	
Деятельностный	Технологическая, регламентационно-обучающая, рефлексивно-нравственная
Рефлексивно-результативный	Диагностическая, контрольная, аналитическая

Для повышения результативности формирования социальной ответственности сотрудников ОВД РФ важно внедрять в систему дополнительного образования данной категории лиц педагогические технологии.

Среди современных инновационных технологий формирования социальной ответственности особое место занимают кейс-стади и сторителлинг [5].

Анализ современных педагогических технологий, связанных с реализацией совместной деятельности в учебной работе обучающихся позволил ознакомиться и всерьез заинтересоваться методом кейс-стади и технологией сторителлинга.

Метод кейсов – техника обучения, использующая описание различных реальных ситуаций профессиональной деятельности [1].

Обучение по данной технологии может проводиться в одном из Учебных Центров МВД РФ.

В соответствии с данной педагогической технологией, каждому из сотрудников предлагается ситуация, которую необходимо решить несколькими возможными способами, а затем из всех вариантов выбрать и один, наиболее эффективный и обосновать свой выбор. Ситуации предлагаются исходя из специфики профессиональной деятельности ОВД.

Решая задачи формирования социальной ответственности, посредством применения данной технологии, реализуется развитие следующих личностных качеств сотрудников:

- принятие эффективных решений;
- безопасность поведения личности;
- разрешение конфликтных ситуаций.

Также эффективной в последнее время является технология сторителлинг.

Данная технология построена на использовании незаконченных историй с определенным сюжетом и персонажами.

Для эффективного применения сторителлинга в работе с сотрудниками ОВД РФ, важно применять ситуационную, социальную и культурную разновидности данной технологии, так как профессиональная деятельность данной категории служащих требует взаимодействия с людьми [6].

Используя данные виды сторителлинга можно развить у сотрудников ОВД РФ такие социально значимые качества, как коммуникативность, нравственность, эмоциональную отзывчивость.

При работе с сотрудниками ОВД посредством вышеуказанных технологий конечной целью должно стать самовоспитание социальной ответственности.

Самовоспитание – содержательная и целенаправленная работа сотрудников ОВД по формированию позиции социально ответственной личности с высокоразвитыми профессиональными качествами и стандартами поведения.

Этапы технологии самовоспитания сотрудников ОВД РФ представлены на рисунке 1.

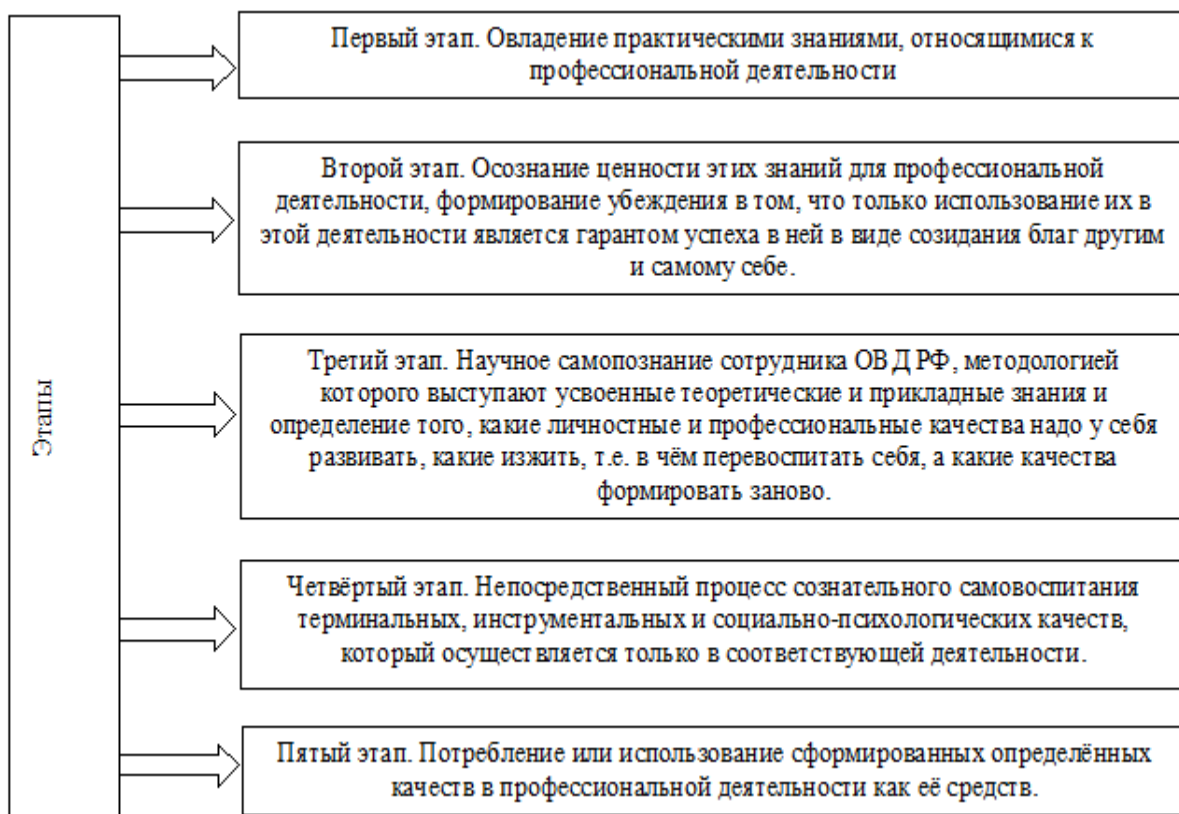


Рисунок 1. Этапы технологии самовоспитания сотрудников ОВД РФ

В то время, как на первых четырех этапах у сотрудников ОВД РФ происходит формирование социальной ответственности, на пятом этапе она уже проявляется как реальная способность.

Таким образом, социальная ответственность интегрирована во всю систему отношений сотрудника ОВД РФ, общества, профессионального окружения. Социальная ответственность личности сотрудников МВД РФ формируется как результат государственного и социального заказа к профессионально-важным качествам данной категории служащих.

Выводы. Резюмируя вышесказанное, мы можем прийти к следующим выводам.

Социальная ответственность сотрудников ОВД РФ – это индивидуально-профессиональная характеристика личности, формирующаяся в процессе непрерывной работы над собой, определяющая мотивацию и формы профессионального поведения для выполнения профессиональных обязанностей согласно требованиям отраслевого нормативного законодательства.

Исходя из вышечисленных определений, можно выделить важнейшие.

Проблема формирования и развития социальной ответственности сотрудников ОВД РФ заключается в двойственности их профессиональной деятельности.

Среди современных инновационных технологий формирования социальной ответственности сотрудников ОВД РФ были рассмотрены кейс-стади и сторителлинг.

Анализ современных педагогических технологий, связанных с реализацией совместной деятельности в учебной работе обучающихся позволил ознакомиться и всерьез заинтересоваться методом кейс-стади и технологией сторителлинга.

При работе с сотрудниками ОВД посредством вышеуказанных технологий конечной целью должно стать самовоспитание социальной ответственности. Технология самовоспитания состоит из пяти этапов, последним из которых является проявление социальной ответственности как реальной способности.

Литература:

1. Абилина, А.С. Кейс-технология как один из инновационных методов в образовании / А.С. Абилина // Педагогическая наука и практика. – 2019. – № 3 (25). – С. 18-23
2. Гулевская, А.Ф. Педагогические условия формирования социальной / А.Ф. Гулевская, В.П. Максимов. – Южно-Сахалинск: изд-во СахГУ, 2022. – 228 с.
3. Донева, О.В. Условия и критерии развития социальной ответственности у студентов технологического вуза / О.В. Донева. – М.: Кнорус, 2022. – 69 с.
4. Иванова, В.М. Элементы социальной ответственности / В.М. Иванова // Ярославский педагогический вестник-Ярославль. – 2022. – № 3. – С. 33-38
5. Рукавишников, А.В. Реализация в образовательном процессе курсантов организационно-педагогических условий развития социальной ответственности / А.В. Рукавишников // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2021. – Т. 27. – № 1. – С. 83-86
6. Рыбин, Д.Н. Возможности технологии сторителлинга в образовательном процессе вузов МВД России / Д.Н. Рыбин, А.Г. Степанищев // Вестник Барнаульского юридического института МВД России. – 2022. – № 2(43). – С. 148-150
7. Яковлева, О.Г. Педагогические условия развития социальной ответственности у сотрудников МВД РФ / О.Г. Яковлева. – СПб: Питер, 2022. – 156 с.

УДК 378

старший преподаватель кафедры спортивного менеджмента Краснова Марина Юрьевна

Негосударственный образовательный частный университет высшего образования

Московский финансово-промышленный университет «Синергия» (г. Москва)

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ СПОРТИВНЫХ МЕНЕДЖЕРОВ СРЕДСТВОМ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ НА ПРИМЕРЕ ВОЛОНТЕРСКОГО ЦЕНТРА УНИВЕРСИТЕТА «СИНЕРГИЯ»

Аннотация. Статья рассматривает значимость волонтерской деятельности в спорте и опыт Волонтерского центра Университета «Синергия» в подготовке спортивных менеджеров на примере спортивных мероприятий с 2018 по 2023 год. В статье представлены критерии отбора волонтеров для спортивных мероприятий, и описание процесса обучения волонтеров в Волонтерском центре Университета «Синергия». Более подробно рассмотрены задачи и обязанности студентов специальности Спортивный менеджмент на практике в Волонтерском центре. Опыт Волонтерского центра Университета «Синергия» на примере Олимпийских игр Сочи-2014 и Чемпионата мира по футболу представлен в статье. Результаты работы волонтеров и студентов на спортивных мероприятиях также описаны. В заключении статьи подчеркивается значимость волонтерской деятельности в спорте и вклад Университета «Синергия» в ее развитие. Также обсуждаются возможности для дальнейшей работы и развития волонтерской деятельности в спортивном менеджменте, включая необходимость уделять большее внимание подготовке волонтеров и обучению навыкам организации спортивных мероприятий.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, спорт, спортивный менеджмент, Университет «Синергия», производственная практика, обучение волонтеров, организация спортивных мероприятий, опыт работы, результаты работы.

Annotation. The article discusses the importance of volunteer activities in sports and the experience of the Volunteer Center of Synergy University in training sports managers using examples from sports events from 2018 to 2023. The article presents the selection criteria for volunteers for sports events and describes the process of training volunteers in the Volunteer Center of Synergy University. The tasks and responsibilities of Sports Management students during their practical training in the Volunteer Center are also discussed in detail. The article presents the experience of the Volunteer Center of Synergy University during the Sochi 2014 Olympic Games and the 2018 FIFA World Cup. The results of the work of volunteers and students at sports events are also described. The conclusion emphasizes the importance of volunteer activities in sports and the contribution of Synergy University to its development. The possibilities for further work and development of volunteer activities in sports management are also discussed, including the need to pay more attention to the training of volunteers and teaching them organizational skills for sports events.

Key words: volunteer activities, sports, sports management, Synergy University, practical training, volunteer training, sports event organization, work experience, results of work.

Введение. Волонтерская деятельность является важным элементом спортивной индустрии, который помогает обеспечить высокий уровень организации и проведения спортивных мероприятий. Волонтеры могут выполнять различные функции, включая прием и обслуживание зрителей, помощь командам и участникам, обеспечение безопасности и охраны, управление информационными ресурсами и техническим оборудованием, и проведение маркетинговых и рекламных мероприятий.

Волонтерская деятельность позволяет студентам и молодым специалистам приобрести практический опыт и навыки в сфере спортивного менеджмента, расширить кругозор и укрепить связи в профессиональном сообществе. Волонтерская деятельность является важным элементом социальной ответственности спортивных организаций и помогает повысить их общественное восприятие.

Изложение основного материала статьи. Университет «Синергия» придает большое значение волонтерской деятельности в спорте и имеет свой собственный Волонтерский центр. В соответствии с Положением о волонтерском центре университета «Синергия», основной целью работы центра является подготовка студентов к волонтерской работе в спортивной индустрии и содействие развитию волонтерского движения в России [5].

В рамках Волонтерского центра студенты специальности «Спортивный менеджмент» проходят производственную практику на спортивных мероприятиях, получают практические навыки и опыт работы в команде, участвуют в организации и проведении мероприятий, и знакомятся с современными тенденциями и инновациями в спортивном менеджменте.

Отбор волонтеров в Волонтерском центре Университета «Синергия» проходит в соответствии с Порядком вступления студентов в Волонтерский центр, утвержденным университетом.

В соответствии с данным порядком, каждый студент Университета «Синергия», включая бакалавров, магистров, специалистов и аспирантов, и студентов и учеников Школы и Колледжа Синергии, имеет право на вступление в Центр в качестве добровольца.

Для того, чтобы стать волонтером Центра, студент должен заполнить анкету добровольца в письменном или электронном виде. Анкета добровольца рассматривается в течение 10 дней с момента её подачи. В течение этого срока Штаб Волонтерского центра проверяет кандидатуру волонтера и рекомендует её Руководителю Центра. Руководитель Центра принимает решение о включении волонтера в состав Центра и информирует студента об этом по электронной почте [5].

При отборе волонтеров в Центре учитываются различные критерии, включая мотивацию, желание работать на конкретном мероприятии, профессиональные навыки и знания, и предыдущий опыт волонтерской деятельности. Отбор волонтеров проводится с учётом требований и особенностей конкретного мероприятия.

Обучение волонтеров в Волонтерском центре Университета «Синергия» начинается после того, как они прошли отбор и были приняты в состав Центра. Перед началом работы на конкретном мероприятии каждый волонтер проходит обучение, которое направлено на развитие и совершенствование навыков, необходимых для работы на спортивных мероприятиях.

Обучение включает в себя как теоретические, так и практические занятия. Теоретическая часть обучения проводится в форме семинаров и лекций. На занятиях рассматриваются следующие вопросы: общие принципы организации и проведения спортивных мероприятий, правила и нормы волонтерской деятельности, основные этапы работы волонтера на конкретном мероприятии, особенности работы со зрителями, гостями и спортсменами [3].

Практическая часть обучения проводится в форме тренингов и симуляций. На тренингах волонтеры получают возможность на практике освоить навыки работы на спортивных мероприятиях. Они обучаются командной работе, управлению временем, взаимодействию с партнёрами и зрителями, и развивают свои лидерские качества.

После завершения обучения волонтеры получают Личную книжку волонтера, где фиксируются их персональные данные, сведения о волонтерской деятельности и количестве отработанных часов. Волонтеры имеют право на консультации со стороны опытных волонтеров и наставников. Обучение волонтеров в Центре является важным этапом и позволяет им эффективно выполнять свои обязанности на мероприятиях, способствуя успешной организации и проведению спортивных событий.

Студенты специальности Спортивный менеджмент имеют возможность проходить практику в Волонтерском центре Университета «Синергия». Эта практика направлена на развитие практических навыков.

Студенты получают опыт работы на крупнейших спортивных мероприятиях в Москве, которые организует Университет «Синергия» при поддержке волонтеров. Среди этих мероприятий – Лига Чемпионов по футболу, Кубок Кремля по теннису, Чемпионаты мира по хоккею, фигурному катанию, конькобежному спорту, художественной гимнастике, борьбе и другим видам спорта [7].

Проводятся симуляции на базе прошлых мероприятий и имитируют реальную работу волонтера. Студенты разбиваются на группы и выполняют задания, которые могут возникнуть на мероприятии. На симуляциях студенты учатся эффективно реагировать на нестандартные ситуации, совершенствовать свои коммуникативные навыки и умение быстро принимать решения [1].

Во время работы на мероприятии студенты выполняют различные задачи, в том числе помощь в организации и проведении мероприятий, обслуживание гостей, участников и зрителей, контроль безопасности и т.д. Каждый студент работает под руководством опытного волонтера, который помогает ориентироваться на месте и дает необходимые рекомендации.

После завершения практики студенты получают сертификат о прохождении практики в Волонтерском центре Университета «Синергия», который подтверждает их опыт и квалификацию в области волонтерской работы на спортивных мероприятиях. Студенты имеют возможность получить рекомендации от руководителей мероприятий и опытных волонтеров, что может помочь им в дальнейшей карьере в индустрии спорта.

Волонтерский центр Университета «Синергия» имеет опыт участия в организации крупных мероприятий, таких как Олимпийские игры в Сочи-2014 и Чемпионат мира по футболу.

В рамках подготовки к Олимпийским играм в Сочи, Волонтерский центр Университета «Синергия» подготовил порядка 1200 волонтеров, которые оказывали лингвистические услуги, обслуживали мероприятие, осуществляли встречи делегаций гостей. Работа волонтеров была организована в 17 областях деятельности, включая встречу делегаций в аэропорту и организацию церемоний открытия и закрытия игр. Более 200 человек из Центра подготовки волонтеров «Сочи-2014» Университета «Синергия» принимали участие в организации и проведении Эстафеты Олимпийского огня по территории России [4].

Студенты, проходившие практику в Волонтерском центре Университета «Синергия», также имели возможность принять участие в организации Чемпионата мира по футболу. Волонтеры оказывали помощь гостям и болельщикам, участвовали в организации мероприятий, связанных с Чемпионатом мира.

Участие волонтеров из Волонтерского центра Университета «Синергия» в организации таких крупных мероприятий, как Олимпийские игры в Сочи-2014 и Чемпионат мира по футболу, является не только возможностью для студентов профессионально расти и развиваться, но и подтверждением высокого уровня подготовки волонтеров, обучаемых в Волонтерском центре Университета «Синергия».

Чтобы успешно провести крупное спортивное мероприятие, в России должны появиться молодые, амбициозные и профессионально подготовленные спортивные менеджеры, которые смогут организовать мероприятие на самом высоком уровне. Проведение крупных спортивных событий помогает развитию экономики, повышает интерес к спорту, способствует развитию городов и регионов.

На ЧМ-2018 волонтеры участвовали на основных объектах турнира, таких как стадионы «Лужники» и «Спартак», и в Международном вещательном центре в функциях «Аккредитация», «Управление объектом», «Медицинское обслуживание и Допинг-контроль» и «Церемонии».

Более 2 тысячи волонтеров из 50 национальностей и 34 стран, включая Россию, приняли участие в организации и проведении Чемпионата мира по футболу на стадионе «Лужники». Они выполняли разнообразные функции, связанные с подготовкой и проведением матчей, предматчевых церемоний, медицинского обслуживания и допинг-контроля, управления объектом и других задач [1].

Результаты работы волонтеров были очень высокими. По итогам финального матча, Президент FIFA, Председатель АНО «Оргкомитет «Россия-2018» и Генеральный директор АНО «Оргкомитет «Россия-2018» выразили слова благодарности волонтерам. Волонтеры Университета «Синергия» подвели свои итоги ЧМ-2018 и отметили, что активная подготовка к мероприятию планетарного масштаба дала отличный старт для успешной реализации операционной деятельности ЧМ-2018 на всех объектах Москвы.

Волонтеры выполняли свои функциональные направления на протяжении более месяца и выкладывались на все 100%. По словам волонтера функции «Церемонии» Валерии Грушиной, она видела радостных зрителей и болельщиков из разных стран, которые посетили Москву и стадионы ЧМ-2018. Волонтеры имели возможность провести свободное время, поиграть в футбол, принимать участие в тренингах и общаться с новыми друзьями в волонтерском центре на стадионе.

В рамках функции «Церемонии» волонтеры помогали в организации предматчевых церемоний, выносили флаги играющих команд и эмблему Чемпионата мира по футболу FIFA 2018™. Они помогали на объектах «Управление объектом», занимались сбором медицинской информации на объектах «Медицинское обслуживание и Допинг-контроль». Волонтеры выполняли различные задачи, такие как организация транспорта, пропускной режим, охрана, консультирование зрителей и туристов, переводческие услуги и многое другое [6].

Волонтеры получили ценный опыт, приобрели новые знания и навыки, и расширили свой кругозор и улучшили свой уровень английского языка. Они смогли на практике применить теоретические знания, полученные в университете, и узнать, как работает крупнейшее спортивное мероприятие мирового уровня. Волонтерская деятельность на ЧМ-2018 стала для многих незабываемым опытом, который они будут помнить на всю жизнь.

Из представленной информации можно сделать вывод о том, что волонтерская деятельность в спорте имеет огромное значение. Волонтеры выполняют множество задач, связанных с организацией и проведением спортивных мероприятий, помогая тем самым улучшить качество организации турниров. Важно отметить, что волонтерская деятельность в спорте предоставляет возможность молодым людям проявить свой потенциал и приобрести ценный опыт работы в организационной сфере.

Университет «Синергия» является одним из ведущих учреждений высшего образования в России, который активно участвует в развитии волонтерской деятельности в спорте. Университет уже дважды принимал участие в организации крупнейших спортивных мероприятий в России: Олимпийских игр в Сочи в 2014 году и Чемпионата мира по футболу в

2018 году. Более 2 тысячи волонтеров из Университета «Синергия» приняли участие в организации ЧМ-2018 на стадионе «Лужники» и других объектах турнира.

Вклад Университета «Синергия» в развитие волонтерской деятельности в спорте очень важен. Университет активно поддерживает своих студентов, предоставляя им возможность участвовать в организации крупнейших спортивных мероприятий, тем самым помогая им приобрести ценный опыт работы в организационной сфере. Волонтерская деятельность в спорте помогает развивать спортивную индустрию и улучшать качество проведения спортивных мероприятий.

Для дальнейшей работы и развития волонтерской деятельности в спортивном менеджменте необходимо уделять большее внимание подготовке волонтеров. Важно обучать волонтеров навыкам организации спортивных мероприятий и улучшению качества проведения матчей. Следует обеспечивать более широкий доступ к информации о волонтерской деятельности в спорте и ее возможностях. Это может быть достигнуто через создание специальных программ и курсов, обучающих студентов и других желающих участвовать в волонтерской деятельности в спорте.

Также важно привлекать волонтеров с различными специализациями, такими как медицинская помощь, техническая поддержка и многие другие, чтобы они могли оказывать ценную помощь в разных областях спортивного менеджмента. Волонтеры могут стать эффективными связующими звеньями между организаторами турниров и зрителями, помогая в создании комфортной атмосферы и улучшении общего впечатления от события.

Выводы. В целом, волонтерская деятельность является важным компонентом организации спортивных мероприятий и вклад Университета «Синергия» в ее развитие заслуживает высокой оценки. Продолжение работы в этом направлении и развитие волонтерской деятельности в спортивном менеджменте могут существенно улучшить качество проведения спортивных мероприятий и создать новые возможности для молодых людей, желающих получить ценный опыт работы в организационной сфере.

Литература:

1. Волонтеры университета «Синергия» прощаются с чемпионатом мира по футболу FIFA 2018 в России [Электронный ресурс] // Спортивный центр университета «Синергия». – 2018. – URL: <https://sport-centre.synergy.ru/o-nas/news/2018/07/19/volonteryi-universiteta-%C2%ABsinergiya%C2%BB-proshhayutsya-s-chempionatom-mira-po-futbolu-fifa-2018-v-rossii%E2%84%A2/> (дата обращения: 27.04.2023)

2. Впечатления волонтера университета «Синергия» после церемонии закрытия олимпийских игр в Сочи! [Электронный ресурс] // Спортивный центр университета «Синергия». – 2014. – URL: https://sport-centre.synergy.ru/o-nas/news/2014/02/25/vpechatleniya-volontera-universiteta-%C2%ABsinergiya%C2%BB-posle-czeremonii-zakryitiya-olimpijskix-igr-v-sochi! (дата обращения: 27.04.2023)

3. Менеджмент в индустрии спорта [Электронный ресурс] // Спортивный центр университета «Синергия». – URL: <https://sport-centre.synergy.ru/fakultetyi/menedzhment-v-industrii-sporta> (дата обращения: 27.04.2023)

4. Первые новости от волонтеров университета «Синергия» из столицы олимпийских игр [Электронный ресурс] // Спортивный центр университета «Синергия». – 2014. – URL: <https://sport-centre.synergy.ru/o-nas/news/2014/01/29/pervyie-novosti-ot-volontеров-universiteta-%C2%ABsinergiya%C2%BB-iz-stoliczyi-olimpijskix-igr/> (дата обращения: 27.04.2023)

5. Положение о волонтерском центре университета «Синергия». Негосударственного образовательного частного учреждения высшего образования «Московский финансово-промышленный университет Синергия» (Университет «Синергия»). – 2020. – URL: https://storage.yandexcloud.net/dobro-static/prod/docs/d49f913e-970d-de84-950e-e18fc50883d5/polozh_volonter.pdf (дата обращения: 27.04.2023)

6. Россия – ведущий игрок на международной арене спортивных событий [Электронный ресурс] // Спортивный центр университета «Синергия». – 2013. – URL: <https://sport-centre.synergy.ru/blogi/sportivnij-management/2013/10/28/rossiya-zametnyij-igrok-na-mezhdunarodnoj-arene-sportivnyix-sobyitij/> (дата обращения: 27.04.2023)

7. Факультет спортивного менеджмента. ВОЛОНТЕРСКИЙ ЦЕНТР [Электронный ресурс] // Спортивный центр университета «Синергия». – URL: <https://sport-centre.synergy.ru/slushatelyam/volonterskij-czentr/> (дата обращения: 27.04.2023)

Педагогика

УДК 376

кандидат психологических наук, доцент Кропачева Марина Николаевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ ПОСРЕДСТВОМ ЭЛЕМЕНТОВ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. Актуальность данной проблемы обусловлена увеличением количества детей с речевыми нарушениями. Одной из распространенных проблем, встречающихся у детей среди нарушений речевого развития является общее недоразвитие речи (далее – ОНР). Дети данной категории сталкиваются с множеством различных трудностей в обучении. В частности, при составлении рассказа, так как имеют крайне бедный словарный запас, несформированность грамматического и фонетического строя речи, недостаточную сформированность высших психических функций, выраженные нарушения эмоционально-волевого поведения. Следовательно, важной задачей является реализация оптимальных организационно-педагогических условий, способствующих оказанию всесторонней поддержки детей данной категории. Необходимо развивать и совершенствовать их личностные особенности, способности, а также создавать необходимые возможности для успешной адаптации и самореализации в будущей жизни. Именно поэтому важно своевременно найти наиболее эффективные способы оказания необходимой помощи ребенку, имеющему отклонения в своем развитии. В статье рассматривается проблема значимости формирования связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня посредством элементов ТРИЗ-технологии. С этой целью нами было организовано экспериментальное исследование по изучению связной монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня. Также нами описаны полученные результаты после реализации логопедической программы с применением элементов ТРИЗ-технологии.

Ключевые слова: связная речь, общее недоразвитие речи, старшие дошкольники, ТРИЗ-технология, дети с ограниченными возможностями здоровья, речевые нарушения, логопедическая работа.

Annotation. The relevance of this problem is due to the increase in the number of children with speech disorders. One of the common problems encountered in children among speech development disorders is general underdevelopment of speech (hereinafter referred to as ONR). Children in this category face many different learning difficulties. In particular, when compiling a story, since they have an extremely poor vocabulary, lack of formation of the grammatical and phonetic structure of speech, insufficient

formation of higher mental functions, pronounced violations of emotional and volitional behavior. Therefore, an important task is the implementation of optimal organizational and pedagogical conditions that contribute to the provision of comprehensive support for children in this category. It is necessary to develop and improve their personal characteristics, abilities, as well as create the necessary opportunities for successful adaptation and self-realization in the future life. That is why it is important to find in a timely manner the most effective ways to provide the necessary assistance to a child with developmental disabilities. The article deals with the problem of the significance of the formation of coherent speech in older preschoolers with general speech underdevelopment ONR of level III through the elements of TRIZ technology. To this end, we organized an experimental study to study coherent monologue speech in older preschoolers with ONR III level. We also described the results obtained after the implementation of a speech therapy program using elements of TRIZ technology.

Key words: coherent speech, general underdevelopment of speech, older preschoolers, TRIZ technology, children with disabilities, speech disorders, speech therapy.

Введение. Современная система образования Российской Федерации должна реализовывать оптимальные организационно-педагогические условия, способствующие оказанию всесторонней поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), развитию и совершенствованию их личностных особенностей, несомненно созданию необходимых возможностей в целях успешной адаптации в будущем. А для этого необходимо своевременно найти наиболее эффективные способы оказания необходимой помощи таким детям.

Одной из самых многочисленных групп детей с ОВЗ являются дети с проблемами речевого развития, в частности, дети с общим недоразвитием речи (далее – ОНР). Практически все авторы в своих исследованиях описывают несформированность грамматической и фонетической сторон речи, недостаточное развитие когнитивных функций, выраженные нарушения со стороны эмоционально-волевой сферы и поведения. Следовательно, необходимо отметить огромную ответственность специалистов в работе над связной речью с детьми дошкольного возраста в рамках логопедической коррекции.

К концу дошкольного детства у воспитанников необходимо сформировать умения ясно выражать свои мысли, выстраивать монолог, вести диалог, а также составлять небольшой рассказ на любую заданную тему. Однако, для этого, также, следует работать и над другими сторонами речи: как можно больше расширять активный словарный запас, воспитывать у ребенка звуковую культуру речи, формировать грамматическую сторону речи. В связи с этим, современные условия обучения требуют поиска новых, необходимых инновационных форм логопедической работы для её успешного развития.

Изложение основного материала статьи. Обзор специальных исследований позволяет выделить специфические особенности в организации связного высказывания у детей дошкольного возраста с ОНР. Многими исследователями этой области речи были описаны определенные трудности (В.П. Глухов, Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Р.И. Лалаева и другие). Практически все авторы отмечают необходимость использования специальных приемов для речевого воспитания дошкольников с проблемами речевого развития [1; 4].

Из всевозможных методов решения проблемы наиболее эффективнее тот, в котором актуализирован собственный потенциал развития ребенка, а также, если будет обеспечена поддержка его значимого окружения. Одним из таких приемов работы, на наш взгляд, является технология-ТРИЗ (теория решения изобретательских задач).

Данный вопрос достаточно практично обсуждался в исследованиях И.Н. Крохиной, С.И. Гина, А.Ф. Корзуна, Н.Н. Хоменко, С.В. Лелюха и пр. Однако, в педагогической литературе, на сегодняшний день, недостаточно исследований, посвященных внедрению этого метода в логопедическую практику. Можно отметить лишь некоторые работы, например, А.Э. Самойловой, Т.А. Сидорчук [9].

Педагогам-новаторам, на сегодняшний день, удалось адаптировать описываемую технологию в практику работы с детьми с нарушениями речи. Это, во-первых, позволило значительно расширить возможности работы логопеда, во-вторых, способствовало развитию как монологической, так и диалогической речи.

Методы ТРИЗ, как выяснилось, помогут расширить активный словарь ребенка, увеличить его познавательную активность. В результате дошкольники становятся более активными участниками коррекционного образовательного процесса, они легче усваивают обобщенные алгоритмы работы [8; 10; 14]. Отсюда и возникает потребность в необходимости дальнейшего изучения связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и возможностью применения элементов ТРИЗ-технологии в логопедической работе.

В основу нашей работы мы включили следующие адаптированные методы работы:

- составление загадок и метафор, сравнений;
- составление рифмованных текстов;
- составление рассказа по картинкам;
- составление сюжетных рассказов по картине;
- сочинение текстов сказочного содержания.

Мы организовали и провели экспериментальное исследование с целью изучения связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, которое было организовано на базе МБОУ «Детский сад «Солнышко» посёлка Свободный Свердловской области. В нём приняли участие 12 испытуемых старшего дошкольного возраста с диагнозом – ОНР III уровня.

Комплексное изучение речи включало следующие методики:

- 1) Методика обследования связной речи В.П. Глухова.
- 2) Методика обследования связной речи О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной.
- 3) Пересказ короткого текста с опорой на серию сюжетных картинок Р.И. Лалаевой [1; 4; 12].

1. Анализ выполненных детьми заданий по методике В.П. Глухова позволил нам заключить, что:

- детям не удалось достичь высокого уровня связной монологической речи;
- 15% дошкольников продемонстрировали средний уровень. Детям требовалась помощь экспериментатора, однако, они смогли полностью передать правильное содержание текста;
- 66% воспитанников имеют низкий уровень. В пересказе была нарушена связность текста, детям требовалась направляющая помощь экспериментатора;
- 19% – вообще не справились с заданием.

В процессе проведения методики нами были выявлены следующие специфические особенности связной речи детей, проявляющиеся в нарушении фразовой речи, несформированности умения пересказа текста, а также в неумении составить рассказ основанного на личном опыте.

2. Следующей была проведена методика О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной, включающая в себя три последовательных задания. Результаты методики позволили нам констатировать, что:

– наибольшее количество детей имеют низкий уровень развития связной речи (80%); дети не имеют представления о структурных частях текста, не смогли правильно обозначить тему текста, придумать ему название. При пересказе допускают ошибки, наблюдаются повторы фрагментов, а также пропуски важных моментов в тексте;

– 20% испытуемых продемонстрировали средний уровень развития связной речи. Они допускали меньше ошибок при пересказе текста, также они больше склонны к правильному обозначению тематики.

3. Методика Р.И. Лалаевой, позволила нам выявить способность ребенка пересказывать короткий текст с опорой на серию сюжетных картинок. Каждому испытуемому была дана подробная инструкция, позволяющая правильно выполнить задание. После прочтения части рассказа мы предоставляли ребенку возможность рассмотреть картинку, соответствующую данной части. После его прочтения картинки нами не убирались, они использовались для составления пересказа. Мы выявили следующее:

– у наибольшего количества испытуемых – низкий уровень сформированности способности пересказа текста с помощью сюжетных картинок, что составило – 75%. Дети зачастую демонстрировали отказ от выполнения задания, либо не справлялись с ним;

– на втором месте находятся дети со средним уровнем, которые составили 25%. У детей наблюдалось нарушение последовательности сюжета, искажение смысловых звеньев;

– воспитанников с высоким уровнем в обследуемой группе нами не было выявлено.

На основании проведенного эксперимента мы констатировали, что у наших испытуемых имеют место трудности в развитии связной монологической речи. Это выражается в том, что:

– воспитанники демонстрировали неумение составить рассказ-описание, а также рассказ, основанный на своем личном жизненном опыте;

– имеются трудности пересказа текста с помощью сюжетных картинок;

– имеют место сложности при выделении темы текста, его структурных частей.

Все полученные нами результаты обусловили необходимость разработки и внедрения необходимой коррекционной работы, способствующей правильному формированию связной монологической речи у нашей экспериментальной группы с возможностью применения элементов ТРИЗ-технологии. Это даст возможность сформировать у испытуемых способность рассуждать, мыслить вслух, обобщать, сравнивать, обогащать активный словарь, самостоятельно формулировать выводы.

Нами было разработано содержание коррекционной работы у обследуемых детей с применением элементов технологии-ТРИЗ.

Задачами логопедической работы являются:

1. развитие умений пересказывать знакомый текст;
2. развитие навыка составления рассказа-описания;
3. развитие умения составлять рассказ основанный на личном жизненном опыте;
4. развитие способности пересказа текста с применением сюжетных картинок;
5. формирование умения выделять структурные части текста, формулировать тему и главную мысль.

Разработанная программа 22 занятия, два из них отводится на первичную и повторную диагностику воспитанников, позволяющую определить состояние речи до и после коррекционного воздействия. 20 занятий непосредственно включают разработанные нами упражнения.

Мы применяли следующие методы работы:

1. *Игры.* Например, при проведении игры «А что было бы, если...» дошкольники формулировали собственные связные высказывания. Продолжая фразу «А что было бы, если к нам не пришла осень?», при анализе ответов детей, мы наблюдали за полнотой их высказываний, соответствие составленного предложения его вопросу.

2. *Составление описательных рассказов по картинкам.* Также большое внимание в работе с детьми по развитию связной речи мы уделяли работе по составлению описательных рассказов по картинкам. Прежде чем ребята составляли рассказ, осуществлялось совместное рассматривание картинки, дети выделяли признаки изображенных предметов, а только потом они пытались самостоятельно составить связный рассказ, используя языковые средства. Таким образом были составлены рассказы на тему «Осень», «Кормушка» и др.

3. *Составление загадок с помощью опорных картинок и подбором предметов.* Еще одним важным приёмом, используемым нами, было составление детьми загадок с помощью опорных картинок и подбором предметов, схожим с тем, о чем идет речь в загадке. На первых занятиях дошкольникам было сложно справиться с заданием, но к концу реализации нашей работы они составляли загадки, отражая ключевые признаки загадываемого предмета.

4. *Составление сказки на новый лад.* Смысл данного приёма состоял в том, что детям зачитывалась сказка, а после ее прослушивания нужно было составить новое окончание сказки, отличающееся от оригинала. Данная работа способствовала тому, что дошкольники старались выстроить рассказ так, чтобы каждое предложение было связано с предыдущим и отражало единую тему сказки. Большое внимание обращалось на то, чтобы дети составляли фразы правильно, без ошибок, чтобы прослеживалась логика событий.

После реализации формирующего эксперимента нами было проведено сравнительное исследование для определения эффективности проведенной работы.

Результаты сравнительного этапа испытуемых по методике В.П. Глухова показали, что увеличилось их количество с высоким уровнем на 20%. Также повысилось количество детей со средним уровнем на 45%, а число детей с низким уровнем уменьшилось на 46%. Детей, не справившихся с заданием на этапе повторного этапа, не выявлено.

Анализ сравнительных данных по методике О.С. Ушаковой показывает, что количество детей с высоким уровнем после реализации формирующего эксперимента повысилось на 29%, количество детей со средним уровнем повысилось на 38%, а количество детей с низким уровнем снизилось на 67%.

Сравнив результаты до и после коррекционного воздействия по методике Р.И. Лалаевой, мы пришли к выводу, что количество детей с высоким уровнем повысилось на 17%, с уровнем выше среднего повысилось на 17%, количество детей, находящихся на среднем уровне, увеличилось на 33%, а детей с низким уровнем мы не обнаружили.

Выводы. Таким образом, проведенное нами теоретико-прикладное исследование связной монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня позволяет заключить:

– у всех обследуемых детей нами выявлена несформированность связной монологической речи, заключающаяся в нарушении фразовой речи, несформированности умения пересказа, составления рассказа-описания с помощью личного опыта;

– испытуемые в большинстве не имеют представления о структурных частях текста, не могут правильно обозначить тему текста, придумать ему название. Наблюдаются повторы фрагментов, при пересказе допускают ошибки, а также пропуски важных моментов. Можно сказать, что имеет место низкий уровень связной монологической речи у большинства воспитанников;

– на основе вышеизложенного, нами разработан формирующий эксперимент, предполагающий работу по коррекции связной монологической речи с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с применением элементов ТРИЗ;
– полученные результаты повторного эксперимента полностью подтверждают выдвинутую нами гипотезу о успешном развитии связной монологической речи у детей описываемой нами нозологической группы.

Литература:

1. Глухов, В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи / В.П. Глухова. – Москва: Владос, 2012. – 262 с.
2. Горохова, С.Н. Использование элементов методики обучения составления детьми творческих рассказов (ТРИЗ) в работе логопеда / С.Н. Горохова // Наука и образование: Новое время. – № 6. – 2016. – С. 519-522
3. Елкина, Н.В. Элементы ТРИЗ в обучении творческому рассказыванию детей дошкольного возраста / Н.В. Елкина, В.А. Лазарева // Дошкольное и начальное образование: Вариативность подходов. – 2016. – С. 385-390
4. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
5. Минакова, О.В. Формирование связной речи у старших дошкольников с ОНР / О.В. Минакова // Вопросы педагогики. – 2020. – № 2. – С. 145-152
6. Муминова, М.Г. Особенности сформированности навыка связной речи у детей с ОНР / М.Г. Муминова, Е.Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63. – С. 186-189
7. Насибуллина, А.Г. Использование ТРИЗ-технологии в процессе развития навыков творческого рассказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / А.Г. Насибуллина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 4. – С. 213-217
8. Половодова, Л. С. Педагогические возможности ТРИЗ-технологии в развитии связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста / Л.С. Половодова, Г.И. Мальцева // Вопросы дошкольной педагогики. – 2019. – № 10 (27). – С. 21-23
9. Сидорчук, Т.А. Технологии развития связной речи дошкольников / Т.А. Сидорчук, Н.Н. Хоменко. – М.: Литера, 2008 – 59 с.
10. Татаринцева, Е.А. Использование ТРИЗ-технологий в процессе развития речи дошкольников / Е.А. Татаринцева, В.Д. Власенко // Молодой ученый. – 2020. – № 5 (295). – С. 333-335
11. Толкачева, Т.В. Методы и приемы ТРИЗ как средство активизации речевой и мыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями / Т.В. Толкачева // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). – Санкт-Петербург: Заневская площадь, 2014. – С. 274-278. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/145/6780/> (дата обращения: 18.02.2023)
12. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – Москва: «Владос», 2004. – 288 с.
13. Филичева, Т.Б. Особенности речевого развития дошкольников / Т.Б. Филичева // Дети с проблемами в развитии. – 2004. – № 1. – С. 4-8
14. Хабарова, О.Г. Использование современных педагогических технологий как условие эффективного развития связной монологической речи у детей 5-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня (методическая разработка) / О.Г. Хабарова // Педагогическое мастерство: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). – Москва: Буки-Веди, 2015. – С. 151-160
15. Якушева, В.В. Особенности связных речевых высказываний детей с общим недоразвитием речи / В.В. Якушева, Е.В. Раненкова // Современное образование. – 2021. – № 1. – С. 37-39

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна

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

старший преподаватель Круподёрова Климентина Руслановна

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

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ОСВОЕНИЮ СКВОЗНЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности подготовки будущих учителей к работе в условиях цифровой трансформации, к применению сквозных цифровых технологий. Рассмотрены возможности дисциплин «Современные информационные технологии» и «Технологии цифрового образования». Данные дисциплины ведутся для всех будущих бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование» Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина. Студенты знакомятся со сферами применения сквозных цифровых технологий. Особое внимание уделяется использованию в образовании технологии искусственного интеллекта, виртуальной и дополненной реальности. Изучение дисциплин осуществляется по модели «перевернутого обучения» с использованием открытых online курсов. В статье приведены примеры таких курсов для дисциплин «Современные информационные технологии» и «Технологии цифрового образования». Лабораторные работы проходят в аудитории с участием преподавателя-тьютора. Также рассмотрены возможности учебной технологической практики для освоения сквозных цифровых технологий. Дальнейшее освоение сквозных цифровых технологий будущими учителями должно осуществляться в рамках предметно-методических модулей.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, сквозные цифровые технологии, искусственный интеллект, виртуальная реальность, дополненная реальность.

Annotation. The article discusses the features of preparing future teachers for work in the conditions of digital transformation, for the use of end-to-end digital technologies. The possibilities of disciplines "Modern information technologies" and "Technologies of digital education" are considered. These disciplines are conducted for all future bachelors of the direction of training "Pedagogical education" of the Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University. Students get acquainted with the areas of application of end-to-end digital technologies. Particular attention is paid to the use of artificial intelligence technology, virtual and augmented reality in education. The study of disciplines is carried out according to the model of "flipped learning" using open online courses.

The article provides examples of such courses for the disciplines "Modern Information Technologies" and "Technologies of Digital Education". Laboratory work takes place in the classroom with the participation of a teacher-tutor. The possibilities of educational technological practice for the development of end-to-end digital technologies are also considered. Further development of end-to-end digital technologies by future teachers should be carried out within the framework of subject-methodological modules.

Key words: digital transformation of education, end-to-end digital technologies, artificial intelligence, virtual reality, augmented reality.

Введение. Одной из основных задач, поставленных в «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» [12], является задача подготовки будущих учителей к решению проблем цифровой трансформации образования. Среди цифровых технологий, применяемых в вузах, особое внимание сегодня уделяется сквозным цифровым технологиям (СЦТ). Почему эти технологии называются «сквозными»? Потому что они универсальны и не связаны с конкретной сферой или продуктом, а используются во всех отраслях экономики, в социальной сфере и государственном управлении. Минпросвещения России подготовлены методические рекомендации [11] для внедрения в школах современных цифровых технологий, где представлены варианты использования таких СЦТ, как блокчейн, искусственный интеллект, большие данные, технологии виртуальной и дополненной реальности. Освоение будущими педагогами данных сквозных цифровых технологий является актуальной педагогической задачей.

С 2022 г. во всех педагогических вузах России введено Ядро высшего педагогического образования. Для освоения будущими педагогами сквозных цифровых технологий, прежде всего, следует использовать возможности одного из модулей Ядра – коммуникативно-цифрового, в который входит дисциплина «Технологии цифрового образования» и учебная практика, направленная на разработку цифровых образовательных ресурсов.

В Нижегородском государственном педагогическом университете принято решение добавить в данный модуль дисциплину «Современные информационные технологии», а также на выбор дисциплины «Основы искусственного интеллекта» и «Машинное обучение». Тем не менее количество аудиторных часов, отведенных на освоение цифровых технологий, достаточно ограничено. Данный факт определяет актуальность разработки открытых online-курсов для дисциплин коммуникативно-цифрового модуля, использования их для организации «перевернутого обучения» [5]. Не менее актуальной является разработка методики освоения сквозных цифровых технологий и в рамках других дисциплин Ядра высшего педагогического образования.

Изложение основного материала статьи. В рамках федерального проекта «Цифровые технологии» разработаны дорожные карты по «сквозным» цифровым технологиям. Сквозные цифровые технологии – это ключевые направления науки и техники. Сквозные технологии можно разбить на группы: 5G, квантовые технологии, блокчейн – технологии, позволяющие передавать и хранить данные; виртуальная и дополненная реальность, компоненты робототехники и сенсорики – технологии для обработки информации; Интернет вещей, большие данные – технологии, позволяющие собирать данные; искусственный интеллект, нейротехнологии – технологии, позволяющие анализировать, принимать решения.

Сегодня в стране происходит цифровая трансформация образования. Цифровой трансформации педагогического образования посвящена статья [2]. Тренды развития сквозных технологий в образовании обсуждаются в статье [9]. Представлены кейсы использования в образовании искусственного интеллекта, технологии больших данных, робототехники, виртуальной и дополненной реальности, 3D печати. Возможность использования технологии блокчейна в образовании обсуждаются также в статье [15], искусственного интеллекта в статье – [13], виртуальной и дополненной реальности в статье – [7].

Подготовка студентов Мининского университета к использованию СЦТ в будущей профессиональной деятельности осуществляется в рамках таких дисциплин коммуникативно-цифрового модуля, как «Современные информационные технологии», «Технологии цифрового образования», «Основы искусственного интеллекта», «Машинное обучение», на учебной практике первого курса. При этом используются возможности цифровой образовательной среды университета [8, 16]. Изучение дисциплин осуществляется с использованием модели смешанного обучения «перевернутый класс». Данная модель подробно представлена в пособии [3]. Использование модели «перевернутого обучения» в вузе рассматривается в статьях [1, 14]. Особую актуальность модель «перевернутого» обучения имеет для обучения будущих учителей, которые смогут транслировать использование данной модели в своей будущей профессиональной деятельности. Для знакомства с теоретическим материалом студенты используют МООК по дисциплинам, размещенные на портале открытого образования Мининского университета.

Видео лекции записываются в видео лаборатории Мининского университета. Текстовые лекции на портале открытого образования Мининского университета представлены через элемент Moodle «Лекция», а примеры МООК предполагают асинхронный режим работы пользователей с ними, поэтому контент представлен с помощью видеолекций, текстовых лекций, скринкастов, примеров использования различных цифровых инструментов [4]. В конце каждого раздела предусмотрено тестирование. В конце курсов проводится итоговое тестирование. использования различных цифровых инструментов – Moodle «Страница». Скринкасты объясняют работу с теми или иными цифровыми инструментами. При составлении тестов используются вопросы различных типов: на выбор правильного ответа, на истинность суждения, на соответствие и др. Предусмотрены вопросы на знание, понимание и применение знаний.

МООК «Современные информационные технологии» состоит из введения, 3 обучающих блоков (продолжительностью в 10 недель обучения) и итоговой аттестации. Имеется отдельный раздел «Сквозные цифровые технологии», в котором раскрываются понятия цифровой трансформации экономики и «сквозных» цифровых технологий, представлены примеры использования СЦТ в промышленности, медицине, образовании и др.

В теме «Технологии искусственного интеллекта» рассматриваются вопросы классификации систем искусственного интеллекта, истории искусственного интеллекта, места искусственного интеллекта в образовании, обсуждаются этические проблемы в сфере ИИ, решение вопросов цифровой этики в России.

Тема «Технологии виртуальной и дополненной реальности» состоит из таких блоков информации, как: определение основных понятий; история развития средств виртуальной и дополненной реальности; типы VR устройств; гарнитуры; принцип работы VR шлема и трекинг-системы; специализированные устройства; методы передвижения и методы взаимодействия с VR; типы устройств AR; схема работы приложения дополненной реальности; применение VR и AR в различных областях, в т.ч. в образовании; примеры VR- и AR-продуктов, представленных на российском образовательном рынке; разработка приложений VR и AR. Тема направлена на то, чтобы убедить будущих учителей, что VR/AR-технологии – ключ к принципиально новому уровню взаимодействия человека с цифровым миром, который играет все большую роль в глобальной экономике, политике, социальных отношениях.

Что касается лабораторных работ, то они проходят в технопарке университета с участием преподавателя-тьютора. Например, на практическом занятии в лаборатории VR/AR-технологии будущие учителя знакомятся с оборудованием, программным обеспечением для создания VR-приложений, выполняют несложное программирование.

На освоение СЦТ направлена и дисциплина «Технологии цифрового образования». Подготовка будущих учителей к освоению СЦТ в рамках данной дисциплины подробно представлена в статье [6]. С примером педагогического сценария занятия по дисциплине «Технологии цифрового образования» по модели «перевернутого» обучения можно познакомиться по ссылке: <https://clck.ru/359GPX>. Педагогический сценарий представлен с помощью схемы, показывающей, что студенты самостоятельно смотрят 4 видеоролика, размещенных в MOOK данной дисциплины: «Цифровая трансформация образования», «Понятие электронного обучения», «Цифророжденные педагогические технологии», «Дистанционное и смешанное обучение», выполняют тесты. Аудиторное практическое занятие начинается с дискуссии, обсуждаются контрольные вопросы: «Что такое цифровая трансформация? Каковы ее основные задачи?»; «В чем отличие информатизации и цифровизации образования?»; «Какие сервисы включены в Стратегию «Цифровая трансформация образования»?»; «Каковы требования ФГОС к информационно-образовательной среде?»; «Почему используется понятие «цифророжденные» педагогические технологии? Какие технологии к ним относятся?». Далее на совместной онлайн-сессии, созданной с помощью сервиса <https://ru.padlet.com>, будущие учителя участвуют в «мозговом штурме». Им предлагается распределиться по четырем ролевым группам «Педагоги», «Обучающиеся», «Родители», «Школьная администрация» и представить свое видение проблем перехода к смешанному обучению. Необходимо выявить «пересекающиеся» проблемы.

Приведем некоторые примеры практических заданий, связанных с освоением будущими бакалаврами СЦТ в рамках данной дисциплины. Например, обучающимся предлагается построить ментальную карту «Цифророжденные педагогические технологии» с помощью одного из online сервисов построения карт памяти. При этом они должны показать возможность интеграции перевернутого, зонального, мобильного, адаптивного обучения, кейс-технологии, технологии веб-квестов с искусственным интеллектом, виртуальной реальностью, дополненной реальностью, большими данными. Также будущие педагоги создают совместные каталоги примеров кейсов применения СЦТ в образовательном процессе школы. Пример каталога VR/AR-решений: <https://clck.ru/32WХрз>.

В освоении сквозных цифровых технологий будущими педагогами важная роль отводится учебной практике. Одна из основных задач практики – выполнение индивидуального задания по разработке цифровых образовательных ресурсов. Проблемы проектирования и внедрения ЦОР, их анализа и экспертизы, подходы к классификации цифровых образовательных ресурсов рассматриваются в статье [10]. Примеры тем индивидуальных заданий на практике: разработка чат-бота для дисциплины, разработка интеллектуального помощника учителя, разработка голосового помощника классного руководителя, разработка веб-квеста на основе технологии VR, создание дополненной реальности для учебников, создание виртуальной экскурсии и т.п.

Выводы. Необходимость освоения студентами педагогических направлений подготовки сквозных цифровых технологий сегодня не вызывает сомнений. Это позволит будущим педагогам проводить более эффективные и интересные уроки, привлекать внимание учеников и повышать их мотивацию к обучению. Кроме того, использование современных технологий позволит им проводить более эффективную оценку знаний обучающихся и адаптировать образовательный процесс к индивидуальным потребностям каждого ученика.

При освоении СЦТ важным является использование инновационных образовательных технологий, прежде всего, цифророжденных педагогических технологий. Одна из них – «перевернутое обучение». В Мининском университете подготовка будущих педагогов к освоению сквозных цифровых технологий осуществляется по модели «перевернутого обучения» с использованием открытых online курсов. В статье приведены примеры таких курсов для дисциплин «Современные информационные технологии» и «Технологии цифрового образования».

Дальнейшее освоение СЦТ будущими учителями должно осуществляться в рамках предметно-методических модулей. Например, в Мининском университете для направлений «Информатика и Технология» и «Математика и информатика» введены дисциплины «Иммерсивные технологии в образовании», «Виртуальная и дополненная реальность», «Искусственный интеллект в образовании», «Программирование на Python».

Литература:

1. Заводчикова, Н.И. Использование модели организации обучения «Перевернутый класс» в курсе дисциплины «Методика обучения и воспитания в области информатики» / Н.И. Заводчикова, У.В. Плясунова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – № 1. – С. 139-146
2. Казакова, Е.И. Цифровая трансформация педагогического образования / Е.И. Казакова // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – №1 (112). – С. 8-14
3. Калинин, Е.Г. Технологии смешанного обучения в современном школьном образовании / Е.Г. Калинин, Т.И. Каныгина, Е.П. Круподерова [и др.]. – Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2019. – 120 с.
4. Круподерова, Е.П. Представление контента при использовании дистанционных образовательных технологий / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. — № 71-1. – С. 193-196
5. Круподерова, Е.П. Организация «перевернутого обучения» с помощью MOOK / Е.П. Круподерова, К.О. Тимофеева, С.А. Бобров // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №78-3. – С. 158-160
6. Круподерова, Е.П. Подготовка будущих учителей к освоению технологий цифрового образования / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова, В.П. Харитоновна // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-4. – С. 133-135
7. Круподерова, К.Р. Подготовка будущих учителей к использованию технологий дополненной и виртуальной реальности / К.Р. Круподерова, Е.А. Гордеева, Д.Ю. Пичужкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-3. – С. 236-238
8. Лебедева, О.В. Электронная информационная образовательная среда и современный студент / О.В. Лебедева, Ф.В. Повshedная // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, №4. – С. 11.
9. Плотников, Д.М. Тренды развития сквозных технологий в образовании в контексте реализации цифровой экономики в России / Д.М. Плотников // Современное педагогическое образование. – 2021. – №3. – С. 14-17
10. Поначугин, А.В. Цифровые образовательные ресурсы вуза: проектирование, анализ и экспертиза / А.В. Поначугин, Ю.Н. Лапыгин // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – № 2 (27). – С. 5.
11. Распоряжение Минпросвещения России от 18.05.2020 № Р-44 «Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_355762 (дата обращения: 29.07.2023)
12. Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 № 1688-р «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года». – URL: <https://clck.ru/32VmcE> (дата обращения: 29.07.2023)

13. Самерханова, Э.К. Технологии искусственного интеллекта: новые возможности в опережающей подготовке педагога / Э.К. Самерханова // В сборнике «Образование в цифровую эпоху: опыт, проблемы и перспективы». Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, докторантов и заинтересованных лиц. – Нижний Новгород, 2021. – С. 132-136

14. Федотова, О.Д. Альтернативная образовательная технология Flipped learning как реализация идеи радикального пересмотра организационных основ процесса обучения / О.Д. Федотова, Е.А. Николаева // Мир науки. – 2017. – Т. 5. – № 1. – С. 52-58

15. Шаронин, Ю.В. Цифровые технологии в высшем и профессиональном образовании: от личностно ориентированной SMART-дидактики к блокчейну в целевой подготовке специалистов / Ю.В. Шаронин // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 1. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=28507> (дата обращения: 29.07.2023)

16. Samerkhanova, H.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. – Т. 9. – №7S. – С. 1381.

Педагогика

УДК 378.16

кандидат психологических наук, доцент Кузнецова Дарья Анатольевна

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда)

ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. В статье представлен опыт деятельности по разработке и включению в образовательный процесс подготовки магистрантов психологов дисциплины «Методологические аспекты социально-психологического тренинга». Отражены данные опроса обучающихся перед изучением образовательного курса, раскрывающие особенности понимания ими данного метода работы. Выявлена недостаточная информированность об особенностях тренинга. Представлены педагогические наработки, позволяющие овладевать на практике навыками, необходимыми для разработки и проведения тренинга. Описаны особенности изучаемых в рамках дисциплины тем и применяемых активных методов обучения, ориентированных на практику. Представлены варианты промежуточных и контрольных оценочных заданий образовательного курса.

Ключевые слова: социально-психологический тренинг, методы работы психолога, образовательный процесс, методология высшего образования, практико-ориентированные методы обучения.

Annotation. The article presents the experience of the development and inclusion in the educational process of training undergraduates psychologists of the discipline "Methodological aspects of socio-psychological training". The data of the survey of students before studying the educational course are reflected, revealing the peculiarities of their understanding of this method of work. Insufficient awareness about the features of the training was revealed. Pedagogical developments are presented, allowing to master in practice the skills necessary for the development and conduct of training. The features of the topics studied within the discipline and the applied active teaching methods focused on practice are described. The variants of intermediate and control assessment tasks of the educational course are presented.

Key words: socio-psychological training, methods of work of a psychologist, educational process, methodology of higher education, practice-oriented teaching methods.

Введение. В настоящее время среди образовательных услуг можно выделить большое количество предложений, ориентированных на подготовку психологов. При этом важно отметить, что в связи с отсрочкой принятия закона об оказании психологической помощи, ряд образовательных ресурсов, дающих документы, с которыми прошедшие обучение могут начать работу психологом, вызывает сомнения относительно качества подготовки специалистов. Переход в дистанционный режим обучения также вызывает опасения относительно возможности освоения ряда дисциплин, особенно практико-ориентированных, без должного опыта работы хотя бы на онлайн сессиях. Подобные дисциплины, позволяющие кроме усвоения теоретических основ осваивать практические навыки работы психолога, требуют особого внимания в рамках реализации любых образовательных программ. Особую значимость, по нашему мнению, имеет разработка образовательных курсов с практической ориентацией для обучающихся по программе магистратуры, где акцент делается на то, что базовая подготовка существует, слушатель углубляет знания, получает психологическую специализацию.

В то же время, требования к образовательным программам включают формирование у обучающихся определенных компетенций (общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных), прописанных в приказе об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки уровня магистратуры [5].

Одним из основных направлений работы психолога является коррекционно-развивающая деятельность. С нашей точки зрения, одним из наиболее эффективных методов реализации этого вида деятельности в групповом формате является социально-психологический тренинг. В данной статье представлен наш опыт участия в разработке и реализации программы магистратуры с включением в образовательный процесс дисциплины «Методологические аспекты социально-психологического тренинга», где происходит формирование компетенций, соответствующих освоению обозначенного направления деятельности психолога.

Изложение основного материала статьи. Изучение основ социально-психологического тренинга включено в обязательную часть освоения образовательной программы, реализующей подготовку в магистратуре по направлению «Социальная психология», подобные дисциплины как отдельные учебные предметы или части более крупных обязательны для изучения и в ходе освоения других образовательных программ по психологии. Кроме уже обозначенной цели овладения навыками для реализации коррекционно-развивающего направления деятельности психолога это связано и с все большим количеством мероприятий, именуемых тренингами, запросами клиентов на этот вид деятельности, но, одновременно, смещением понимания целей и тревований к их проведению.

В данной статье приведен анализ опроса обучающихся в магистратуре (25 человек) в начале освоения дисциплины, иллюстрирующий их понимание этого метода работы, а также ключевые, с нашей точки зрения, моменты образовательного курса и методические разработки, позволяющие его успешно освоить.

Так, в ходе опроса обучающихся, отмечается, что 100% из них слышали об этом методе психологической работы, некоторые принимали участие в тренингах (40%), но только 20% из них могут пояснить их цели с точки зрения психологического воздействия. При этом остальные 80% отмечают, что тренинг это: «работа в группе», «обучение чему-либо», «работа в определенном коллективе» и т.п.

Конечно, отсутствие четкой дифференциации функционала и определения психологического тренинга связано с частым использованием этого термина, иногда и не совсем правомерным, при описании совершенно разнообразных форм деятельности, в том числе непсихологической. Тренинги продаж, которые иногда проводятся и ведущими, позиционирующими себя психологами, тренинги, с аудиторией концертного зала, лекции с одним-двумя практическими заданиями, но именующиеся тренингом, – все это вносит сумятицу в понимание и оценку возможностей данного вида работы.

Одной из первых задач освоения методологических основ социально-психологического тренинга является как раз выделение его особенностей, разграничение с другими областями практической работы. Приведем примеры, использующиеся нами для решения данной задачи.

Анализируя термин «тренинг» (от англ. training) точки зрения лингвистики, можно отметить как минимум четыре толкования: 1) воспитание, 2) обучение, 3) тренировка, 4) дрессировка. В таблице представлены варианты определения, данные разными авторами [2, С. 7].

Автор	Определение
И.В. Вачков	– совокупность активных методов практической психологии, которые используются: 1) в рамках клинической психотерапии при лечении неврозов, алкоголизма и ряда соматических заболеваний; 2) для работы с психически здоровыми людьми, имеющими психологические проблемы, в целях оказания им помощи в саморазвитии;
С.И. Макшанов	– многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека;
Ю.Н. Емельянов	– метод активного социально-психологического обучения, в ходе которого формируется коммуникативная компетентность личности;
О.Е. Евтихов	– метод преднамеренных изменений человека, направленных на его личностное и профессиональное развитие через приобретение, анализ и переоценку им собственного жизненного опыта в процессе группового взаимодействия.

Таким образом, социально-психологический тренинг является методом активного обучения, который ориентирован на приобретение в группе навыков взаимодействия и совершенствование социально-психологических качеств, что позволяет его участникам развиваться в различных сферах.

При этом для четкого выделения социально-психологического тренинга из массива методов работы психолога, важно обозначить границы с тремя схожими сферами: психотерапия, психологическая коррекция и обучение.

Если говорить о психотерапии, то исторически обусловлены тесные ее связи с тренинговой работой, ведь именно психотерапевтическими были первые группы встреч. В то же время важное разграничение двух сфер – здоровье клиентов. Психотерапия ориентирована на лечение, а тренинг на оказание психологической помощи здоровым людям.

Психологическая коррекция чаще всего ориентирована на отдельные характеристики, тогда как тренинг работает с развитием личности в целом. В отличие от тренинга коррекция во многом связана с нормами психического развития, в то время как в некоторых тренингах понятие нормы и правильности определенных типов поведения не принимается.

Третья сфера – обучение, цель которого – передача знаний. При этом в тренинге когнитивный компонент не обязательно становится основным, может вообще отсутствовать, а приоритет многие специалисты отдают получению эмоционального опыта. Хотя психологический тренинг очень тесно соприкасается с развивающим обучением, понимаемым в широком смысле слова [1, С. 12].

Вместе с выделением места социально-психологического тренинга и пониманием его терминологии на первом этапе освоения дисциплины важно обозначить особенности проведения тренингов разной направленности, необходимые для этого ресурсы. Важно отметить, что в ходе опроса обучающихся выявлено первоначальное отсутствие понимания того, что нужно для проведения тренинга. Отвечая на этот вопрос, обучающиеся, конечно, выделяют некоторые моменты: удобное помещение (53%), канцелярские товары (43%), стулья (34%). Временные ресурсы проведения занятий оцениваются только с помощью имеющегося небольшого опыта. Пояснить требования к организационным условиям обучающимся сложно. Поэтому здесь важно проиграть ситуации, когда начальник или клиент обращается с запросом на проведение тренинга определенной тематики. Обучающиеся пытаются составить список того, что им для этого необходимо, а также предложить временной формат проведения занятий, ориентируясь на режим и особенности работы конкретной организации. Здесь часто возникает проблемный вопрос: возможно ли проведение тренинга в рабочее время. Конечно, если работа психолога осуществляется по запросу администрации, это решается проще. Хотя часто в процессе трудовой деятельности невозможно сделать необходимый перерыв, даже если речь идет о тренинге в режиме отдельных встреч с продолжительностью каждого занятия 1.5-2 часа. В этом случае возникает необходимость в дополнительной мотивации участников тренинга, ведь тогда время его проведения переносится на до/после рабочего (а это опять трудности с утомлением или вработываемостью) или выходной.

Условием, на которое стоит обратить внимание участников группы, является ее объем. Специалисты отмечают, что это зависит от целей и задач работы, но в большинстве случаев речь идет о таких параметрах, как: не менее 3-4 и не более 30 участников [4, С. 54]. При этом наиболее оптимальным для периодических групп является объем 8-12 человек, который позволяет в рамках занятий выслушивать всех участников, а ведущему подобрать разнообразные упражнения и при их выполнении держать в фокусе внимания каждого. Если размер группы больше 12 человек, рекомендуется участие ко-тренера, причем позитивный образец поведения видят все участники группы, если ведущие разного пола.

Как подчеркивают исследователи, корректный подбор группы во многом определяет характер групповой динамики и эффективность проведения тренинга в целом [3, С. 136]. При этом при создании группы ориентировка при комплектовании может определяться особенностями программы, уровнем и характером потребности в тренинге, конкретными профессиональными навыками ведущего или группы ведущих. Ответственность за комплектование группы ложится на тренера, учитывающего запросы организации и/или конкретных участников, принимающего собственное решение о включении в группу конкретных участников, определяющего конечный размер и состав группы.

В начале знакомства с психологическим тренингом для преподавателя важно ориентировать обучающихся в многообразии литературных источников, освещающих его особенности и содержащих методические разработки

конкретных тренингов. Только 10% обучающихся в опросе могли отметить авторов, занимающихся освещением данного вопроса, причем в основном это популярная литература, которую можно использовать для примеров и иллюстраций, знакомства с чужим опытом, но трудно для подготовки собственных тренингов. Важно затронуть тему использования интернета в ходе подготовки тренинга, обозначая возможности и делая акцент на ограничениях.

Тема, связанная с разработкой и подготовкой тренингов, одна из тех, где осуществляется практическая подготовка магистрантов. В начале освоения дисциплины 80% обучающихся отмечают, что в своей деятельности психолог должен ориентироваться на уже разработанные программы тренингов, собственная разработка программ видится им менее важной.

Конечно, самостоятельная подготовка целостной программы тренинга требует мастерства психолога и определенного опыта. Но важно понимать, что проведение тренинга мало связано с репродуктивной работой, оно полно творчества. Ведь даже одно и то же упражнение в разных группах может иметь совершенно разные акценты и приобретать новые оттенки.

Использовать опыт, накопленный в сфере подготовки и проведения социально-психологических тренингов, можно и нужно. Но любая программа тренинга, даже опытных профессионалов-специалистов, требует собственной проработки и переработки. Кроме того, многие из разработок не имеют подробных описаний, распределения по времени, четкой дифференциации целевой направленности этапов и упражнений, что является крайне важным для начинающего специалиста психолога. После изучения теоретических основ и знакомства с девятишаговой моделью подготовки тренинга И.В. Вачкова обучающимся в рамках нашего курса предлагается в ходе групповой деятельности работа над программой тренинга, актуального для учебной группы. Это задание проходит через большинство тем дисциплины, давая возможность использовать на практике получаемые знания. При выполнении задания на первом этапе ключевым является подготовка пояснительной записки, в которой отражается актуальность, целевая направленность, принципы, организационные условия, с акцентом на временные ресурсы, условия попадания в группу, критерии эффективности и тематический план занятий тренинга.

Важной темой, прорабатываемой в ходе изучения учебной дисциплины, является подготовка ведущего тренинговых групп. Вопрос до усвоения курса показывает поверхностное представление о требованиях к тренеру. 60% обучающихся среди таких требований выделили психологическое образование, 56% – харизматичность, 47% – развитые коммуникативные навыки, 20% – наблюдательность. При изучении учебного курса и знакомстве с литературой, где обозначены и образовательные, и личностные, и поведенческие аспекты эффективного ведущего групп, важно, чтобы сложилось целостное представление о тренере и появилась оценка значимости его поведения для эффективности тренинга вообще.

В ходе занятий обучающимся предлагается составить модель эффективного ведущего в процессе подготовки коллажа на тему «Идеальный ведущий тренинга». Включение в образовательный процесс арт-терапевтических техник, с одной стороны, позволяет включать творческие ресурсы при усвоении знаний, с другой стороны, позволяет расширять арсенал техник, которые в дальнейшем могут использоваться при работе с группами. Итогом изучения данной темы курса является составление обучающимися программы собственного развития как ведущего социально-психологического тренинга. Туда они могут включить литературу и видео для самостоятельного изучения, возможности участия в тренингах (большинство авторов, и мы вслед за ними, считают необходимым для ведущего опыт участия в группах в качестве клиента), развитие необходимых деловых качеств, работу в качестве ко-тренера и т.п.

Кроме того, в рамках данной темы важно обсудить «трудных» участников группы. Для этого хорошо подходят ролевые игры, где моделируется разнообразное поведение участников группы. В этом случае обучающиеся могут отследить, какие из особенностей поведения потенциальных участников группы вызывают у них отрицательные эмоции, появляется возможность их частичной отработки, осознания того, что «трудный» участник не сам по себе, а только с точки зрения тренера, причем для всех такие участники будут разными. При этом в процессе активных занятий появляется опыт общения с людьми с разными особенностями поведения и возможность обсудить тактики взаимодействия с ними ведущего группы.

В первоначальном опросе 74% обучающихся отметили, что эффективность тренинга определяется тем, насколько довольны его участники, лишь 5% предположили планомерную психологическую диагностику результативности, часть вообще затруднились с ответом на этот вопрос. Следует, конечно, понимать, что по окончании тренинга для ведущего важно не только добиться расположения группы с позитивными откликами, но и целей, ориентированных на конкретное психологическое воздействие.

При проработке вопроса оценки эффективности тренинга важно, чтобы обучающиеся понимали сложность данной проблемы. Трудности оценки эффективности тренинга связаны с отсроченностью его результатов. Необходимо проговорить возможности диагностики в начале тренинга и после его завершения, особенности получения обратной связи как в процессе работы группы, так и после ее завершения. Преподаватель может провести с обучающимися упражнения, чтобы показать пример получения обратной связи после занятия. Возможен подбор упражнения и на завершающее занятие учебного курса. Преподаватель, демонстрирующий навыки эффективного ведущего, не только расширяет методический арсенал магистрантов, но и демонстрирует модель, дает возможность увидеть моменты, побуждающие участников группы к работе. Важно, чтобы при разработке или переработке тренингов обучающиеся уже на этапе постановки целей задумывались о возможностях отслеживания их достижения.

Отдельно стоит упомянуть не только моменты завершения социально-психологического тренинга, но и его начало. Особенно это актуально для ведущих, начинающих свою профессиональную деятельность, так как в начале работы группы они испытывают закономерное напряжение, а удачное прохождение этого этапа придает им уверенность и позитивный настрой на дальнейшую работу. Обучающимся важно потренироваться в объяснении простыми словами организационных особенностей и целевой направленности работы группы. Кроме того, для стабильной работы группы нужны четкие правила, которые соблюдаются всеми участниками. Здесь наиболее эффективно, чтобы преподаватель на практике показал процесс выработки правил группы, провел в завершении обсуждение с обучающимися важности каждого из них.

Одной из важных тем при изучении методологических основ социально-психологического тренинга является изучение тренинговых методов и техник, упражнений и игр. С нашей точки зрения, наиболее эффективному усвоению данной темы способствует ее практическая проработка. Мы предлагаем обучающимся на практике провести разработанный ими тренинг, распределяя занятия так, чтобы каждый мог побывать в роли ведущего. Необходимо оставить достаточное количество времени и для обсуждения того, насколько ведущий справился с поставленными задачами и как был раскрыт потенциал упражнения, какие еще возможности его использования имеются. Важно, чтобы в ходе проведения тренинга преподаватель был наблюдателем, фиксирующим работу ведущего и группы. Для обучающихся, выступающих в роли ведущего тренинга, ключевыми моментами являются оценка собственных ощущений и трудностей, получение обратной связи от наблюдателя и от участников группы. Подобная тренировка в безопасной среде позволяет получить опыт, необходимый для дальнейшей работы специалиста.

Еще один вариант отработки практических навыков, необходимых специалисту психологу, – зачет посредством выполнения творческого задания, предполагающего разработку программы тренинга. Полезным это задание является для

магистрантов тем, что они не только могут попробовать свои силы и использовать полученные при изучении курса знания, но и готовить тренинг в рамках темы своей выпускной квалификационной работы. Даже если программа магистерского исследования не предполагает проведение формирующего эксперимента, разработка социально-психологического тренинга может стать примером деятельности в рекомендациях по результатам констатирующего исследования, которое на момент изучения дисциплины уже частично или полностью проведено.

Эти и подобные практико-ориентированные задания позволяют повысить эффективность образовательного процесса, способствовать усвоению не только теоретических знаний, но и умений в области разработки и проведения социально-психологического тренинга.

Выводы. Таким образом, для планомерной подготовки специалистов психологов необходимо включение в образовательный процесс дисциплин, позволяющих познакомиться и отработать методы деятельности, в том числе социально-психологический тренинг. В рамках изучения дисциплины «Методологические основы социально-психологического тренинга» важно сделать акцент на четкой дифференциации понятий, практической отработке навыков, в том числе входящих в практическую деятельность психолога. Первоначальные представления обучающихся показывают их недостаточную осведомленность, помогают преподавателю сориентироваться в моментах, на которые необходимо обратить внимание как при изучении теории, так и при отработке практики. Актуализация значимости и возможностей изучаемого метода, а также ориентация на использование тренинга в рамках тем и интересов обучающихся, позволяет им уже в ходе обучения готовить наработки для будущей практической деятельности.

Кроме того, предложенные задания с использованием активных методов обучения позволяют лучше усваивать теоретический материал, расширять методический арсенал и в дальнейшем применять полученные знания.

Литература:

1. Вачков, И.В. Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговых групп / И.В. Вачков. – Москва: ЭКСМО, 2007. – 416 с.
2. Кузнецова, Д.А. Социально-психологический тренинг в угловно-исполнительной системе: учебное пособие / Д.А. Кузнецова. – Вологда: ВИПЭ ФСИН России, 2021. – 99 с.
3. Макшанов, С.И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика: Монография / С.И. Макшанов. – Санкт-Петербург: Образование, 1997. – 238 с.
4. Пахальян, В.Э. Групповой психологический тренинг: Учебное пособие / В.Э. Пахальян. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 224 с.
5. Приказ Минобрнауки России от 21.11.2014 N 1505 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)».

Педагогика

УДК 37.025.3

старший преподаватель Кузьмина Ирина Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация. В статье рассмотрена необходимость изучения теоретических основ развития эмоциональной сферы обучающихся в педагогической литературе. Цель работы состоит в раскрытии научных педагогических представлений об эмоциональной сфере обучающихся и ее воздействии на развитие, воспитание и образование, как важного элемента организации мотивации учебной деятельности; развитии познавательных интересов; творческого потенциала; формировании нравственных ценностей общества и установлению норм поведения. На основе проведенного теоретического анализа автором представлена обобщенная характеристика понятия «развитие эмоциональной сферы обучающихся» и систематизация подходов ее изучения.

Ключевые слова: эмоциональная сфера обучающихся, мотивация учебной деятельности, обучение, искусство, нравственное воспитание.

Annotation. The article considers the need to study the theoretical foundations of the development of the emotional sphere of students in the pedagogical literature. The purpose of the work is to reveal scientific pedagogical ideas about the emotional sphere of students and its impact on the development, upbringing and education, as an important element of the organization of motivation for educational activities; the development of cognitive interests; creative potential; the formation of moral values of society and the establishment of norms of behavior. Based on the theoretical analysis carried out, the author presents a generalized characteristic of the concept of "development of the emotional sphere of students" and systematization of approaches to its study.

Key words: emotional sphere of students, motivation of educational activity, education, art, moral education.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы и Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева) по теме: «Исследование особенностей эмоционального развития обучающихся средствами искусства» (руководитель – И.Н. Кузьмина)

Введение. Развитие эмоциональной сферы обучающихся, является актуальной проблемой современной педагогики, поскольку создается основа для полноценного развития личности ребенка, воспитания, образования. Развитие эмоциональной сферы имеет большое значение в формировании мотивации учебной деятельности, как основе успешного обучения; развитии познавательных интересов различных видов деятельности (учебной, творческой, исследовательской и т.д.); раскрытии творческого потенциала, развивая способности креативного мышления и находчивости для решения сложных задач; активации созидательных установок и понимании нравственных ценностей общества; овладению механизмов социализации, обеспечивающих присвоение социальных норм для осуществления себя как действенного субъекта.

Феномен «развитие эмоциональной сферы» имеет интегративный характер и находится на пересечении наук педагогики, психологии, философии, культурологии, социологии и т.д. Педагогические теории развития эмоциональной

сферы обучающихся отражены в работах А.С. Макаренко, К.Д. Ушинского, А.М. Новикова, Б.Т. Лихачева, И.Ф. Гербарта, Я.А. Коменского, В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили, С.Т. Шацкого, И.Г. Песталоцци, Ф.А.В. Дистервега, Дж. Локка и др. С психологической точки зрения вопрос развития эмоциональной сферы личности рассматривался в трудах Б.И. Додонова, Ф. Крюгера, С.Л. Рубинштейна, П.В. Симонова, Е.П. Ильина, К.Э. Изарда, Ю.В. Варданян, И.Б. Буяновой, Ю.Н. Соколовой и др. Философские рассуждения о развитии эмоциональной сферы человека отражены в работах Н.Я. Грота, Аристотеля и др.

В рамках нашего исследования мы рассматриваем теоретические подходы изучения проблемы развития эмоциональной сферы обучающихся в педагогической литературе.

Изложение основного материала статьи. Анализ педагогических научно-исследовательских теорий развития эмоциональной сферы обучающихся позволяет нам определить теоретические подходы к изучению эмоциональных характеристик обучающихся с позиции педагогики. В рамках данного исследования рассмотрим некоторые из них, наиболее значимые на наш взгляд.

Прежде всего, важно отметить тот факт, что определение «эмоциональная сфера» в педагогической литературе встречается нечасто, в связи с этим возникает потребность обзора родственных понятий эмоциональной сферы. В научной литературе для ее обозначения часто встречаются два термина «эмоции» и «чувства», реже «сфера ощущений», употребляемые как синонимы.

В концепциях Я.А. Коменского [6] и А.М. Новикова [10] основным понятием развития эмоциональной сферы, выступают *чувства*, которые являются исходными «проводниками знания» [6, С. 551-552], выполняющими роль источника всех мыслительных процессов человека, посредством чего осуществляется познание объективного мира. Осознанно или неосознанно чувства влияют на познавательную деятельность ребенка, в ходе которой возникает эмоциональный отклик, проявляющийся в форме интеллектуальных чувств и, таким образом, способствующих процессу приобретения знаний.

Развитие эмоциональной сферы ребенка, оказывает непосредственное влияние на его воспитание и развитие в целом. В своих научных трудах «Педагогические сочинения» посвященных правильному воспитанию детей, А.С. Макаренко [9] придавал большое значение *сфере ощущений* личности ребенка, его самочувствию и его *эмоциональным устремлениям*. Эмоциональное благополучие ребенка, как утверждает автор, оказывает положительное влияние на его воспитание, развитие, обучение, трудовую деятельность и отношение к окружающим его людям и событиям. Эффективным средством, воздействующим на развития эмоциональной сферы обучающихся, он считал художественную литературу, потому как воспитание художественным словом и примерами литературных образов, приводит к большим изменениям эмоциональной сферы ребёнка, что способствует появлению живого отклика на различные события жизни, перестраивая субъективный мир человека.

Аналогичного мнения о благоприятном влиянии художественно-творческих произведений на развитие эмоциональных характеристик и обучения детей, придерживался Ш.А. Амонашвили [1]. Духовные образы «высших творений разных искусств» являются источниками *духовной насыщенности*, указывал автор, способствуя более полному пониманию окружающей действительности. Испытывая яркие впечатления и предвосхищая различным явлениям жизни, ребенок начинает мыслить более активно, переоценка действительности происходит в соответствии с эмоциональной сутью личности [там же С. 26-65].

В педагогических исследованиях Б.Т. Лихачева [7] и И.Ф. Гербарта [4], смысловое содержание развития эмоциональной сферы рассматривается в единстве с *нравственным сознанием*. Хронологическая структура развития эмоциональной сферы выстраивается И.Ф. Гербартом следующим образом. Изначально, в ребенке необходимо культивировать эталоны нравственных эмоций, на основе которых возникают чувства, а из чувств устанавливаются нормы поведения, набор привычек и поведенческие реакции, из чего складываются представления о правильном поведении соответствующим нормам и правилам общества, базирующиеся на нормах нравственности и совести. А искусство, по мнению Б.Т. Лихачева, выполняет функцию нравственного воспитания. В процессе создания или прочтения художественно-творческого произведения развивается воображение, и нравственные и эстетические чувства, вследствие этого обогащается эмоциональная сфера. Таким образом, развитие эмоциональной сферы в единстве с нравственными чувствами, являются основой созидательной восприимчивости к людям и событиям окружающего мира, благодаря этому пробуждается интерес к обучению, открывая детям новые горизонты познания.

Схожесть идеи нравственности мы можем проследить в трудах В.А. Сухомлинского [13]. Ключевым понятием эмоциональной сферы в его работах, выступает *эмоциональная память*, а основными ее компонентами он выделяет культуру чувств и эстетическое воспитание, способствующие обогащению и запоминанию эмоций, чувств, переживаний и способность воспринимать тончайшие нравственные оттенки. Совершенствование эмоциональной памяти закладывает основу для развития познавательной деятельности и усвоению объема и глубины знаний. Как и другие ученые (А.С. Макаренко, Ш.А. Амонашвили, Б.Т. Лихачев и др.) он считал сферу искусства практической работой по эстетическому воспитанию, закрепляя в сознании эмоциональную окраску. Таким образом, искусство способствует развитию творческих возможностей, являясь важным фактором в процессе детского воспитания и образования.

И.Г. Песталоцци [11], Дж. Локк [8] и Ф.А.В. Дистерверг [5] изучаемый феномен представляет в качестве *чувственного восприятия*. Схожесть их мнения заключается в том, что именно обогащение эмоциональной сферы и оживления чувственности души приводят в движение умственные силы (воображение, память, изобретательность и т.п.) и является первоосновой любого знания, и основным условием интеллектуального и физического развития человека.

К.Д. Ушинский [14], рассматривает эмоциональную сферу, как врожденные *стремления души*, которые изначально имеют одинаковые свойства в любом человеке. Их предназначение состоит в удовлетворении душевных (желания, чувствования и т.д.) и телесных стремлений (потребности питания и т.д.), развивающихся в ходе сознательной деятельности и жизненного опыта индивидуально.

Известный российский педагог С.Т. Шацкий [15], рассматривает эмоциональную сферу, в качестве *преобразовательной деятельности*, которая сопровождает все области жизни человека (эмоциональную, умственную, социальную, область искусства, материальный труд, физическое развитие, игры) и является важнейшим фактором социализации личности ребенка.

Выводы. Анализ педагогической литературы, позволяет нам сделать заключение, о том, что развитие эмоциональной сферы в педагогической литературе имеет разностороннее значение и различные подходы к ее изучению. Я.А. Коменский и А.М. Новиков к изучению развития эмоциональной сферы применяли *развивающий* подход; в исследованиях А.С. Макаренко и К.Д. Ушинского – *стремленно-деятельностный*; Б.Т. Лихачев, И.Ф. Гербарт и В.А. Сухомлинский применяли подход *нравственно-поведенческого* воспитания. В исследовательских трудах И.Г. Песталоцци, Дж. Локка и Ф.А.В. Дистервега развитие эмоциональной сферы ребенка рассматривается через *личностный* подход. С.Т. Шацкий, к изучению развития эмоциональной сферы применял *социокультурный* подход, в работах Ш.А. Амонашвили – подход *духовно-нравственного* обучения.

Таким образом, на основе изученных научных представлений, мы можем сделать вывод о том, что развитие эмоциональной сферы обучающихся – это «внутренняя вселенная», которая начинает развиваться с первых дней жизни, с первых эмоций дает возможность ярче испытывать впечатления, превосходящая различным явлениям окружающей действительности; способствует активации мыслительной деятельности, как основе успешного обучения; развитию познавательного интереса и поиску творческих идей; установлению норм поведения, набору привычек и поведенческих реакций; развитию способности преодолевать жизненные ситуации, возникающих в социальном пространстве современного мира.

Развитие эмоциональной сферы в педагогической литературе дает ясное представление о важности изучения данного феномена, в развитии, обучении и воспитании детей. Данная работа предполагает перспективу дальнейших исследований.

Литература:

1. Амонашвили, Ш.А. Основы гуманной педагогики в 20 кн. (кн. 3) Школа жизни / Ш.А. Амонашвили. – Москва: Амрита-Русь 2015. – 320 с.
2. Буянова, И.Б. Модель эстетического воспитания детей дошкольного возраста в системе дополнительного образования / И.Б. Буянова, Л.Г. Паршина, И.О. Зобова // Гуманитарные науки и образование. – 2022. – № 13 (2). – С. 25-31
3. Варданын, Ю.В. Модель эмоционального развития детей средствами искусства / Ю.В. Варданын, И.Н. Кузьмина // Учебный эксперимент в образовании. – 2022. – № 3 (103). – С. 15-21
4. Герbart, И.Ф. Главнейшие педагогические сочинения Иог. Гербарта в систематическом извлечении / И.Ф. Герbart. – Москва: Тихомиров, 1906. – 365 с.
5. Дистервег, Ф.А.В. Избранные педагогические сочинения / Ф.А.В. Дистервег. – Москва: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
6. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения: в двух томах / Я.А. Коменский. – Москва: Педагогика, 1982. – 656 с.
7. Лихачев, Б.Т. Педагогика / Б.Т. Лихачев. – Москва: Юрайт, 2001. – 607 с.
8. Локк, Дж. Педагогические сочинения / Дж. Локк. – Москва: Учпедгиз, 1939. – 320 с.
9. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения в 8 т. / А.С. Макаренко. – Москва: Педагогика, 1984. – 398 с.
10. Новиков, А.М. Основания педагогики / А.М. Новиков. – Москва: Издательство «Эгвес», 2010. – 208 с.
11. Песталоцци, И.Г. Избранные педагогические произведения / И.Г. Песталоцци. – Москва: Педагогика, 1965. – 635 с.
12. Соколова, Ю.Н. Методические приемы организации формирования опыта творческой деятельности у младших школьников во внеурочной работе / Ю.Н. Соколова, В.В. Мамонова // Гуманитарные науки и образование. – 2023. – № 14 (2). – С. 90-95
13. Сухомлинский, В.А. Избранные произведения в 5-ти т. / В.А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1980. – 687 с.
14. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт пед. антропологии / К.Д. Ушинский. – Москва: Фаир-Пресс, 2004. – 574 с.
15. Шацкий, С.Т. Педагогические сочинения: в 4 т. (т. 3) / С.Т. Шацкий. – Москва: Просвещение, 1964. – 490 с.

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель Кутепова Ольга Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА СТУДЕНТА ВУЗА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье обоснована актуальность выявления организационно-педагогических условий формирования профессионального имиджа студента вуза физической культуры, представлены их описание и содержательная характеристика. В качестве первого условия выделена необходимость обогащения содержания образовательного процесса вуза имиджологическими контекстами, которые определяются логической последовательностью ориентации на освоение студентом вуза физической культуры ценностей имиджирования себя как профессионала отрасли физической культуры и спорта, а также объектов профессиональной деятельности (физической культуры, учреждений отрасли, физической активности, физкультурной деятельности, здорового образа жизни, направленного использования средств оздоровления для обеспечения профессиональной успешности, качества жизни и др.). Реализация имиджориентированных технологий формирования и продвижения профессионального имиджа студента как второе условие исследуемого процесса раскрыто в направлении поиска педагогических способов обогащения содержания высшего образования имиджеформирующим содержанием, определяющим расширение и систематизацию студентом знаний о имиджмейкинге в профессиональной сфере по профилю подготовки и развития соответствующих профессиональных качеств. Третьим условием исследуемого процесса определено включение студента в разнообразные имиджформирующие физкультурно-профессиональные практики, в рамках которого они классифицированы и раскрыто их содержание. Сделан вывод о целесообразности реализации выделенных организационно-педагогических условий в их совокупности для обеспечения эффективности формирования профессионального имиджа студента вуза физической культуры.

Ключевые слова: профессиональный имидж, студент, вуз физической культуры.

Annotation. The article substantiates the relevance of the problem of the organization of value-oriented activities of the University of physical culture for the formation of a student's professional image, presents its semantic, informational and transformative possibilities for achieving the effectiveness of the process under study. Semantic possibilities make it possible to organize the educational process of the University of physical culture for the student to master the value content of physical culture in accordance with his prospective professional goals and objectives on the basis of emotionally saturated polysubject interaction, enriching the conscious choice of ways and means of designing and implementing a positive professional brand with a semantic basis. Information opportunities contribute to the expansion, integration and systematization of the student's knowledge about the image of a professional image bearer in the field of physical culture and sports in relation to their own efforts in the context of improving the level of physical development and fitness, taking into account the appropriate combination of external and internal characteristics of a representative of the professional community. Transformative opportunities allow the student to gain and increase the experience of positive self-presentation in the profession based on active participation in image-forming physical culture and professional practices. The conclusion is made about the availability of appropriate resources in universities of physical culture (image-image, organizational-content, interactive-activity).

Key words: professional image, student, value-oriented activity, university of physical culture.

Введение. Формирование профессионального имиджа студента вуза физической культуры актуализируется ввиду высокой социальной значимости воспроизводства высококвалифицированных кадров, способных к результативному имиджмейкингу в избранной профессиональной отрасли для профилактики деструктивных явлений в детской и молодежной среде, оздоровления нации средствами регулярной и систематической физкультурной деятельности. Перед отечественными вузами физической культуры стоит задача обновления содержания высшего образования имиджеформирующим содержанием и поиска соответствующих педагогических способов, обеспечивающих мотивацию студентов на обогащение знаний о имиджмейкинге, развитие необходимых качеств, умений, опыта самопрезентации в профессиональной отрасли.

Определение организационно-педагогических условий формирования профессионального имиджа студента вуза физической культуры потребовало обращения к смысловым составляющим выделенной дефиниции. По отношению к определению организационных условий отметим их содержательную трактовку с точки зрения управленческого аспекта. В данной связи организационно-педагогические условия представляют собой «основополагающий компонент комплекса объектов, явлений или процессов, влияющих на другие в направлении упорядоченного формирования среды, в которой существует исследуемый феномен» (А.А. Володин, Н.Г. Бондаренко) [4].

Относительно определения педагогических условий ученые преимущественно раскрывают содержательный аспект как: совокупность компонентной составляющей целостного педагогического процесса; комплекс педагогически целесообразно сконструированных обстоятельств, оказывающих влияние на обучение, формирование, развитие личности обучающегося, динамику и конечные результаты достижения целевых ориентиров и ведущих замыслов образования. Так, например, Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова определяют педагогические условия «совокупностью возможностей образовательной и материально-пространственной среды, влияющих на ее функционирование» [8]. С.В. Шаляпина на основе анализа содержания понятия «организационно-педагогические условия» приходит к выводу о том, что они представляют собой «организованный вузом комплекс факторов, которые способствуют обеспечению управления исследуемого процесса и достижению педагогических целей» [13].

Учитывая специфику формирования профессионального имиджа студента вуза физической культуры, которая требует целенаправленности в организации освоения обучающимся профессионально значимого социокультурного опыта имиджирования себя и объектов профессиональной отрасли, необходимости обновления педагогических средств его подготовки к эффективному решению профессиональных задач в рамках реализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) и требований Профессиональных стандартов определены следующие организационно-педагогические условия изучаемого процесса:

- обогащение содержания образовательного процесса вуза имиджелогическими контекстами;
- реализация имиджориентированных технологий формирования и продвижения профессионального имиджа студента;
- включение студента в разнообразие имиджформирующие физкультурно-профессиональные практики.

Изложение основного материала статьи. Отметим, что основными характеристиками организационно-педагогических условий формирования профессионального имиджа студента вуза физической культуры выступают планируемые управленческо-организационные меры педагогического влияния (формы обучения и воспитания, способы взаимодействия между участниками образовательных отношений, материально-технические и ресурсные возможности организации, программно-методическое и технологическое обеспечение изучаемого процесса), обеспечивающие в своем единстве, взаимосвязанности и взаимообусловленности продуктивное функционирование изучаемого процесса и достижение высокого уровня изучаемой профессионально-личностной характеристики обучающегося (его профессионального имиджа).

Первостепенное значение в формировании профессионального имиджа студента вуза физической культуры мы придаем необходимости обеспечения идентификации обучающегося с профессиональным сообществом, освоения ценностей будущей профессиональной деятельности для их плодотворной трансляции в перспективе профессионального пути. Поэтому, в качестве первого условия выделена необходимость обогащения содержания образовательного процесса вуза физической культуры имиджелогическими контекстами: лично-центрированного имиджирования, имидж-продвижения и имидж-анализа.

Установлено, что для лично-центрированного имиджирования в ходе образовательного процесса вуза физической культуры необходим учет аксиологических оснований жизнедеятельности студента, которому важно и значимо самоопределение в профессии, достижение актуальной учебно-профессиональной успешности и будущей самореализации в избранной сфере профессионального труда, быть востребованным и конкурентоспособным в профессиональной отрасли, ощущать себя настоящим профессионалом, мастером своего дела. Для этого необходимо непрерывное обогащение пространственно-предметной среды вуза физической культуры, отражающей его отраслевую принадлежность, визуализацию и трансляцию в ней лучших образцов профессиональной практики в соответствии с профессиональными ценностями сообразными отечественной ментальности и ориентирующими на укрепление национальной безопасности по обеспечению здоровья нации как базового основания воспроизводства человеческого капитала страны.

В организационном плане востребована имиджформирующая работа по: усилению культурологического ядра вуза в его презентационных характеристиках, отражающих отраслевую принадлежность посредством пропаганды физической культуры и спорта, визуализации соответствующей атрибутики, спортивных достижений преподавателей и студентов; обновлению содержания высшего образования по реализации профессиональных образовательных программ на уровне бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, дополнительного образования детей и взрослых; повышению профессионального мастерства профессорско-преподавательского состава. В педагогическом плане важно обеспечение для студента вуза физической культуры ситуаций успеха в разнообразных видах деятельности (образовательной, физкультурно-спортивной, физкультурно-оздоровительной, досуговой, научно-исследовательской, социокультурной и т.д.), при которых результаты его имиджформирующей деятельности превосходят ожидаемые пределы. Деятельность в этом направлении может быть успешно реализована целесообразным выбором педагогических средств учебной деятельности студента, в том числе, в реализации таких типов ситуации успеха (А.С. Белкин) [1], как: его предвосхищения, инициирования, обобщения.

Контекст имидж-продвижения отражает предоставление студенту вуза физической культуры широкого спектра профессиональных проб, в которых он обретает образ успешного профессионала в совокупности визуальных характеристик, имиджевых качеств и опыта самопрезентации себя и объектов будущей профессиональной деятельности. В этом плане важна роль практической подготовки студента в сотрудничестве с представителями работодателя в разнообразных формах профессионального взаимодействия и общения, что способствует развитию субъектной позиции студента в области профессионального имиджирования и запускает механизм идентификации со значимыми Другими – специалистами, достигшими значительных высот в профессиональной деятельности, показывающих эталон презентации себя в выбранной сфере труда и задающих стимулы для мобильного построения обучающимся траектории собственного профессионального самосовершенствования и саморазвития.

Контекст имидж-анализа в формировании изучаемого вида имиджа студента вуза физической культуры рассматривается нами относительно обеспечения рефлексии имиджформирующей деятельности обучающегося, организуемой в разнообразных формах организации образовательного процесса высшей школы, обеспечивающей самооценку молодым человеком собственного «Я» как основы для определения перспективы саморазвития в себе имиджевых качеств социально востребованного специалиста. При этом значимым социально-психологическим источником продуктивного формирования профессионального имиджа студента и его анализа выступает социальное сравнение функциональных и социальных характеристик настоящего профессионала, готовых продуктивных образцов поведения с наличествующими реальными проявлениями собственного физического облика (его внешних и внутренних характеристик) в аспекте текущей рефлексии своей имиджформирующей деятельности, управления путем произведения впечатления, в том числе объективизации проблем, связанных с образом «Я» и их своевременной редукции.

Второе условие реализации имиджориентированных технологий формирования и продвижения профессионального имиджа студента рассматривается нами в плане обогащения имиджориентирующим содержанием рабочих программ дисциплин и оптимизации роли учебной (ознакомительной), производственной (тренинговой и преддипломной) практики, основных профессиональных образовательных программ (дисциплины по выбору, факультативы, спецкурсы), внеаудиторной работы. К наиболее целесообразным имиджориентированным технологиям можно отнести: технологии смешанного обучения, обуславливающие непрерывность исследуемого процесса [9]; технологии контекстного образования (А.А. Вербицкий) [3]; технологии проектной деятельности [11], обеспечивающие расширение студентом опыта имиджмейкинга; технологии эдьютейнмента, раскрывающие творческий потенциал студента [5], в совокупности отражающие, как создание позитивного профессионального образа специалиста, так и его презентацию в современных средствах коммуникаций (М.И. Болотова, М.А. Ермакова, С.С. Коровин [2]; Л.Г. Пак, О.Н. Валеева [12]).

В рамках реализации третьего условия – включение студента в разнообразные имиджформирующие физкультурно-профессиональные практики, осуществлена их классификация по основанию средств выражения студентом индивидуальности и самовыражения в реализации физкультурной деятельности (вербальные, невербальные, технологические).

Вербальные имиджформирующие физкультурно-профессиональные практики (устные, письменные, виртуальные) направлены на развитие «речевой ответственности» (Т.В. Деркач) [7] студента вуза физической культуры при выполнении профессиональных функций, поскольку слово специалиста выступает ведущим профессиональным средством достижения ожидаемых результатов профессионального труда при дефиците временного периода, отведенного на вербальное объяснение и его взаимосвязи с речедвигательной координацией. В рамках данных практик для формирования профессионального имиджа студента вуза физической культуры наиболее эффективными выступили: конструирование индивидуальной карты сформированности умений профессионально-речевого поведения специалиста в области физической культуры и спорта; создание банка-презентации речевого мастерства профессионала; видеоанализ речи специалистов, преподавателей, студентов, школьников (логичность, связность, четкость, конвертация смысловая и т.д.); редактирование речевых высказываний из аудиозаписей; публичные выступления; конференции, и т.д.

Невербальные имиджформирующие физкультурно-профессиональные практики (общекультурные, педагогические, специализированные) направлены на развитие у студента вуза физической культуры кинетической системы знаков для выражения и регуляции профессиональных коммуникаций в соответствии со спецификой профессиональной деятельности, оптимальной подачи окружающим себя посредством выражения позитивной двигательной и эмоциональной палитры внутреннего психологического состояния. Особого внимания в невербальных имиджформирующих физкультурно-профессиональных практиках требует становление двигательного компонента профессиональной деятельности студента в соответствии со спецификой деятельности (Л.А. Якимова) [14], его пластической выразительностью и эстетическими аспектами коммуникации. Значимым в рамках формирования профессионального имиджа студента вуза физической культуры при этом выступили: метод редукции дискоординации движений; ментальный тренинг для нахождения оптимального графического образа движения специалиста в области физической культуры и спорта; приемы «мышечный контроль», «снятие мышечных и психоэмоциональных напряжений», «релаксационная импровизация»; аэробика и спортивные танцы для развития умений двигательного комбинирования; уроки актерского мастерства; занятия по гармонизации мимики и жестов по системе К.С. Станиславского; стрейчинг для выразительности и техничности действий и т.д.

Технологические имиджформирующие физкультурно-профессиональные практики (проектные, конгрессные, рефлексивные) призваны обеспечить движение студента к образу имиджмейкера физической культуры в индивидуальной траектории профессионального самосовершенствования, развития корпоративных командных качеств участников данных практик. При этом важно в организационном плане обеспечить взаимодействие вуза с представителями других вузов (в том числе, зарубежных), с профильными организациями и представителями работодателя. Значимыми в ходе формирования профессионального имиджа студента вуза физической культуры при этом выступили: проблемные дискуссии, ролевые и деловые игры, метод профессионального моделирования, диспуты, метод проектов (индивидуальный, парный, групповой), методы показательного решения производственных ситуаций, метод работы с партнерами на деловых встречах, метод построения структурно-логических схем и т.д. В ходе реализации данного вида практик важную роль имело «создание ситуаций взаимно- и самооценки, побуждающих участников к осуществлению рефлексивных действий и обеспечивающих запуск механизмов рефлексии, дающих возможность проникнуть в свое «Я», получить опыт понимания своего внутреннего мира, обеспечивающих формирование умений создавать позитивный профессиональный образ «Я» и адекватно оценивать себя» (М.А. Лопарева [10, С. 16]).

Выводы. Теоретическое обобщение и анализ практической деятельности позволяет заключить, что в формировании профессионального имиджа студента вуза физической культуры необходимо: обогащение содержания образовательного процесса вуза имиджологическими контекстами (лично-центрированного имиджирования, имидж-продвижения, имидж-анализа); реализация имиджориентированных технологий формирования и продвижения профессионального имиджа студента (смешанного, контекстного, проектного обучения, эдьютейнмента и т.д.); включение студента в разнообразные имиджформирующие физкультурно-профессиональные практики (вербальные, невербальные, технологические), что определяется нами совокупностью организационно-педагогических условий исследуемого процесса, необходимыми и достаточными для достижения его эффективности.

Литература:

1. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики / А.С. Белкин. – Москва: Academia, 2000. – 187 с.
2. Болотова, М.И. Продвижение ценностей физической культуры в цифровой образовательной среде вуза / М.И. Болотова, М.А. Ермакова, С.С. Коровин // Человек. Спорт. Медицина. – 2022. – Т. 22. – № 1. – С. 82-88
3. Вербицкий, А.А. Теория и технологии контекстного образования / А.А. Вербицкий. – Москва: МПГУ, 2017. – 266 с.

4. Володин, А.А. Организационно-педагогические условия мобильного обучения / А.А. Володин, Н.Г. Бондаренко. – Подольск: АНО ВПО «МОГИ», 2014. – 102 с.
5. Гуреева, Н.В. Эдьютейнмент как эффективная технология развития творческого потенциала личности в учебном процессе / Н.В. Гуреева, Л.В. Путинцева // Russian Journal of Education and Psychology. – 2016. – №3-2 (59). – С. 88-94
6. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «Модек», 2004. – 750 с.
7. Деркач, Т.В. Формирование профессионально-речевой культуры будущих специалистов по физической культуре и спорту в условиях обучения в вузе: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Татьяна Владимировна Деркач. – Чебоксары, 2009. – 20 с.
8. Ипполитова, Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова // General and professional education. – 2012. – № 1. – С. 8-14
9. Методика преподавания физической культуры в общеобразовательной организации с учетом реализации модели смешанного обучения / Е.М. Голикова, Л.А. Акимова, П.П. Тиссен [и др.]; под ред. Е.М. Голиковой. – Оренбург: 2022. – 143 с.
10. Лопарева, М.А. Формирование рефлексивных умений студента В учебно-познавательной деятельности: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Марина Александровна Лопарева. – Оренбург, 2009. – 25 с.
11. Новиков, А.М. Методология образования / А.М. Новиков. – Москва: Эгвес, 2006. – 488 с.
12. Пак, Л.Г. Психолого-педагогические аспекты формирования личностно-профессионального имиджа студента / Л.Г. Пак, О.Н. Валеева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – С. 475-481
13. Шалапина, С.В. Содержание организационно-педагогических условий процесса содействия профессиональному самоопределению студентов (на примере педагогического вуза) / С.В. Шалапина // Вестник ТГПУ. – 2021. – № 2 (214). – С. 17-23
14. Якимова, Л.А. Формирование культуры двигательной деятельности студентов вузов физической культуры с учетом профиля специальности: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Людмила Александровна Якимова. – Краснодар, 2000. – 23 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат философских наук, доцент Ладьякина Татьяна Александровна
Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Краснодар)

ПРИМЕР ДЛЯ ПОДРАЖАНИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. Рассматриваются педагогические методы и технологии, предлагающие учащимся примеры для подражания, повышающие мотивацию к учебной деятельности студентов высших юридических учебных заведений. Требования к уровню профессиональной подготовки юристов в настоящее время неуклонно растут. При этом традиционные методы преподавания недостаточно эффективны и не всегда позволяют сформировать специалистов высокого уровня. Автор анализирует существующие в отечественной психологии концепции и подходы к пониманию понятий мотивы и мотивация, определяет ключевую роль позитивной учебной мотивации для эффективности процесса обучения в целом. Педагог может воздействовать на мотивационную сферу личности через примеры для подражания за счет использования некоторых активных методов обучения: метода проектов, профориентационных встреч с юристами-профессионалами, наставничества в рамках учебной и производственной практики. Применение метода проектов предполагает подробную разработку обучающемуся отдельной темы исследования. Автор предлагает конкретные темы проектов, дающие студентам примеры для подражания. Преимущество метода проектов состоит в том, что он формирует активную, самостоятельную и творческую личность. Профориентационные встречи со практикующими специалистами-юристами как педагогическая технология подталкивает студента к самоопределению, показывает важность овладения профессиональным мастерством. Диалог опытного работника и студента дает пример самореализации в профессии, носит мотивирующий, вдохновляющий характер. Педагогическая технология наставничества также способна давать примеры для подражания и эффективно мотивировать к учебной деятельности. Наставник, опытный юрист-профессионал будет служить примером для студента, а явление наставничества может эффективно воздействовать на сферу позитивной мотивации потому что оно часто представляет собой неформальный, эмоционально окрашенный процесс передачи знаний, профессионального опыта, сопровождающейся психологической поддержкой учащегося. Использование данных педагогических технологий позволит сделать подготовку студентов, будущих правоведов более эффективной.

Ключевые слова: пример для подражания, мотивация, учебная деятельность, метод-проектов, наставничество, профориентационные встречи, педагогика.

Annotation. Pedagogical methods and technologies are considered, offering students role models, increasing motivation for the educational activities of students of higher law schools. The requirements for the level of professional training of lawyers are currently steadily increasing. At the same time, traditional teaching methods are not effective enough and do not always allow the formation of high-level specialists. The author analyzes the existing concepts and approaches to understanding the concept of motives and motivation in Russian psychology, determines the key role of positive learning motivation for the effectiveness of the learning process as a whole. A teacher can influence the motivational sphere of a person through role models through the use of some active teaching methods: the project method, career guidance meetings with professional lawyers, mentoring within the framework of educational and industrial practice. The application of the project method involves the detailed development of a separate research topic for the student. The author suggests specific project topics that give students role models. The advantage of the project method is that it forms an active, independent and creative personality. Career guidance meetings with practicing lawyers as a pedagogical technology pushes the student to self-determination, shows the importance of mastering professional skills. The dialogue between an experienced employee and a student gives an example of self-realization in the profession, is motivating, inspiring. The pedagogical technology of mentoring is also able to give role models and effectively motivate for learning activities. A mentor, an experienced lawyer-professional will serve as an example for a student, and the phenomenon of mentoring can effectively affect the sphere of positive motivation because it is often an informal, emotionally colored process of transferring knowledge, professional experience, accompanied by psychological support for the student. The use of these pedagogical technologies will make the training of students, future lawyers more effective.

Key words: role model, motivation, educational activity, method-projects, mentoring, career guidance meetings, pedagogy.

Введение. В последние несколько десятилетий российская система образования подвергается существенным изменениям или модернизации, обновляются и совершенствуются различные элементы образования, пересматриваются стандарты учебной деятельности. Новая образовательная политика предусматривает как изменение самой концепции реализации педагогической деятельности в целом, так и изменение конкретных форм и методов учебно-педагогического процесса, в частности. Эти изменения продиктованы новой социальной реальностью: быстро изменяющееся общество XXI века нуждается в грамотных специалистах, готовых обучаться на протяжении всего процесса своей профессиональной деятельности, постоянно повышать квалификацию. Выполнение такого «социального заказа» системой правового образования стимулирует поиски педагогическим сообществом таких технологий обучения, которые сформируют высококлассных специалистов-юристов. При этом успешное выполнение педагогической деятельности неразрывно связано мотивацией учащихся. Ведь добиться значительных результатов в освоении новых образовательных стандартов невозможно, если учебная мотивация отсутствует или находится на низком уровне. Перед обучающимися юристами в будущей профессиональной деятельности потребуется выполнение следующих основных задач: обеспечение законности, предупреждение правонарушений, разработка нормативно-правовых актов, совершение действий связанных с реализацией правовых норм, составление юридических документов и др. В этой связи вопрос о мотивах учебной, познавательной и профессиональной деятельности студентов юридических специальностей является актуальным, а перед педагогами, обучающими студентов-юристов, ставится цель – найти и привлечь в обучении способы, приемы, технологии, которые будут мотивировать к обучению, стимулировать к овладению профессиональными знаниями и навыками.

Целью данной работы является выявление и исследование педагогических технологий, предлагающих обучающимся примеры для подражания и тем самым влияющих на повышение мотивации к учебной и познавательной деятельности студентов юридических специальностей. Объект исследования – мотивация учебной деятельности, а предмет – воздействие педагогических технологий, ориентирующих на примеры для подражания на личность обучающегося.

Изложение основного материала статьи. Тема мотивов, их определения, классификации, эффективных способов воздействия на мотивацию является важной и актуальной в психологии и педагогике. В настоящее время в отечественной психологической науке существует значительное множество подходов к пониманию сущности понятий «мотив», «мотивация», «потребность»: от классической теории отечественного психолога А.Н. Леонтьева, который понимал мотив как побудитель к совершению того или иного действия [3], до понимания мотива как намерения, потребности или устойчивого свойства личности (некоторые психологи считают, что черты личности обуславливают поступки человека в той же мере, что внешние обстоятельства). Принимая во внимание разнообразие толкований термина, под мотивом следует понимать – внутреннее побуждение личности к той или иной модели поведения для удовлетворения потребностей. Нарботано достаточно большое количество материала, позволяющего классифицировать мотивы различными способами. В психологии принято делить мотивы на осознанные и неосознанные, устойчивые или длительные и кратковременные, а в зависимости от содержания: биологические, социальные, мотивы самоуважения и самоактуализации, и т.д. В последние несколько десятилетий в психологии начинают преобладать новые теории мотивов, характерной чертой которых становится признание ведущей роли сознания в детерминации человеческого поведения. С.Л. Рубинштейн связывал формирование личностных мотивов с общественно-историческим развитием, характер меняющейся социальной реальностью способен существенным образом оказывать воздействие на жизненные цели, ценности, мотивационные устремления индивида [5].

Мотивация – система внутренних и внешних мотивов, которые заставляют действовать человека определенным образом; стремление к достижению результата, психофизиологический процесс, контролирующее поведение, эмоции и действия человека, проявляется в изменении внутренних и внешних состояний. Мотивация зависит от интересов, потребностей, свойств личности. Она влияет на все сферы жизни человека. На обучение, самоощущение, на достижение результатов и прочее. Р.С. Немов определяет мотивацию как совокупность психологических причин, объясняющих поведение человека, его происхождение, направленность и активность [4]. Тема мотивации и мотивов интересна не только психологам, но и педагогам поскольку целенаправленное воздействие на формирование мотивации позволяет управлять учебной деятельностью обучающегося субъекта, двигать ее в нужное для педагога русло.

Педагогические исследования уже длительное время сконцентрированы на проблемах мотивов в процессе учебной деятельности. Психологическая или мотивационная готовность к учебной, а затем и профессиональной деятельности является существенной предпосылкой к ее устойчивости и эффективности и включает в себя следующие основные элементы: положительное отношение к будущей профессиональной деятельности, потребность в ней, осознанное стремление учиться и достигать высоких результатов в учебе, ориентация на достижение успеха в профессиональной деятельности. Развитие позитивной мотивации у студентов – это задача, стоящая перед профессорско-преподавательским составом, ее решение позволит обеспечить успешную учебную деятельность и высокоэффективный результат. Педагогические профессиональные стандарты подразумевают, что педагог сможет создать такие условия в рамках образовательной деятельности, которые будут мотивировать к освоению знаний и овладению необходимыми навыками, необходимыми в дальнейшей профессиональной деятельности. Однако, высокие требования федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) не всегда соответствуют реальному положению дел в образовательной среде. В настоящее время в учебных заведениях у многих студентов мы наблюдаем невысокий интерес к образовательному процессу. Это, вероятно, вызвано самыми различными причинами, но одной из них, несомненно является дезориентация молодежи в системе ценностей современного российского общества. Одним из элементов повышения мотивации к учебной деятельности может служить пример для подражания. В качестве образца или примера выступает человек-профессионал, который занимается любимым делом и при этом добивается серьезных успехов. Традиционно советская педагогическая наука была ориентирована побуждать стремление к учебной деятельности внешними стимулами, акцент был сделан на воздействии на личность обучающегося извне, тогда как воздействие посредством примеров для подражания способно формировать внутреннюю позитивную учебную мотивацию у студентов и добиваться значительных педагогических результатов. Среди кумиров современной российской молодежи популярны медийные персоны, которые часто открыто говорят, что не имеют профессионального образования, плохо учились в школе и при этом добились успеха в жизни, прежде всего материального [2]. У многих молодых людей возникает ложное убеждение в том, что образование и профессиональная деятельность не имеют высокой социальной ценности. Хотя именно знания и образование в целом – главный социальный лифт в постиндустриальных обществах.

Формирование внутренней учебной мотивации через примеры для подражания возможно за счет использования некоторых активных методов обучения, а именно: метода проектов, профориентационных встреч с юристами-профессионалами, наставничества в рамках учебной и производственной практики.

Метод проектов как педагогическая технология известен российской педагогической науке еще с начала прошлого века. Как правило, в качестве работы над проектом учащимся предлагается детальная разработка определенной темы под

руководством педагога, которая должна завершиться практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Этапы работы над проектом и способы организации проектной деятельности подробно описаны в педагогической литературе. В качестве темы проекта может быть предложено изучение жизни и профессиональной деятельности таких выдающихся юристов разных эпох, как М.М. Сперанского, В.Д. Спасовича, Ф.И. Плевако, В.А. Александрова, А.И. Урусова, А.Ф. Кони, К.П. Победоносцева, Б.Н. Чичерина, Р.А. Руденко, В.С. Нерсисянца и многих других. Раскрывая факты о жизни и профессиональной деятельности выдающегося юриста, учащийся формирует свой интерес к учению, выясняя, что труд и усилия, часто из обычного среднего ученика делаю выдающегося профессионала-юриста. Такая работа для студента – это не просто анализ и письменный пересказ, имеющийся литературы по теме, это также активное использование эмпирических методов научного исследования: сравнения, наблюдения, анализа документов, в том числе нормативных и пр. Такое сочетание позволит подготовить уникальную работу, отличающейся новизной и защитить ее. Подготовка оригинального исследования может сопровождаться публичной защитой проектной работы, которая как правило сопровождается презентацией, в ней должны быть отражены интересные факты из жизни юриста, его достижения, нравственная позиция. При этом студент проявляет фантазию, акцентируя внимание на наиболее важных моментах. В результате выполнения исследовательской проектной работы у обучающегося пробуждается повышенный интерес к предмету и тем самым повышается эффективность занятий.

Метод проектов препятствует пассивному рассмотрению материала, он помогает сформировать личность с новым типом мышления, инициативного, компетентного специалиста. Это действенное средство, которое помогает студентам быть активными в учебе, повысить свою самооценку, самореализоваться.

Профорориентационные встречи или образовательные встречи с юристами-профессионалами в рамках учебного процесса, как и работа с использованием проектных педагогических технологий, формируют мотивационные выборы студентов, изучающих право. Состоявшийся в профессии, успешный, опытный юрист способен стать примером для подражания. Взаимодействие в рамках таких встреч открывает путь для понимания обучающимися смыслов профессиональной юридической деятельности как созидательной, творческой, общественно полезной, многомерной, воспитывает осознанное отношение к будущей профессии. Диалог профессионала и студента актуализирует для последнего поиск ответов на волнующие его вопросы, показывает значение профессионального мастерства. Встреча с практикующим юристом, живое общение как бы открывает двери в профессию, становится событием для студента, дает пример самореализации в профессии, носит эмоциональный и вдохновляющий характер.

Профорориентационные встречи с судьями, работниками прокуратуры, адвокатами, судебными приставами другими представителями различных юридических профессий как педагогическая технология имеют ряд этапов реализации: подготовительный, основной, заключительный (диагностический и рефлексивный) [1]. Подготовительный этап включает в себя: приглашение юриста с большим профессиональным опытом, решение организационных вопросов, разработку анкеты для заполнения студентами по итогам встречи. Основной этап является центральным и состоит из следующих элементов: выступление приглашенного юриста, демонстрация презентации о этапах карьеры и профессиональных достижениях (презентация может быть подготовлена специальной рабочей группой из числа студентов), ответы на вопросы аудитории, дискуссия, обсуждение особенностей профессии, в том числе трудностей с которыми может столкнуться будущий специалист. Заключительный этап подразумевает диагностическую составляющую (заполнение анкеты учащимися, где они делятся впечатлениями, анализируют встречу, дают собственную оценку событию). Для педагога диагностика необходима поскольку позволяет получить обратную связь, определить эффективность проделанной работы, при необходимости внести коррективы в программу будущих встреч. Рефлексия, как правило выходит за пределы аудиторного времени, отведенного на профорориентационную встречу; это и анализ собранных анкет, подготовка студентами новостной статьи для сайта университета и с фотографиями и собственной оценкой события, выступления студентов, которые совместно с преподавателем готовили встречу, написание творческого эссе по итогам встречи и т.д. Такой алгоритм вносит технологический ритм в работу, дает возможность строго выдерживать динамику встречи, этапность работы и получать значимые итоговые результаты.

Таким образом, педагогическая технология профорориентационных встреч подталкивает студента к самоопределению, к выбору главного дела своей жизни, «открывает» будущую профессию, наглядно показывает связь между теоретическими знаниями, получаемыми в ходе изучения юридических дисциплин и практикой профессиональной деятельности, позволяет переключиться из позиции студента на место профессионала. Юристы, приглашенные на встречи, как правило, могут делиться не только секретами своего профессионального мастерства, но и личным опытом понимания своей профессии как призвания поэтому мотивирующая составляющая очевидна, перед студентами открывается проблематика и возможности реальной профессиональной деятельности в разных направлениях.

Наставничество в рамках учебной или производственной практики также способно давать примеры для подражания и эффективно мотивировать студента к учебной деятельности. Под наставничеством следует понимать индивидуальное или коллективное шефство опытных работников над начинающими, форму воспитания, профессиональной подготовки, адаптации в том числе студентов, выступающих в роли молодых сотрудников, передачу опыта, прививание культуры труда и корпоративных ценностей обучаемому. В настоящее время, наставничество – это широко распространенная практика, один из методов обучения персонала для различных компаний по всему миру на протяжении значительного количества лет. Наставничество можно делить на формальное и неформальное. Формальное наставничество состоит в том, за начинающим сотрудником в организации или компании официально закрепляется более опытный и осведомленный сотрудник, который систематически оказывает новичку информационную и другую помощь, связанную с выполнением профессиональных обязанностей. Неформальное наставничество – это более широкое явление, включающее в себя любые процессы обмена знаниями, профессиональным опытом и психологическую поддержку, получаемую обучаемым в работе и карьере. Данный вид наставничества включает не только деловое, но неформальное длительное общение между сотрудником, имеющим большой объем знаний, опыта, житейской мудрости и сотрудником, который обладает этим в меньшей степени.

Особенность наставничества как педагогической технологии, которая может быть использована в рамках учебной или производственной практики, состоит в том, что обучение и воспитание происходит не в учебной аудитории, а непосредственно на рабочем месте [6]. Наставник, опытный юрист-профессионал будет служить примером для студента, только начинающего свой служебный путь. Явление наставничества может эффективно воздействовать на сферу позитивной мотивации в силу того, что часто оно представляет собой неформальный, эмоционально окрашенный процесс передачи знаний, профессионального опыта, сопровождающейся психологической поддержкой практиканта. Личность самого наставника имеет важную значение, не каждый сотрудник способен исполнить роль наставника. Им может быть грамотный сотрудник, с высокой коммуникативной компетентностью (умение говорить и слушать), лидер, авторитетный в коллективе, с хорошей деловой репутацией.

Необходимо также отметить, что применение технологии наставничества помогает преодолеть разрыв между теоретическими знаниями, полученными в ходе учебного процесса, и практикой применения этих знаний, в

профессиональной деятельности, позволяет поддержать существующих в обществе привлекательный имидж юриста как служителя закона, не уронить «честь мундира». Осуществление наставничества помогает студенту приобретать способности развивать навыки и умения, стимулирует развитие мотивации к личному профессиональному успеху, формирует положительную установку на дальнейшее обучение и развитие.

Выводы. Таким образом, в настоящий момент по-прежнему актуальна проблема формирования и повышения мотивации в учебной деятельности. На отношение к профессии, стремление добиться определенных профессиональных высот, безусловно, влияют методы и технологии обучения, которые применит педагог. Преподавателю общегуманитарных и правовых дисциплин в юридическом вузе отводится важная роль в развитии мотивации студентов. Именно на педагога возлагается задача вызвать интерес к изучаемому предмету, расширять кругозор и эрудицию студента, поддерживать учащегося в его стремлении к научным изысканиям, воздействовать на формирование мотивации, направленную на получение удовлетворения от учебной деятельности. Но выполнение этой задачи невозможно без использования в работе многообразия педагогических приемов, методов. Ориентация студента на различные социально значимые примеры для подражания с использованием педагогических технологий проектной деятельности, профориентационных встреч, наставничества позволяет эффективно решить данную задачу, то есть повысить учебную мотивацию.

Литература:

1. Галицких, Е.О. Профориентационный проект «Образовательные встречи с педагогами-профессионалами»: опыт реализации и перспективы внедрения / Е.О. Галицких, В.В. Двоглазов // Вестник Вятского государственного университета. – 2022. – №2(144). – С. 66-73
2. Келбусова, С.С. Пример для подражания, как один из элементов учебной мотивации / С.С. Келбусова, О.Ю. Белозерова // Образование сегодня: векторы развития: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, 26 ноября 2018 г. / Гл. ред. Нечасев М.П. – Чебоксары: Негосударственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Экспертно-методический центр», 2018. – С. 70.
3. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии. Учебное пособие / А.Н. Леонтьев. – М.: Издательство Смысл, 2019. – 511 с.
4. Немов, Р.С. Психология: учебник для бакалавров / Р.С. Немов. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – 639 с.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2010. – 713 с.
6. Тонгуш, В.В. Наставничество как один из методов обучения и развития персонала / В.В. Тонгуш, У.Ю. Рошетакаева // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2017. – № 04-2. – С. 190-192

Педагогика

УДК 377.6

кандидат физико-математических наук, доцент Ланина Светлана Юрьевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Плащевая Елена Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Амурская государственная медицинская академия» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Благовещенск);

доктор педагогических наук, доцент Иванчук Ольга Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Астраханский государственный медицинский университет» (г. Астрахань)

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ЭКОНОМИКИ

Аннотация. Развитие критического мышления привлекает особое внимание исследователей из области педагогики, психологии и методики. Это связано прежде всего с требованием ФГОС общего образования с одной стороны, и реалиями сегодняшнего дня, с другой стороны. Современный человек должен уметь оценивать и фильтровать получаемую отовсюду информацию, выделять наиболее важное, проверять и перепроверять фактические данные. В статье представлен теоретический анализ по рассматриваемой проблеме. Целью исследования является выявления и описание методических приемов организации образовательного процесса на уроках экономики, направленного на развитие критического мышления. Представлено описание основных подходов к формулированию понятия критического мышления. Определены приемы организации урока экономики, способствующие развитию критического мышления у обучающихся. Подробно расписаны такие приемы как: кластерный прием «Виноградная гроздь»; прием «Идеи, корзина концепций»; прием «Тонкие и толстые вопросы»; прием «ИНСЕРТ». Каждый из описанных приемов направлен на развитие критического мышления у обучающихся. Приведены примеры школьных тем по экономике, на которых целесообразно применять рассмотренные методические приемы.

Ключевые слова: критическое мышление, обучающиеся, урок экономики, методические приемы.

Annotation. The development of critical thinking attracts special attention of researchers from the field of pedagogy, psychology and methodology. This is primarily due to the requirement of the Federal State Educational Standard for general education, on the one hand, and the realities of today, on the other hand. A modern person should be able to evaluate and filter the information received from everywhere, highlight the most important, check and double-check the actual data. The article presents a theoretical analysis on the problem under consideration. The purpose of the study is to identify and describe the methodological methods of organizing the educational process in economics lessons, aimed at developing critical thinking. The description of the main approaches to the formulation of the concept of critical thinking is presented. The methods of organizing an economics lesson that contribute to the development of critical thinking among students are determined. Such techniques are described in detail as: cluster reception "Grape Bunch"; reception "Ideas, a basket of concepts"; reception "Thin and thick questions"; reception "INSERT". Each of the described techniques is aimed at developing critical thinking in students. Examples of school topics in economics are given, on which it is advisable to apply the considered methodological techniques.

Key words: critical thinking, students, economics lesson, teaching methods.

Введение. Прогрессивное современное общество, задает определенный вектор образования, развития и становления современного человека, параллельно влияя на изменения, происходящие на рынке труда. Не остается в стороне и вопросы повышения конкурентоспособности современном профессиональном сообществе выпускников образовательных организаций. Требования, предъявляемые к современным выпускникам, постоянно растут. В наши дни обществу требуются

специалисты, не только имеющие высокий уровень форсированности всех видов компетенций (универсальных, общепрофессиональных, профессиональных), но и обладающие мобильностью, инициативностью, креативностью, а также профессиональным мышлением, которое позволяет им подстраиваться под изменяющиеся требования современного общества, развиваться и совершенствоваться в рамках своей профессиональной деятельности.

Таким образом, при осуществлении процесса образования в ВУЗе, необходимо применять такие педагогические технологии, которые позволят выстроить образовательный процесс таким образом, чтобы обучающийся выступал в роли субъекта образования. Такое построение образовательной деятельности обучающихся, будет способствовать выработке таких умений, как ориентирование в информационном пространстве, критически воспринимать и оценивать полученную информацию, конструктивно и ответственно принимать решения.

Важная роль в процессе формирования вышеперечисленных умений и качеств будущего специалиста, отводится организации профессионально-образовательному процессу с использованием методов и приемов, относящихся к технологии развития критического мышления.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрев международные и российские государственные документы и программы, такие как: Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО 3++), Указ президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», Европейские навыки, компетенции, квалификации и профессии (ESCO), Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA, можно констатировать, что критическое мышление является одним из наиболее важных качеств, которыми должен обладать будущий высококвалифицированный специалист.

Также, вопросы, связанные с развитием критического мышления, рассматривались российскими и зарубежными исследователями, такими как: А.С. Байрамова, С.Л. Рубинштейн, М.В. Кларина, И.А., Мороченкова, Н.М. Борытко, Л.В. Астахова, Т.В. Харлампьева, Л.С. Выгодский, Ж. Пиаже, Дж. Бруннер, Д. Дьюи, Д. Халперн и другими [1]. Теоретический анализ работ вышеперечисленных исследователей позволил выделить несколько основных подходов к определению понятия «критического мышления».

В рамках первого подхода, в качестве основы критического мышления рассматривается рационализм и логика. При таком подходе, процесс обучения осуществляется путем проверки идеи, лежащих в основе изучаемого материала. Основными представителями такого подхода были [1]:

– К. Поппер, критическое мышление – это прежде всего готовность меняться, утверждать и отрицать;

– Э. Глассер, критическое мышление – это способность оценивать, обосновывать высказывания, действия, выявлять степень их достоверности, рациональности и определять границы их применимости;

– Д. Джонсон, критическое мышление – это особый вид умственной деятельности, позволяющий человеку вынести верное суждение о предполагаемой точке зрения или модели поведения;

– Д. Халперн, критическое мышление – это направленное мышление, которое характеризуется логикой, целеустремленностью, уравновешенностью, которое определяется по применению таких когнитивных навыков и стратегий, которые способствуют повышению вероятности достижения определенного результата.

В рамках второго подхода, описывались качества критически мыслящего человека, подчеркивалась личностная сфера [1]:

– В.А. Попков, Д.М. Любимова, критическое мышление – это специфическая оценочная деятельность когнитивного субъекта, направленная на выявление степени соответствия продукта принятому стандарту или норме, а также способствующая осмыслению, самоопределению самого субъекта по отношению к самым разнообразным проявлениям окружающего мира и преобразования его продукта;

– Ч. Темпл, К. Мередики, Д. Уолтер, основой критического мышления является любопытство, применение методов исследования, постановку вопросов и систематический поиск ответов;

– Е.А. Ходос, А.В. Бутенко, базой критического мышления является комплекс метакогнитивных навыков;

– С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская, критическое мышление определено как сосредоточение мысли, естественный способ взаимодействия с информацией и идеями;

– Г.В. Сорина, фундаментом критического мышления являются не только навыки рефлексии по отношению к собственной умственной деятельности, к концепциям, суждениям, но и умения работать с вопросами, оценивать аналитические способности как свои, так и других людей, а также развивать эти способности;

– Е.С. Рапацевич, критическое мышление – это способность анализировать информацию с логической точки зрения, находить в ней взаимосвязь, выявлять противоречия, принимать решения, применять полученные результаты в различных ситуациях, вопросах и проблемах.

Описанные выше подходы к определению понятия критического мышления, позволяют сформулировать следующее определение критического мышления. Критическое мышление – это прежде всего мышление, позволяющее критически подходить к анализу проблемы, уметь вычленивать новые идеи, мысли, уметь предопределять возможные поступки и их последствия, а также уметь отстаивать свою позицию при решении той или иной проблемы, вопроса.

Анализ учебно-методической и психолого-педагогической литературы позволил описать определенный алгоритм организации образовательного процесса, ориентированного на развитие критического мышления [2].

На первом этапе (вызов) необходимо активизировать имеющиеся знания, заинтересовать, мотивировать обучающихся на плодотворную работу к получению новых знаний.

На втором этапе (осмысление) осуществляется непосредственная работа с информацией по определенному алгоритму, соответствующему выбранному приему.

На третьем этапе (рефлексия) обучающиеся анализируют, интерпретируют, перерабатывают информацию.

В настоящее время можно выделить ряд приемов организации образовательного процесса на уроках экономики, способствующих развитию критического мышления. Рассмотрим некоторые из них.

1. Кластерный прием «Виноградная гроздь». Данный прием применяется, чаще всего на этапе вызова или размышления, с целью выявления связи изучаемого экономического понятия (категории) с темой в целом (систематизация), определения его места в этой теме. Данный метод позволяет охватить достаточно большой объем информации, получить информационное поле в виде структурированного графического изображения, с выделенными логическими связями.

2. Прием «Идеи, корзина концепций». На этапе вызова или размышления, обучающимся (в парах или индивидуально каждому) предлагается записать тезисы о рассматриваемой проблеме, во время общего сбора все записанные тезисы, без повторения, складываются в «корзину». В ходе освоения нового материала, по мере необходимости в тезисы из «корзины» вносятся коррективы, исправляются ошибки.

3. Прием «Тонкие и толстые вопросы». Данный прием организовывается в формате взаимного опроса обучающихся по изучаемой теме, при этом «тонкий вопрос» – это репродуктивный, чаще всего однозначный вопрос, а «толстый вопрос» – это проблемный вопрос, который требует глубокого осмысления, логического рассуждения, поиска и анализа

дополнительной информации. Этот прием направлен на отработку умений задавать вопросы, обучая при этом применять на практике новые знания, сопоставлять их с уже изученным материалом. На рисунке 1, представлены примеры «тонких» и «толстых» вопросов.

Тонкие вопросы	Толстые вопросы
Кто...	Дайте объяснение, почему...
Что...	Почему вы думаете...
Когда...	Почему вы считаете...
Будет...	В чем разница...
Как звали...	Предположите, что будет, если...
Было ли...	Что, если...

Рисунок 1. Пример «Тонкие и толстые вопросы»

4. Прием «ИНСЕРТ». Применяется на стадии осмысления. Осуществляя работу с текстовым материалов, ученики маркируют его специальными значками «v» – я это знал; «+» – это для меня новая информация; «-» – это противоречит тому, что я знал или я думаю по-другому или я этого не знал; «?» – хотел бы узнать подробнее. Затем каждый школьник заполняет свою таблицу с колонками «v, «+», «-», «?». Далее, выборочно, зачитываются несколько полученных таблиц без обсуждения зачитанных тезисов. После повторного чтения текстового материала, организовывается анализ, обсуждение вопросов из таблиц.

Рассмотрим несколько примеров организации урока экономики с использованием, выше описанным приемов.

При изучении в 11 классе темы «Деньги. Функции денег. Качества техника современных вопрос денег», обучающимся на этапе рефлексии можно дать задание, создать кластер по изученной теме. При создание такого кластера обучающимся необходимо будет «связать в единую сеть» все понятия данной темы. Такой прием позволит не только обобщить, систематизировать и структурировать изученный учебный материал, но и наглядно увидеть логику его изложение, а также запомнить его, так как наглядно представленная информация усваивается и запоминается лучше.

Прием «ИНСЕРТ» на уроке экономики в 10 классе, можно использовать при изучении темы «Рыночные отношения». Обучающимся на стадии осмысления предлагается работа с текстом «Рынок – великое достижение человечества». На эту работу отводиться около 5 минут, далее после заполнения таблиц и устного обсуждения, обучающиеся еще раз прочитывают текст и выделяют, и систематизируют информацию, предложенную в тексте.

Выводы. Проведенное теоретическое исследование, показывает, что критическое мышление не принимает доктрин, оно формируется и развивается за счет большого объема новой информации, в том числе и информации о жизненном опыте, предполагает выработку новых мыслей, решений, иногда выходящих за рамки жизненного опыта, внешних норм и правил. Включение обучающихся в образовательный процесс направленный на развитие критического мышления, позволяет вырабатывать у них привычку мыслить, иметь свою точку зрения на рассматриваемый вопрос, проблему.

Литература:

1. Подходова, Н.С. Развитие критического мышления: уровни сформированности / Н.С. Подходова, О.Ю. Терентьева // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 4. – С. 58.

2. Егорова, М.А. Развитие критического мышления у обучающихся / М.А. Егорова, Д.Н. Липовченко // Обзор педагогических исследований. – 2021. – Т. 3, № 3. – С. 110-114

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, заведующий кафедрой иностранных языков Ларина Татьяна Владимировна

Военно-учебный научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж);

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Суханова Анастасия Сергеевна

Военно-учебный научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж)

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Рассматривается формирование системы ценностей обучающихся в условиях современного образования. Проводится анализ формирования системы ценностей на основе документов, регламентирующих образовательный процесс. Раскрывается понятие «система ценностей» и делается вывод об их значимости для современного гражданина России. На основе анализа теоретических источников приводятся перспективы формирования системы ценностей обучающихся в контексте совершенствования системы образования. Авторы статьи делают выводы о том, что что происходящие на сегодняшний день мировые трансформационные процессы напрямую влияют на необходимость построения

образовательного процесса на основе как традиционных духовно-нравственных ценностей, так и социокультурных, семейных, культурно-исторических, патриотических и других ценностей. Организация образовательного процесса с опорой на формирование системы ценностей обучающихся позволит подготовить и воспитать духовно развитую личность. В свою очередь, духовно-нравственная консолидация нашего народа – это важнейшее условие успешного развития России.

Ключевые слова: образование, ценности обучающихся, формирование ценностей, система ценностей.

Annotation. Students' value system formation in modern education is considered. The analysis of the value system formation is based on documents regulating the educational process. The concept of «value system» is discussed and the importance of values for a modern Russian citizen is proved. The prospects for the students' value system formation in the context of education system improving are presented based on theoretical sources analysis. The authors of the article conclude that the current global transformation processes directly affect the need to build an educational process based on both traditional spiritual and moral values and socio-cultural, family, cultural, historical, patriotic and other values. The organization of the educational process based on the formation of a system of values of students will prepare and educate a spiritually developed personality. In turn, the spiritual and moral consolidation of our people is the most important condition for the successful development of Russia.

Key words: education, students' values, values formation, value system.

Введение. Активные процессы трансформации, протекающие в современном мире, требуют, в том числе, переоценки ценностей современного общества. От системы образования зависит то, каким образом это будет реализовано, какие ценности будут сформированы у современного человека и какими ценностями будет обладать общество. В связи с этим, приоритетным направлением государственной политики нашей страны является совершенствование системы образования в соответствии с требованиями текущей обстановки.

Анализ современных публикаций, посвященных формированию ценностей, показал, что данный вопрос остается в центре внимания исследователей и является актуальным. Так, ученых (А.В. Кирьякова и др.) интересуют как фундаментальные вопросы ориентации личности в мире ценностей [3], так и прикладные исследования формирования систем личностных ценностей у учащихся средней и высшей школы [2], в контексте изменения образовательной среды (А.В. Клюев) [4] и др.

При этом вопрос формирования системы ценностей обучающихся не был подробно изучен применительно к современной ситуации в образовательной сфере, чем и обусловлена актуальность исследования и необходимость теоретического переосмысления данного вопроса.

Задачи исследования:

- проанализировать роль формирования ценностей обучающихся с точки зрения законов и образовательных стандартов;
- раскрыть сущность понятия «система ценностей»;
- рассмотреть перспективы формирования системы ценностей обучающихся в процессе совершенствования современного образования в контексте решения актуальной проблемы для нашего социума – укрепление и обогащение духовно-нравственного потенциала граждан.

Для решения данных задач были применены следующие методы: сбор, систематизация, анализ информации, представленной в различных научных источниках, их анализ.

Тем самым наша статья будет посвящена процессу формирования системы ценностей обучающихся в условиях современного образования.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с «Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [1], именно образование призвано сплотить российское общество, ему отведена ключевая роль в духовно-нравственной консолидации нашего народа.

Одним из важнейших направлений в развитии российского общества является духовно-нравственное воспитание как залог духовного единства страны в дальнейшем. Стабильность в экономике, политике и других сферах невозможно достичь, не учитывая личностных качеств и ценностей граждан. Воспитание духовно развитой личности, любящей свою страну, способной творить на ее благо и совершенствоваться – важный фактор успешного развития России.

Обратимся к Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» – основному документу, отражающему основные принципы государственной образовательной политики нашей страны. Одним из его основных понятий является воспитание, реализуемое «на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения» [6].

Содержание образования, в свою очередь, должно обеспечивать формирование и развитие личности в соответствии с духовно-нравственными и социокультурными ценностями, принятыми в семье и обществе.

Далее рассмотрим, как необходимость формирования системы ценностей подрастающего поколения отражена в Федеральных государственных образовательных стандартах. В соответствии с ними [10, 11, 12], обучение и воспитание как целостный образовательный процесс строится на духовно-нравственных и социокультурных ценностях.

Присвоение норм, морально-нравственных ценностей российского общества начинается еще в дошкольном возрасте, в чем и заключается одна из задач, поставленных ФГОС дошкольного образования [10].

Результаты освоения ФГОС начального общего образования предполагают овладение духовными ценностями и культурой народа Российской Федерации, а также получение обучающимися опыта деятельности на основе ценностей и готовность руководствоваться ими [11].

Как известно, ФГОС основного общего образования направлен, прежде всего, на овладение обучающимися духовными ценностями и культурой России, усвоение «гуманистических, демократических и традиционных ценностей российского общества» [12].

В нем представлен перечень личностных характеристик выпускника. Так, «портрет выпускника основной школы» включает умение соизмерять поступки с нравственными ценностями, а ценностно-смысловые установки выпускника должны отражать его личностные и гражданские позиции в деятельности. Во ФГОС высшего образования, разработанных для различных специальностей, личностные требования к выпускнику сформулированы в универсальных компетенциях. Следовательно, профессионал – это личность, которая ориентируется на систему ценностей, заложенную еще на предыдущих этапах его образования и воспитания.

В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» подчеркивается приоритет традиционных российских культурных, духовно-нравственных и семейных ценностей [8]. Новые поколения должны разделять эти ценности, а ключевым в достижении этой цели является воспитание детей.

Говоря об образовании и воспитании подрастающего поколения, нельзя не обратиться к Стратегии национальной безопасности Российской Федерации [9], которая определяет политику в области национальной безопасности и развитие нашей страны. В соответствии с этим документом, «жизненно важное значение» имеет защита традиционных духовно-

нравственных основ российского общества. В Стратегии национальной безопасности Российской Федерации особо подчеркивается необходимость повышения духовного потенциала России в условиях трансформации современного мира, усиливающейся нестабильности и геополитической напряженности.

Современное образование на всех этапах призвано формировать и постепенно развивать личность на основе системы принятых в семье и российском обществе ценностей.

Данный постулат зафиксирован законодательно и отражен в Федеральных государственных образовательных стандартах. Данная тенденция обусловлена сложившейся мировой ситуацией и национальными интересами нашей страны.

Тем самым, как уже неоднократно отмечалось исследователями А.Я. Данилюк [1] А.В. Кирьяковой [3] и др., образование призвано обеспечить не только приобретение обучающимися знаний, умений, навыков, но и определенных ценностных установок, в целях духовно-нравственного, творческого, профессионального и др. развития личности.

Согласимся с А.В. Клюевым и С.В. Ляшко, в том, что формирование ценностей приоритетно для качественного образования, поскольку выступает «социальными индикаторами качества жизни», характеризуя уровень развития общества [4, С. 82].

В целях более полного осмысления формирования системы ценностей обучающихся в условиях современного образования, обратимся к понятию «система ценностей» как одной из базовых категорий данной статьи. А.В. Кирьякова определяет систему ценностей как «внутренний стержень культуры общества, объединяющее звено всех отраслей духовного производства, всех форм общественного сознания» [3, С. 21].

Автор подчеркивает, что система ценностей личности формируется в процессе общения с людьми и в ходе деятельности человека, а система ценностей общества формируется в ходе духовной работы всего общества [3, С. 21, 137]. Исследователь приходит к выводу, что ценности школьников изменяются вслед за переоценкой ценностей общества [3, С. 5-6].

Согласно проведённого анализа Стратегии национальной безопасности РФ, можно выделить следующие традиционные духовно-нравственные ценности:

- «права и свободы человека,
- патриотизм,
- историческая память и преемственность поколений,
- служение Отечеству и ответственность за его судьбу,
- справедливость,
- гражданственность,
- гуманизм,
- взаимопомощь и взаимоуважение,
- достоинство человеческой жизни,
- милосердие,
- высокие нравственные гуманистические идеалы,
- созидательный труд на благо собственной семьи и государства в целом,
- крепкая семья,
- единство народов России» [9].

Следует особо подчеркнуть, что эти ценности не сконцентрированы в содержании отдельной учебной дисциплины, а охватывают все учебное содержание и всю деятельность обучающихся [1].

Рассуждая о современной мировой ситуации и текущих социальных вызовах, исследователи подчеркивают актуальность совершенствования системы образования в рамках учебного процесса и во внеучебной работе [4, С. 89], и формулируют следующие пути совершенствования образовательного и воспитательного процесса:

- включение в общественную деятельность (например, патриотические организации);
- практико-ориентированное обучение;
- разработка моделей наставничества;
- выявление проблем с учетом мнения преподавателей.

И.С. Дышлюк и И.Ю. Каменева в качестве путей формирования систем ценностей обучающихся видят необходимость увеличения роли гуманитарного знания в образовательном процессе, межпредметную интеграцию, создание развивающих, личностно-ориентированных образовательных программ [2].

В различных исследованиях также подчеркиваются педагогические возможности различных учебных дисциплин в формировании ценностей:

- иностранного языка [5],
- истории России,
- литературы,
- физической культуры [7] и др.

Подведем итоги проделанной работы по изучению формирования системы ценностей обучающихся в условиях современного образования.

Выводы. В результате изучения руководящих документов и научных исследований по формированию системы ценностей обучающихся в условиях современного образования, мы можем заключить, что происходящие на сегодняшний день мировые трансформационные процессы напрямую влияют на необходимость построения образовательного процесса на основе как традиционных духовно-нравственных ценностей, в том числе:

- социокультурных,
- семейных,
- культурно-исторических, патриотических и других ценностей.

Организация образовательного процесса с опорой на формирование системы ценностей обучающихся позволит подготовить и воспитать духовно развитую личность. В свою очередь, духовно-нравственная консолидация нашего народа – это важнейшее условие успешного развития России.

Анализ научно-педагогических источников показал, что исследователи видят формирование системы ценностей обучающихся с целью совершенствования современного образования в следующих направлениях:

- включение обучающихся в общественную деятельность;
- разработка моделей наставничества;
- выявление проблем с учетом мнения преподавателей;
- увеличение роли гуманитарного знания в образовательном процессе;
- межпредметная интеграция;
- практико-ориентированное обучение;

- создание развивающих, личностно-ориентированных образовательных программ;
- использование педагогического потенциала различных учебных дисциплин.

В связи с этим, перспективы дальнейшего исследования мы видим в системном применении указанных направлений на практике и поиске, разработке и внедрении путей их наиболее эффективной реализации.

Литература:

1. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. Рос. акад. образования. – URL: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo> (дата обращения: 01.07.2023)
2. Дышлюк, И.С. Формирование систем личностных ценностей у учащихся средней и высшей школы / И.С. Дышлюк, И.Ю. Каменева // Интернет-журнал «Мир науки» 2016 – Том 4, номер 6. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/73PSMN616.pdf> (дата обращения: 01.07.2023)
3. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: Монография / А.В. Кирьякова. – Оренбург: Изд-во ОГПИ, 1996. – 188 с.
4. Клюев, А.В. Формирование ценностей обучающихся в контексте изменения образовательной среды (на примере Ленинградской области) / А.В. Клюев, С.В. Ляшко // Управленческое консультирование. – 2020. – № 9. – С. 81-91
5. Ларина, Т.В. Педагогические возможности иностранного языка в формировании патриотических ценностей / Т.В. Ларина, А.С. Суханова // Инновации в образовании: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы: материалы IV Международной научно-практической конференции 28 апреля 2022 г. – Москва: Издательство ООО «РИТМ: издательство, технологии, медицина». – 2022. – С. 44-47
6. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. – URL: https://sh-kumakskaya--solileckij-r56.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/GIA_11/273-fz.pdf (дата обращения: 01.07.2023)
7. Рыбников, В.В. Особенности духовно-нравственного развития студентов на занятиях физической культурой на современном этапе в России / В.В. Рыбников // Потенциал кооперации: наука и практика. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2003. – С. 384-388
8. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-п). – URL: <http://static.government.ru/media/files/> (дата обращения: 01.07.2023)
9. Указ Президента РФ от 02.07.2021 N 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». – URL: <https://www.garant.ru/products> (дата обращения: 01.07.2023)
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – URL: https://dou52.obrku.ru/images/Ekaterina/pedagogam/FGOS_DO_c_izmeneniyumi_na_2023.pdf (дата обращения: 01.07.2023)
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: https://sh-sazonovskaya-r19.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/FGOS_NOO_ot_18.07.2022.pdf (дата обращения: 01.07.2023)
12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – URL: https://sch-22.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/FGOS_OOO_0_.pdf?ysclid=ljttxq8td50175486 (дата обращения: 01.07.2023)

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Ирина Владимировна

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

кандидат педагогических наук, доцент Аксенов Сергей Иванович

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

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАРТА МИРА КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЙ ПАМЯТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования и сохранения исторической памяти в процессе обучения студентов педагогических вузов. На основе анализа теоретических источников определяются вопросы формирования механизмов освоения диалектики исторических процессов. Доказывается необходимость создания современного электронного ресурса в целях многоаспектного и практико-ориентированного рассмотрения историко-педагогического процесса. Показан методологический и методический ракурс электронного сервиса Педагогическая карта мира, разработанного в Нижегородском государственном педагогическом университете. Рассматриваются возможности использования данного сервиса в формате оценивания его характеристик. Представлен алгоритм работы с сервисом для разных целевых аудиторий: студентов, педагогов, ученых, слушателей курсов. Определены условия и механизмы работы с сервисом в различных формах педагогической работы. Описаны преимущества использования сервиса в изучении дисциплин педагогического цикла. Показана связь контента курса с другими областями научного знания. Доказывается возможность формирования исторической памяти и развития самостоятельного педагогического мышления будущих педагогов. Исследование выполнено за счет средств федерального бюджета в рамках государственного задания № 073-03-2023-029 от 27.01.2023.

Ключевые слова: историко-культурная память, цифровая педагогика, электронный ресурс, педагогическая карта мира, гражданская идентичность.

Annotation. The article is devoted to the problem of the formation and preservation of historical memory in the process of teaching students of pedagogical universities. On the basis of the analysis of theoretical sources, questions of the formation of mechanisms for mastering the dialectics of historical processes are determined. The necessity of creating a modern electronic resource for the purpose of multidimensional and practice-oriented consideration of the phenomena of the historical and pedagogical process is proved. The methodological and methodological perspective of the electronic service Pedagogical map of the world, developed at the Nizhny Novgorod State Pedagogical University, is shown. The possibilities of using this service in the format of evaluating its characteristics are considered. An algorithm for working with the service for different target audiences is presented: students, teachers, scientists, course participants. The conditions and mechanisms for working with the service in various forms of pedagogical work are determined. The advantages of using the service in the study of disciplines of the pedagogical cycle are described. The connection of the course content with other areas of scientific knowledge is shown. The possibility of formation of historical memory and development of independent pedagogical thinking of future teachers is proved. The study was carried out at the expense of the federal budget within the framework of the state assignment № 073-03-2023-029 dated 27.01.2023.

Key words: historical and cultural memory, digital pedagogy, electronic resource, pedagogical map of the world, civic identity.

Введение. Проблема исторической памяти как никогда остро обозначена в наши дни в связи с глобальными драматическими событиями в мире и стране. Современный этап развития человеческой цивилизации рождает серьезные вызовы для формирования и укрепления гражданской идентичности и исторической памяти россиян и в первую очередь – молодого поколения в разных аспектах его активности и самореализации. С.В. Фролова утверждает, что «в переломные моменты истории, периоды борьбы ценностей и смыслов творческая, социально-педагогическая и философско-политическая мысль обращается к переосмыслению национального наследия в поиске условий самоопределения и устойчивости национальной идентичности» [11, С. 282]. Исследователи единодушны в том, что феномен исторической памяти многогранен, но именно он определяет общественное сознание, менталитет общества, социальные, культурные и гражданские ценности. Так, К.С. Романова отмечает, что феномен исторической памяти многогранен в силу влияния многих факторов, включая идеологические, политические и образовательные. Анализируя понятие «историческая память», автор считает необходимым найти соотношение между терминами: индивидуальная память, коллективная, социальная память о прошлом и историческое сознание [9, С. 31]. Но так или иначе данное понятие являет собой ментальный ресурс, позволяющий сориентироваться во времени и пространстве прошлого и современности.

Изложение основного материала статьи. В обострении проблемы сохранения и трансляции феноменов исторической памяти большую роль сыграло воздействие информационных технологий на восприятие человечеством исторических событий. Так, Б.С. Илизаров связывает возрастание интереса к исторической памяти как социокультурной опоры развития общества с информатизацией мирового пространства, считая борьбу за общественное сознание «новым полем битвы» [3].

Нельзя не согласиться с выводами Е.Ю. Глазыриной о том, что существуют прямые угрозы конституированию социокультурных ценностей российской молодежи; среди которых автор выделяет:

1. «вымывание» духовных ценностей общества путем пропаганды низкопробной продукции коммерческой массовой культуры;
2. низкий уровень практики реальных дел, в которых было бы органично соединено общественно-полезное и личностно-значимое;
3. недостаточная популяризация традиционных и самобытных культурных ценностей многонационального российского общества;
4. снижение уровня межнациональных культурных контактов и обменов внутри страны и между странами и др. [1, С. 98].

Не стоит доказывать, что эти угрозы особенно опасны для детей и молодежи, которые воспринимают все новое без должного анализа и купюр, а манипулирование исторической памятью может превратить молодое поколение в конформистов и антипатриотов.

Таким образом, в интересах репродукции российского социокультурного наследия и формирования осознанного исторического мышления отечественное педагогическое образование должно вынести в разряд приоритетных решение задачи формирования исторической памяти у обучающихся всех ступеней образования.

Доказано, что именно в образовательном пространстве происходит освоение человеком гражданских, социальных и культурных ценностей, которые позволяют осмыслить исторические события и их последствия, деятельность людей и ее значение для общества и государства. Многоаспектное изучение процессов и поступков рождает обучающихся способность не только к критическому анализу, но и творческой (проектной, учебно- и научно-исследовательской работе и производственной практике) [7; 8; 12].

В данном контексте органично встает вопрос о подготовке будущих педагогов к решению данной проблемы в их профессиональной деятельности. К сожалению, в учебных планах педагогического направления в педвузах отсутствуют дисциплины, активно нацеленные на формирование компетенций, связанных с системной работой учителя по воспитанию гражданского достоинства и чести, уважения к исторической памяти страны и ее народа.

В контексте организации высшего образования происходят мощные процессы цифровизации обучения, что обеспечивается развитием и расширением функций электронной образовательной среды [5; 13]. Так, действенность системы e-learning доказала свою жизнеспособность при переходе на интернет-обучение в период пандемии.

Данные выводы позволяют обратиться к опыту кафедры общей и социальной педагогики Мининского университета (г.Нижний Новгород), в рамках деятельности которой был создан и успешно используется уникальный электронный сервис map.mininivniver.ru (Педагогическая карта мира). Данный ресурс органично сопряжен с «педагогикой исторической памяти» (М.В. Соколова) – методологическим подходом, основанном на интеграции педагогики и истории [10].

М.В. Соколова доказывает, что связь памяти и педагогики предполагает новые пути для социальных исследований и социальных действий. Именно такой путь предполагает формат использования сервиса ПКМ, в который заложен принцип взаимодействия и взаимовлияния разнообразных видов деятельности и, соответственно, образовательных результатов студентов.

Авторы данного сервиса представили образец современного открытого курса, который в отличие от других электронных ресурсов является не только «живым учебником» с набором информации, иллюстраций и заданий, но методическим пособием для развития критичности мышления, диалектического восприятия историко-педагогических феноменов и формирования собственной гражданской и профессиональной позиции [2; 13].

Так, И.В. Лебедева, Н.Б. Радостина, анализируя современные ФГОСы по педагогическому направлению, подчеркивают, что вузы призваны формировать у будущих специалистов образования такие приоритетные компетенции, как способности:

1. использовать философские и социогуманитарные знания для формирования научного мировоззрения;
2. сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности;
3. решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития, обучающихся;
4. стремиться к самообразованию;
5. анализировать этапы и закономерности исторического развития для формирования собственной гражданской позиции и т.д. [6].

Данные компетенции заложены в качестве образовательных результатов в работе с ПКМ. В основу сервиса заложен проблемно-хронологический принцип на базе авторского подхода к описанию педагогических концепций и образовательных моделей в русле практико-ориентированной логики.

Курс представлен следующими модулями: 1) характеристика исторической личности (педагог, философ, реформатор, ученый, практик и т.д.); 2) педагогические идеи, взгляды и позиции педагога, его произведения доступные для чтения; 3) видео- и аудиоматериалы, фото, исторические документы, раскрывающие позицию (опыт) автора и его последователей;

4) интерпретация идей через визуальный графо-аналитический инструмент, который позволяет создать собственную оценку педагогического наследия педагога; 6) экспертно-рефлексивный блок, который позволяет пользователю представить свое понимание взглядов и опыта педагогов в масштабе своей страны и мировой истории.

Последовательное «прохождение» студентами указанных блоков (модулей) способствует формированию важных для будущих педагогов компетенций: осознанию важности духовно-нравственных ценностей и идеалов в различные исторические периоды, развитию национальной и гражданской идентичности, осмыслению и пониманию единства и специфики историко-педагогических идей и образовательных практик разных стран и эпох. Важно подчеркнуть, что в данном цифровом формате осуществляется формирование «триединства» идентичностей (А.Г. Асмолов): гражданской, этнокультурной и общечеловеческой (через приобщение к феноменам мировой культуры, истории, педагогики, общечеловеческим гуманистическим ценностям). Это триединство формирует у студента собственный целостный взгляд на историко-педагогический процесс, позволяет выработать механизмы включения исторически значимых событий в индивидуальную историческую память в процессе реализации учебной, учебно-исследовательской, профессиональной деятельности и личной самоидентификации и саморазвития.

Целесообразно отметить, что данный сервис рассчитан на его использование разными целевыми аудиториями:

1. для студенчества – это условия для осмысления, интериоризации и реализации на практике педагогических знаний, способствующих самоидентификации, личностному и профессиональному становлению, написанию курсовых, дипломных работ и т.п.;

2. для преподавателя – методическое поле для реализации современных технологий (например, «перевернутого урока»), использования активных форм аудиторной и самостоятельной работы, разработки заданий для зачетов и экзаменов и т.д.;

3. для ученого – оригинальный авторский научно структурированный контент для исследовательской и экспертной работы;

4. для слушателя курсов дополнительного образования – обширный дискуссионный материал для осмысления и выполнения проблемных разноуровневых, творческих заданий.

Несомненным достоинством ресурса является его полисемантическая представленность в Педагогической карте мира материал по историческим персоналиям может быть проанализирован в различных сферах и ракурсах научного знания по социологии, психологии, философии, медицине, коррекционной педагогике, богословию и т.д. Наличие исторических связей между именами представителей разных эпох и стран показывают мировое педагогическое пространство в единстве единичного и общего, традиционного и новаторского, национального и общекультурного [5]. Важно отметить, что погружение обучающихся в мировую историю педагогики и образования способствует формированию профессиональной идентичности, которую Т.А. Козлова и И.И. Сулима связывают с пониманием собственных ценностей, интересов, потребностей, умением анализировать свой житейский и профессиональный опыт [4].

Выводы. Разработка и использование сервиса Педагогическая карта мира обусловлены рядом сложившихся факторов:

– активным внедрением и развитием различных форм цифровой педагогики в вузовское образование;

– значительным сокращением аудиторных часов на изучение дисциплин педагогического цикла;

– необходимость кардинального изменения методик в сторону эвристики, проектной и исследовательской самостоятельной работы студентов.

Методолого-методическое построение курса, а также технологические решения его использования в учебной и исследовательской деятельности по праву могут считаться инновационным форматом, который позволяет вовлечь обучающихся в анализ истории педагогической мысли, опыта, образовательных практик прошлого и современности.

Таким образом, ПКМ является не только своеобразным «пантеоном»- хранилищем сведений о великих педагогах и мыслителях, чьи официальная история помнит или старается «забыть», а реальным механизмом погружения в «мировую память», в которой переплетается эфемерное и вечное, очевидное и неожиданное, национальное и общечеловеческое. Это ресурс формирования педагогического мышления будущих педагогов, которые призваны раскрывать и транслировать историческую память в своей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Глазырина, Е.Ю. Воспитание гражданской идентичности студентов в образовательной системе Высшей школы народных искусств (академии) / Е.Ю. Глазырина // Традиционное прикладное искусство и образование. – 2020. – № 3(34). – С. 97-114

2. Илалтдинова, Е.Ю. Типология электронных сервисов в открытом образовательном пространстве / Е.Ю. Илалтдинова, А.А. Федоров, И.Ф. Фильченкова // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 2 (19). – С. 10.

3. Илизаров, Б.С. Роль ретроспективной социальной информации в формировании общественного сознания (в свете представлений о социальной памяти) // Вопросы философии. – 1985. – № 8. – С. 60-69

4. Козлова, Т.А. Тандем философской антропологии и образования как почва формирования профессиональной идентичности / Т.А. Козлова, И.И. Сулима // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. II. – №2. – С. 14.

5. Лебедева, И.В. Изучение персоналий в курсе «История педагогики. средствами цифрового сервиса / И.В. Лебедева // Яковлевские чтения: патриотизм, гражданственность, духовность в аспекте современных социокультурных процессов: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции, посвященной 175-летию со дня рождения И.Я. Яковлева, Чебоксары, 25-27 апреля 2023 года. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2023. – С. 438-442

6. Лебедева, И.В. Возможности формирования интеллектуального потенциала студентов средствами виртуального образовательного сервиса / И.В. Лебедева, Н.Б. Радостина // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-11. – С. 36-42

7. Пономарев, Р.Е. Образование и образовательное пространство / Р.Е. Пономарев // Вестник Московского университета. Сер. Педагогическое образование. – 2011. – № 1. – С. 16-22

8. Репина, Л.П. События и образы прошлого в исторической и культурной памяти / Л.П. Репина // Новое прошлое. – The new past. – 2016. – №1. – С. 82-96

9. Романова, К.С. Дискурсы исторической памяти / К.С. Романова // Дискурс-Пи. – 2016. – № 3-4(24-25). – С. 31-36

10. Соколова, М.В. Педагогика исторической памяти: границы понятия / М.В. Соколова // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 1 – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 92-97

11. Фролова, С.В. О культурно-исторической памяти и национальной идее в структуре педагогического мировоззрения: историко-педагогический анализ / С.В. Фролова // Теория и практика современного воспитания и обучения: материалы международной научно-практической конференции, Воронеж, 06 апреля 2023 года. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2023. – С. 282-286

12. Фролова, С.В. Социокультурные факторы формирования профессионального мировоззрения современного учителя: вызовы нового мира образования / С.В. Фролова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, No 2. – С. 3. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1300/883> (дата обращения: 07.08.2023)

13. Электронный научно-образовательный сервис "Педагогическая карта мира" / А.А. Федоров, Е.Ю. Илалтдинова, И.В. Лебедева [и др.] // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. – 2017. – № 10(101). – С. 19.

Педагогика

УДК 378.1

аспирантка Ли Сяофен

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Казань)

ПОНЯТИЙНОЕ СОДЕРЖАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ С ПОЗИЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Аннотация. В метатеории коммуникации коммуникативное знание рассматривается как междисциплинарное. Цель исследования – уточнить понятийное содержание социальной коммуникации с позиций современной педагогической науки. Методологическую основу исследования составил полисубъектный (диалогический) подход, ориентирующий на развитие продуктивного взаимодействия. Основные результаты исследования состоят в научном обосновании сопряженных понятий «общение» и «социальная коммуникация». Общение – персонализированный процесс взаимодействия между людьми посредством установления и развития межличностных отношений. Субъектные характеристики общения могут составлять общительность и коммуникабельность. Понятие «социальная коммуникация» может рассматриваться в широком и узком смысле. В широком смысле социальная коммуникация – это многомерный целенаправленный процесс продуктивного взаимодействия субъектов социальной реальности. В узком смысле социальная коммуникация – это составляющая общения. Субъектные характеристики социальной коммуникации могут составлять коммуникативная культура и коммуникативная компетенция.

Ключевые слова: социальная коммуникация, общение, коммуникабельность, коммуникативная культура, коммуникативная компетенция.

Annotation. In the metatheory of communication, communicative knowledge is considered as interdisciplinary. The purpose of the study is to clarify the conceptual content of social communication from the standpoint of modern pedagogical science. The methodological basis of the study was a polysubjective (dialogical) approach, which focuses on the development of productive interaction. The main results of the study consist in the scientific substantiation of the associated concepts of "communication" and "social communication". Communication is a personalized process of interaction between people through the establishment and development of interpersonal relationships. The subjective characteristics of communication can be sociability and sociability. The concept of "social communication" can be considered in a broad and narrow sense. In a broad sense, social communication is a multidimensional purposeful process of productive interaction between the subjects of social reality. In a narrow sense, social communication is a component of communication. The subjective characteristics of social communication can be communicative culture and communicative competence.

Key words: social communication, communication, sociability, communicative culture, communicative competence.

Введение. В метатеории коммуникации коммуникативное знание рассматривается как междисциплинарное. Общий объект исследования составляет информационный обмен между системами разного типа. Метатеория коммуникации синтезирует результаты научных исследований разных уровней коммуникативной реальности: теоретического, технологического, частнонаучного, эмпирического [9, С. 11-12, 19]. В контексте нашего исследования интерес представляет информационный обмен между социальными системами, составляющий объект изучения теории социальной коммуникации. Цель исследования – уточнить понятийное содержание социальной коммуникации с позиций современной педагогической науки. Методологическую основу исследования составил полисубъектный (диалогический) подход, ориентирующий на развитие продуктивного взаимодействия.

Изложение основного материала статьи. Понятие «коммуникация» в переводе с латинского языка (*communicatio* – сообщение, передача; *communis* – делаю общим) означает путь сообщения, сообщение, общение [8, С. 381]. Это обуславливает неоднозначное толкование понятия социальной коммуникации в научной литературе. Можно выделить несколько точек зрения о сущности социальной коммуникации.

В рамках первой точки зрения понятия «социальная коммуникация» и «общение» рассматриваются как тождественные. В психологических и педагогических трудах: общение, коммуникация, мышление толкуются как единство, основанное на слове [3, С. 9-29]; коммуникация (общение) определяется как процесс социального взаимодействия, обеспечивающий организацию и развитие общества [7, С. 21]; коммуникация трактуется как общение, способствующее единению участников, обмену информацией, и как связь, обеспечивающая организацию социальной жизни [14, С. 23-24]; общение определяется как коммуникационный процесс [5, С. 9, 20].

В рамках второй точки зрения коммуникация рассматривается как составляющая общения. Наиболее ярко эта точка зрения представлена в исследовании Г.М. Андреевой. По ее мнению, общение – обуславливает реальность общественных и межличностных отношений, обеспечивает организацию и обогащение деятельности людей, так как «... в ней возникают новые связи и отношения между людьми», содержит в своей структуре коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты; коммуникация – это обмен информацией, структурообразующий компонент общения [2, С. 90, 93, 94, 97-98].

Точки зрения всех перечисленных ученых не потеряли своей актуальности. Позиция каждого автора может составлять теоретическую основу исследования разных аспектов и коммуникации и общения. Например, выяснение роли общения и коммуникации в интериоризации социальных отношений [3, С. 9-29]; изучение влияния общения и коммуникации на взаимодействие людей в коллективной деятельности [7, С. 21]; разработка механизма объединения субъектов общения и коммуникации [14, С. 23-24]; создание моделей организации общения и коммуникации субъектов педагогического процесса [5, С. 9, 20]; установление взаимосвязей общения и коммуникации [2, С. 90, 97-98].

Однако, в условиях культурной трансформации мира и развития цифровизации общества и коммуникация и общение могут рассматриваться как сопряженные виды деятельности. И коммуникация, и общение принимают равноправное участие в организации социального взаимодействия. Коммуникация составляет предмет исследования в разных науках.

Это позволяет выделить третью точку зрения, в рамках которой понятия «коммуникация» и «общение» рассматриваются как сопряженные. Истоки этой точки зрения можно найти в исследованиях профессора М.С. Кагана,

который писал, что общение – это практически-духовный, субъект-субъектный, диалогический процесс; коммуникация – информационный, субъект-объектный, однонаправленный процесс [4, С. 143-144, 146, 150]. Нужно «отчетливо понимать, где и когда наиболее эффективны коммуникация, монолог, сообщение, а где и когда оптимальны общение, диалог, отношение к другому как к субъекту» [4, С. 156].

В исследованиях современных ученых сопряженность понятий «коммуникация» и «общение» аргументирована следующим образом:

– коммуникация – это информационное взаимодействие, обеспечивающее взаимопонимание, согласованность действий, трансляцию культурных ценностей; общение – это личностно-экзистенциальное взаимодействие, обеспечивающее удовлетворение потребности в контакте с другими субъектами [13, С. 110-118];

– коммуникация – социально обусловленный целенаправленный процесс передачи и восприятия информации по разным каналам в условиях межличностного и массового общения; общение – социально обусловленный процесс обмена мыслями и чувствами между людьми в различных сферах деятельности [6, С. 8-10];

– коммуникация – многомерный инструмент социального конструирования смыслов; общение – процесс конкретного, деятельностного установления контакта между уникальными субъектами для сопереживания [1, С. 6-11; 12, С. 123].

Выводы. Обобщая изложенное можно отметить следующее. Общение – персонализированный процесс взаимодействия между людьми посредством установления и развития межличностных отношений. Субъектные характеристики общения могут составлять общительность и коммуникабельность.

Теоретическое обоснование понятия «субъектность» представлено в исследовании В.А. Петровского. Субъектность трактуется как конституирующая характеристика личности, проявляющаяся в деятельности – «особой активности, посредством которой человек воспроизводит себя, свое собственное бытие в мире» [11, С. 8-12].

Общительность может рассматриваться как индивидуальное свойство контактной личности, которое включает стремление к общению, признаки экстревантированной направленности человека. Коммуникабельность может трактоваться как индивидуальное свойство инструментального характера, включающее знания, умения, навыки контактной личности по конструктивному общению.

Понятие «социальная коммуникация» может рассматриваться в широком и узком смыслах. В широком смысле социальная коммуникация – это многомерный целенаправленный процесс продуктивного взаимодействия субъектов социальной реальности посредством создания эффективных каналов связи для информационного обмена, трансляции культурных ценностей, конструирования социальных смыслов.

В узком смысле социальная коммуникация – это составляющая общения, обеспечивающая обмен значимой информацией между субъектами посредством вербальной и невербальной знаковой системы для организации совместной деятельности.

Субъектные характеристики социальной коммуникации могут составлять коммуникативная культура и коммуникативная компетенция. Теоретическую основу для определения понятий «коммуникативная культура» и «коммуникативная компетенция» составили научные выводы о том, что личность есть системное и поэтому «сверху чувственное» качество чувственного, телесного индивида со всеми его прирожденными и приобретенными свойствами, в процессе вовлечения в общественные отношения [10, С. 182; 15, С. 5]. Личность это особая – «идеальная форма бытия человека, придающая ему свойство субъективности, то есть способности быть причиной себя, воспроизводить свое бытие в мире» [10, С. 184].

Коммуникативная культура может трактоваться как качество личности, включающее системную целостность знаний, умений, навыков, гуманистических ценностей, позволяющих четко формулировать мысли, слушать и понимать собеседника, устанавливать межличностные контакты, обмениваться информацией, эффективно общаться (коммуникативная грамотность), адаптироваться к социокультурной реальности, целенаправленно передавать и избирательно принимать информацию, адекватно оценивать себя и других (коммуникативная деятельность), определять успешные коммуникативные стратегии и разрабатывать коммуникативные тактики (коммуникативный опыт).

Коммуникативная компетенция может рассматриваться как интегративное свойство личности, включающее совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих способностей, знаний, умений, навыков, способов деятельности, необходимых для продуктивного коммуникативного взаимодействия.

Таким образом, коммуникативная культура может трактоваться как качественная характеристика личности, коммуникативная компетенция – приобретенное свойство, функциональное проявление коммуникативной культуры.

Литература:

1. Адамьянц, Т.З. Социальная коммуникация как сфера конструирования социальных смыслов / Т.З. Адамьянц // Коммуникация в социально-гуманитарном знании, экономике, образовании: материалы V Международной научно-практической конференции, Минск, 13-15 мая 2021 г. / Белорусский государственный университет / главный редактор В.Ф. Гигин [и др.]. – Минск: Белорусский государственный университет, 2021. – С. 6-11
2. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – Москва: Издательство Московского университета, 1980. – 416 с.
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва: Изд-во АСТ, 2022. – 576 с.
4. Каган, М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – Москва: Политиздат, 1988. – 319 с.
5. Колесникова, И.А. Коммуникативная деятельность педагога: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / И.А. Колесникова; под ред. В.А. Сластёнина. – М.: Академия, 2007. – 336 с.
6. Конечкая, В.П. Социология коммуникации / В.П. Конечкая. – Москва: Международный университет бизнеса и управления, 1997. – 302 с.
7. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 1999. – 365 с.
8. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: Ок. 60 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; Под общей редакцией профессора Л.И. Скворцова. – Москва: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2007. – 1328 с.
9. Основы теории коммуникации / Под редакцией М.А. Василика. – Москва: Гардарики, 2003. – 615 с.
10. Петровский, А.В. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
11. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
12. Пугачева, Н.Б. Электронные средства профессионального образования: общие и национальные тенденции / Н.Б. Пугачева, А.Н. Лунев, О.Н. Потапова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-3. – С. 123-126

13. Стычинский, М.С. Трансляция культурных ценностей в современной России в условиях информационного общества / М.С. Стычинский // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. – 2021. – Т. 10, № 5А. – С. 110-118
14. Черри, К. Человек и информация (Критика и обзор) / К. Черри. – Москва: Связь, 1972. – 368 с.
15. Явгильдина, З.М. Персонализация развития искусствоведческой компетенции будущих педагогов / З.М. Явгильдина, А.В. Мишина. – Казань: Казанский государственный институт культуры, 2022. – 112 с.

Педагогика

УДК 378.1

аспирантка Ли Сяофен

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Казань)

СУЩНОСТНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «ТВОРЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ»

Аннотация. Для представителей сценических профессий творческие коммуникации с коллегами и публикой входят в содержание профессиональной деятельности. Цель исследования – составить сущностно-содержательную характеристику понятия «творческая коммуникация». Методологическую основу исследования составил полисубъектный (диалогический) подход, ориентирующий на развитие продуктивного взаимодействия. Основные результаты исследования состоят в том, что дано определение понятия «творческая коммуникация», выяснены ее сущность и содержание. Под понятием «творческая коммуникация» можно понимать процесс трансляции культурных ценностей и конструирования социальных смыслов. Сущность творческой коммуникации выражает процесс интеллектуально-творческого взаимодействия субъектов социальной реальности. В содержании творческой коммуникации можно выделить следующие составляющие: субъектов коммуникации, коммуникационные институты, коммуникативную деятельность, коммуникационный процесс, коммуникационные барьеры, коммуникационные технологии. Подготовка студентов-вокалистов к творческой коммуникации специально организованный процесс взаимодействия музыкального искусства и личности в соответствии с нравственно-эстетическим идеалом современности, результат которого составляет формирование коммуникативной компетенции студентов. Коммуникативная компетенция – это интегративное свойство личности. Содержание коммуникативной компетенции составляет совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих способностей, знаний, умений, навыков, способов деятельности.

Ключевые слова: творческая коммуникация, субъекты коммуникации, коммуникационные институты, коммуникативная деятельность, коммуникационный процесс, коммуникационные барьеры, коммуникативная компетенция.

Annotation. For representatives of stage professions, creative communications with colleagues and the public are included in the content of their professional activities. The purpose of the study is to compose an essential and meaningful description of the concept of "creative communication". The methodological basis of the study was a polysubjective (dialogical) approach, which focuses on the development of productive interaction. The main results of the study are that the definition of the concept of "creative communication" is given, its essence and content are clarified. The concept of "creative communication" can be understood as the process of translating cultural values and constructing social meanings. The essence of creative communication expresses the process of intellectual and creative interaction of the subjects of social reality. The content of creative communication can be divided into the following components: subjects of communication, communication institutions, communication activities, communication process, communication barriers, communication technologies. Preparation of student vocalists for creative communication is a specially organized process of interaction between musical art and personality in accordance with the moral and aesthetic ideal of modernity, the result of which is the formation of students' communicative competence. Communicative competence is an integrative property of a person. The content of communicative competence is a set of interrelated and interacting abilities, knowledge, abilities, skills, methods of activity.

Key words: creative communication, subjects of communication, communication institutions, communicative activity, communication process, communication barriers, communicative competence.

Введение. В условиях культурной трансформации мира на процесс творческой коммуникации существенное влияние оказывают инновационные коммуникативные практики, цифровизация общества [6, С. 123]. Для представителей сценических профессий творческие коммуникации с коллегами и публикой входят в содержание профессиональной деятельности [11, С. 5]. Цель исследования – составить сущностно-содержательную характеристику понятия «творческая коммуникация». Методологическую основу исследования составил полисубъектный (диалогический) подход, ориентирующий на развитие продуктивного взаимодействия.

Изложение основного материала статьи. Субъектные характеристики социальной коммуникации (коммуникативная культура и коммуникативная компетенция) позволяют выделить разные виды социальной коммуникации: профессиональную, политическую, межкультурную, творческую, маркетинговую, деловую и другие. Объект данного исследования составляет творческая коммуникация. Значительный вклад в определение понятия «творческая коммуникация» в российской научной литературе сделан в работах Кабрина В.И., Капытина А.И., Хамагановой К.В., Хилько Н.Ф.

В исследованиях профессора Кабрина В.И. коммуникация рассматривается как творческий процесс, сопряженный с любыми социокультурными изменениями. Формирование и развитие творческой коммуникации обусловлено транскоммуникативными процессами, которые могут быть определены как взаимосвязь разномерных миров (прежде всего культурных) [3, С. 155-156].

В трудах Капытина А.И. творческая коммуникация определяется как деятельность, способствующая получению нового опыта и преодолению коммуникативных стереотипов, развитию и творческому самовыражению личности, оздоровлению и психокоррекции, посредством арт-терапии, свободного общения с помощью речи, выразительной пластики тела, музыки, изобразительного искусства и драматической игры [1, С. 12].

В публикациях Хамагановой К.В. творческая деятельность определяется коммуникативным характером этого процесса. Творческая коммуникация рассматривалась как результат проявления сущностных качеств личности, характеризующая ее внутреннее богатство и неповторимость. На практике творческая коммуникация направлена на организацию мероприятий по продвижению творческого мышления и духа инноваций [9, С. 4-9].

В работах Хилько Н.Ф. творческая коммуникация трактуется как система художественного освоения мира посредством распространения образов для знаковосмысловой идентификации в художественной деятельности. Творческая

коммуникация взаимосвязана с эстетической коммуникацией, направленной на выявление социально-культурных и духовно-ценностных смыслов и значений [10, С. 267-269].

Анализ научной литературы показал, что в современных исследованиях творческая коммуникация рассматривается в контексте: психотерапии искусством, предусматривающей вовлечение клиентов в творческий процесс [2, с. 81-83]; профессиональной деятельности работников творческих профессий, предусматривающей творческие взаимоотношения с коллегами, организацию событий как пространства творческой коммуникации [5, С. 141-151]; коммуникативной творческой среды, организованной для выявления и развития одаренности обучающихся [4, С. 62-65]; взаимодействия художественных систем [7, С. 74-82].

В данном исследовании творческая коммуникация рассматривается в контексте профессиональной деятельности работников творческих профессий. Подготовка студента-вокалиста к творческой коммуникации обуславливает и формирование индивидуального стиля творческой деятельности, и развитие содержания профессионального образования в сфере культуры и искусства, и актуализацию творчества как социального действия в результате интеграции духовных и практических усилий социального субъекта.

Под понятием «творческая коммуникация» можно понимать процесс трансляции культурных ценностей и конструирования социальных смыслов. Сущность творческой коммуникации выражает процесс интеллектуально-творческого взаимодействия субъектов социальной реальности посредством комплексного применения вербальных и невербальных каналов передачи информации для трансляции культурных ценностей и конструирования социальных смыслов. В содержании творческой коммуникации можно выделить следующие составляющие:

– во-первых, субъектов коммуникации, инициирующих коммуникативную деятельность и коммуникативный процесс, выступающих создателями и носителями коммуникативной культуры и коммуникативной компетенции, представленных отдельными личностями, социальными общностями (группами, публикой, аудиторией, массой, толпой);

– во-вторых, коммуникационные институты (масс-медиа, искусство, образование, библиотеки, музеи, театры и другие), которые организуют коммуникативные отношения между субъектами в ходе передачи информации на основе системы правил, норм, общественных ожиданий;

– в-третьих, коммуникативную деятельность как целенаправленное взаимодействие для трансляции культурных ценностей и конструирования социальных смыслов посредством обмена коммуникативными действиями (структурно оформленными и завершенными операциями интеллектуально-творческого взаимодействия), характеризующуюся формами (вербальной, невербальной), видами (подражанием, диалогом, управлением), уровнями (межличностным, групповым, массовым);

– в-четвертых, коммуникационный процесс как объективную трансляцию культурных ценностей во времени и пространстве по разным каналам с помощью вербальных и невербальных средств для конструирования социальных смыслов, включающий, коммуникатора (отправителя) и кодирование сообщения с целью ведения его адресата, реципиента (получателя) и декодирование сообщения для выявления смысла, каналы (средства) передачи информации;

– в-пятых, коммуникационные барьеры под которыми понимают трудности, выступающие причиной конфликтов, препятствующие интеллектуально-творческому взаимодействию. Можно назвать следующие виды барьеров: технические (отсутствие необходимых устройств, интернета и т.п.), социально-культурные (ценности, стереотипы, установки, низкая коммуникативная культура, отсутствие опыта), статусно-ролевые (позиции в социуме), психологические (возрастная, гендерная, религиозная, этническая, политическая идентичность, характер), семантические (языковые проблемы, низкий словарный запас и т.п.);

– в-шестых, коммуникационные технологии, интегрирующие методы, программно-технические средства, ресурсы для сбора, обработки, хранения, использования информации, обеспечения взаимосвязи в целях трансляции культурных ценностей и конструирования социальных смыслов, накопления коммуникативного опыта.

Актуализация сущности и содержания творческой коммуникации повысится при условии совершенствования у ее субъектов коммуникативной культуры и коммуникативной компетенции. Профессиональная деятельность студентов-вокалистов включает и культурно-просветительскую, и музыкально-педагогическую составляющую. Это предусматривает формирование у студентов-вокалистов музыкального-смыслового сознания, развития музыкального творчества. Для студентов-вокалистов музыка – это способ познания и социальной реальности, и человека. Д.Д. Шостакович писал, что тема пятой симфонии – становление личности. «Именно человека со всеми его переживаниями я видел в центре замысла этого произведения» [8, С. 7].

Подготовка студентов-вокалистов к творческой коммуникации - императив готовности к эффективному выполнению профессиональной деятельности, используя потенциал музыкального искусства, коммуникативные техники взаимодействия с публикой и музыкальным коллективом, коммуникативное воздействие в музыкальной пропаганде. Подготовка студентов-вокалистов к творческой коммуникации – это специально организованный процесс взаимодействия музыкального искусства и личности в соответствии с нравственно-эстетическим идеалом современности, результат которого составляет формирование коммуникативной компетенции студентов.

Коммуникативная компетенция – это интегративное свойство личности, включающее совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих способностей, знаний, умений, навыков, способов деятельности, необходимых для продуктивного коммуникативного взаимодействия. В контексте творческой коммуникации в содержании коммуникативной компетенции можно выделить следующие компоненты:

– способности, как индивидуально-психологические особенности личности (слуховая и социальная перцепция, эмоциональная устойчивость, мобильность, музыкально-ритмическое чувство, сенсомоторика), обеспечивающие успешность приобретения знаний (обучаемость, внимание, наблюдательность, творческое мышление, ориентация в музыкально-культурном пространстве, музыкальная память), формирования умений (коммуникабельность, ценностное самоопределение, воображение, воссоздание художественно-образного и смыслового содержания музыкальных произведений, музыкальная речь, организованность, артистичность), развития навыков (интеллектуально-творческое взаимодействие, музыкально-творческая самореализация, переживать музыку), освоения способов деятельности (инновационность, сотрудничество, самоконтроль) необходимых для творческой коммуникации вокалиста;

– знания, объединяющие осознание важности использования потенциала музыкального искусства в творческой коммуникации; представление о музыкально-смысловом сознании как основании для интеллектуально-творческого взаимодействия с субъектами социальной реальности; понимание категориально-понятийного аппарата творческой коммуникации (субъекты коммуникации, коммуникационные институты, коммуникативная деятельность, коммуникационный процесс, коммуникационные барьеры, коммуникационные технологии, вербальные и невербальные каналы передачи информации, трансляция культурных ценностей, конструирование социальных смыслов, коммуникативная культура, общение); усвоение основ общения (индивидуально-психологических особенностей общения, форм, методов, средств общения);

– умения, обеспечивающие коммуникативную грамотность (четко формулировать мысли, хорошая дикция, слушать и понимать собеседника, устанавливать межличностные контакты, обмениваться информацией, эффективно общаться); коммуникативную деятельность (адаптация к социокультурной реальности, целенаправленная передача и избирательный прием информации, адекватная оценка себя и других); интеллектуально-творческое взаимодействие с субъектами социальной реальности (отбор вербальных и невербальных каналов передачи информации, организация общения в соответствии с поставленной целью, саморегуляция психоэмоционального состояния); эффективность трансляции культурных ценностей и конструирования социальных смыслов (привлекать и удерживать внимание, аргументировать);

– навыки, способствующие приобретению коммуникативного опыта (определение успешных коммуникативных стратегий и разработка коммуникативных тактик, преодоление коммуникационных барьеров); процессу интеллектуально-творческого взаимодействия с субъектами социальной реальности для трансляции культурных ценностей и конструирования социальных смыслов (владение коммуникативными технологиями, методиками коммуникативной дидактики, готовность вступать в устные/письменные и вербальные/невербальные контакты);

– способы деятельности, обеспечивающие самостоятельное применение коммуникативных техник взаимодействия с публикой и музыкальным коллективом; коммуникативного воздействия в музыкальной пропаганде культурных ценностей.

Выводы. Творческая коммуникация – интегративное понятие, отражающее процесс трансляции культурных ценностей и конструирования социальных смыслов. Творческая коммуникация составляет вид социальной коммуникации, которая может рассматриваться и как составляющая общения и как многомерный целенаправленный процесс продуктивного взаимодействия субъектов социальной реальности. Сущностно-содержательная характеристика понятия «творческая коммуникация» включает сущность, содержание, процесс подготовки студентов-вокалистов к творческой коммуникации и его результат – формирование коммуникативной компетенции.

Литература:

1. Арт-терапия / Сост. и общая редакция А.И. Копытина. – СПб.: Питер, 2001. – 320 с.
2. Ганкович, А.А. Концепция творческой коммуникации в контексте экспрессивной психотерапии искусством / А.А. Ганкович // Наука – образованию, производству, экономике: Материалы XVI (63) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 16-17 марта 2011 года / Редколлегия: И.А. Щурок, А.П. Солодков [и др.]. Том 2. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2011. – С. 81-83
3. Кабрин, В.И. Концепция творческой коммуникации (из опыта психологических практик) / В.И. Кабрин // Сибирский психологический журнал. – 2011. – № 40. – С. 152-163
4. Лихачева, П.Р. Выявление и развитие одаренности ребенка в процессе творческой коммуникации / П.Р. Лихачева // Грани познания. – 2023. – № 3(86). – С. 62-65
5. Першенкова, А.В. Творческая коммуникация в балетном театре: работа педагога-репетитора и артиста над ролью / А.В. Першенкова // Культурная политика современной России: тенденции, процессы, управленческие решения: Статьи и материалы Научно-методологического семинара, Москва, 01-28 февраля 2023 года / Составление, общая и научная редакция О.Н. Астафьевой и В.К. Егорова. Том Выпуск 10. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «Согласие», 2023. – С. 141-151
6. Пугачева, Н.Б. Электронные средства профессионального образования: общие и национальные тенденции / Н.Б. Пугачева, А.Н. Лунев, О.Н. Потапова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-3. – С. 123-126
7. Себелева, А.В. Творческая коммуникация художественных систем М. Цветаевой и Б. Пастернака / А.В. Себелева // Нижневартковский филологический вестник. – 2021. – № 2. – С. 74-82
8. Торопова, А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования: учебник для вузов / А.В. Торопова. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 190 с.
9. Хамаганова, К.В. Философские аспекты творческой коммуникации: монография / К.В. Хамаганова. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет сервиса и экономики, 2010. – 99 с.
10. Хилько, Н.Ф. Динамика форм творческой коммуникации в сфере кинофестивального движения в социально-культурном пространстве Омской области во второй половине XX – начала XXI века / Н.Ф. Хилько // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 2(21). – С. 267-269
11. Явгильдина, З.М. Персонализация развития искусствоведческой компетенции будущих педагогов / З.М. Явгильдина, А.В. Мишина. – Казань: Казанский государственный институт культуры, 2022. – 112 с.

Педагогика

УДК 37

кандидат педагогических наук Лошилова Анна Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ТЕХНОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ: ИНТЕГРАЛЬНЫЙ ПОДХОД

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена приоритетом воспитания на современном этапе развития образования, его опережающей ролью в становлении гражданина, способного к инновационному преобразованию себя и социума, ответственного за сохранение природных и культурных богатств Родины; фрагментарностью использования воспитательного потенциала историко-культурного наследия, аккумулирующего культурно-историческую память, духовно-нравственные ценности, традиции, нравственные и экологические императивы. Целью статьи является разработка и обоснование технологии воспитания обучающихся на основе историко-культурного наследия в контексте идей и положений интегрального подхода, культурологической и личностно-деятельностной образовательной парадигм. В рамках статьи раскрыты ключевые теоретико-методологические положения исследования, специфика интегрального подхода как базиса воспитания обучающихся на основе историко-культурного наследия; представлен разработанный интегрально-дифференцированный механизм воспитания обучающихся на основе культурного наследия; рассмотрены особенности и структура технологии интегрального культурно-образовательного «погружения», обеспечивающего формирование знаний, ценностного отношения, опыта ответственной конструктивно-созидательной деятельности по сохранению объектов наследия. Рассмотрена специфика разработанной технологии. Материалы статьи представляют практическую ценность для педагогов общеобразовательных организаций, учреждений дополнительного образования, студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: воспитание, культурное наследие, педагогическая технология, интегральный подход, историко-культурное наследие, технология интегрального культурно-образовательного «погружения».

Annotation. The relevance of the article is due to the priority of education at the present stage of development of education, its leading role in the formation of a citizen capable of innovative transformation of himself and society, responsible for preserving the natural and cultural wealth of the Motherland; fragmentation of the use of the educational potential of the historical and cultural heritage, accumulating cultural and historical memory, spiritual and moral values, traditions, moral and environmental imperatives. The purpose of the article is to develop and substantiate the technology of educating students on the basis of historical and cultural heritage in the context of the ideas and provisions of the integral approach, cultural and personal-activity educational paradigms. The article reveals the key theoretical and methodological provisions of the study, the specifics of the integral approach as the basis for educating students on the basis of historical and cultural heritage; the developed integrally differentiated mechanism for educating students on the basis of cultural heritage is presented; the features and structure of the technology of integral cultural and educational "immersion", which ensure the formation of knowledge, value attitude, experience of responsible constructive and creative activity for the preservation of heritage sites, are considered. The specificity of the developed technology is considered. The materials of the article are of practical value for teachers of educational organizations, institutions of additional education, students of pedagogical universities.

Key words: education, cultural heritage, pedagogical technology, integral approach, historical and cultural heritage, technology of integral cultural and educational "immersion".

Введение. В условиях стремительных и масштабных изменений, социокультурной трансформации, необходимости сохранения исторической памяти, укрепления традиционных российских ценностей и формирования гражданской идентичности стратегическое значение приобретает воспитание подрастающего поколения, «приобщение обучающихся к культурному наследию» [11] своей страны и народа.

Культурное наследие, аккумулируя духовно-нравственные ценности и спрессованный опыт жизнедеятельности предшествующих поколений, обладает значительным воспитательным потенциалом. Обеспечивает поддержание аксиологической матрицы социума, диалектически соединяя традиционное, турбулентное и инновационное, интегрируя культуру прошлого и настоящего [7].

Анализ научной литературы позволил установить ряд исследований, раскрывающих различные аспекты реализации воспитательного потенциала данного феномена: в патриотическом воспитании студентов на основе русского музыкального наследия (Л.А. Великородная); в духовно-нравственном воспитании на основе историко-культурного наследия (М.В. Дюжакова, Н.В. Проскурина); в педагогике театрального самодельного творчества на основе фольклорного наследия (Н.П. Андреева); в обосновании роли и значения культурного наследия в воспитании молодежи (Е.Н. Шапинская) и рассмотрении наследия в качестве воспитательного фактора в школьном образовании (В.С. Коренная); разработке методики использования культурного наследия при изучении географии (О.В. Смирнова); определении базовых принципов культурно-ландшафтного подхода к изучению и сохранению культурного наследия (Ю.А. Веденин, М.Е. Кулешова) и др.

Несмотря на значительный пласт педагогических исследований, в теории и практике воспитания фрагментарно представлены педагогические технологии воспитания обучающихся на основе историко-культурного наследия, обеспечивающие системность и последовательность его изучения, понимание его значения и истории развития, формирования ценностного отношения к нему. Не используется потенциал интегрального подхода К. Уилбера [13], позволяющего целостно рассмотреть данный феномен и наиболее полно реализовать его возможности в воспитательном процессе, способствовать переживанию обучающихся духовной связи с наследием своей страны и родного края.

В данной связи целью исследования является разработка и обоснование технологии воспитания обучающихся на основе историко-культурного наследия в контексте идей и положений интегрального подхода, культурологической и личностно-деятельностной образовательной парадигм.

Изложение основного материала статьи. Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- идеи экогуманизма и холизма;
- культурно-ландшафтная парадигма наследия (Ю.А. Веденин [1]);
- идеи концепции феномена личности М.С. Мухиной, согласно которой «развитие личности рассматривается через диалектическое единство внешних условий психического развития (реальность природы, предметного мира, образно-знаковых систем, социального пространства), врожденных предпосылок и внутренней позиции человека» [8];
- технологии «погружения» (А.В. Хуторской, А.И. Тубельский, М.П. Щетинин), суггестивные методы погружения Р.М. Грановская, Г.К. Лозанов [9];
- положения о типах субъект-субъектных взаимодействиях (В.В. Панов);
- этапы освоения субъектом ценностно-смысловых доминант культурно-цивилизационного пространства (по Н.Ф. Винокуровой [2, 10]).

Методологической основой исследования выступили личностно-деятельностный, культурно-экологический, трансдисциплинарный и интегральный подходы.

Отметим, что интегральный подход К. Уилбера [13] является системообразующим. Базируясь на интегральной модели AQAL (All Quadrants, All Levels), он обеспечивает всесторонне и целостное раскрытие внутренних и внешних граней «человекообразных» объектов познания (В.С. Степин [12]), в которых человек включен в качестве компонента. К числу «человекообразных» объектов познания относятся такие объекты историко-культурного наследия, как ансамбли, дворцово-парковые комплексы, достопримечательные места, культурные ландшафты и др. Таким образом, интегральный подход позволяет осуществить интеграцию различных естественнонаучных и социально-гуманитарных способов познания; рассмотреть историко-культурное наследие как сложную, эволюционирующую систему, сформировавшуюся под влиянием окружающей природы, общества, культуры, человека, «следы» взаимодействия которых нашли отражение в его облике.

Реализация интегрального подхода осуществляется посредством разработанного нами интегрально-дифференцированного механизма постижения личностью историко-культурного наследия. В его основе находятся принцип системной дифференциации [4, 6], идеи событийности, категориальная матрица целого и части, являющаяся, по утверждению В.С. Степина, необходимым элементом освоения сложных саморазвивающихся систем [12]. Данный механизм предполагает реализацию следующих стадий:

1 стадия – «Фокусировка на целом: встреча» ориентирована на создание эмоционально-насыщенного пространства; пробуждение у обучающихся интереса к изучению наследия, формирование его образа;

2 стадия – «Фокусировка на части: диалог» обеспечивает формирование личностных смыслов и внутренней позиции личности по отношению к изучаемому историко-культурному наследию; осмысление его значимости и истории развития через включение в диалог с природой, обществом, культурой, самим собой;

3 стадия – «Фокусировка на целом: проба» предполагает включение школьников в конструктивно-созидательную деятельность, связанную с решением проблем сохранения историко-культурного наследия: работа с кейсами, разработка проектов, реализация ответственных дел и пр.

Рассмотренный механизм и представленные выше теоретико-методологические положения выступили базой для разработки педагогической технологии интегрального культурно-образовательного «погружения». Данная технология предполагает включение обучающихся в три последовательно реализующиеся культурно-образовательные игры-путешествия по изучаемым объектам историко-культурного наследия России или родного края. Продолжительность каждой игры составляет от 1-2 недель. Культурно-образовательные игры-путешествия задают драматургию «погружения», предусматривая использование следующих педагогических инструментов: геймификации, сторителлинга, ролевого распределения, командной формы работы, системы личностного роста, комплекса методов (диалог, кейсы, проекты, система ответственных дел, веб-квесты, методы эвристического обучения, методы визуализации информации). Представленные инструменты способствуют постепенному «погружению» школьников в культуру исторических эпох, на протяжении которых происходило становление объекта культурного наследия, пониманию влияния природных особенностей, социальных норм и образа жизни на его развитие.

Основными принципами реализации интегрального культурно-образовательного «погружения» являются принципы радости и ненапряжённости, сочетание осознаваемого и неосознаваемого, «суггестивной взаимосвязи» (Р.М. Грановская, Г.К. Лозанов [9]) и др.

В соответствии с этапами освоения личностью культурно-цивилизационного пространства (по Н.Ф. Винокуровой) нами были выделены следующие виды культурно-образовательных игр-путешествий (таблица 1):

- 1) культурно-образовательная игра-путешествие «Наше наследие: чувствуем сердцем, создаем образы» акцентирует внимание на эстетике культурного наследия, его образом восприятии;
- 2) культурно-образовательная игра-путешествие «Культурное наследие: преемственность поколений, кладовая памяти и опыт предков» предусматривает развитие ценностного отношения к данному феномену;
- 3) культурно-образовательная игра-путешествие «Мое культурное наследие: с заботой о будущих поколениях» предполагает формирования опыта культурно-созидательной, творческой деятельности.

Таблица 1

Особенности технологии интегрального культурно-образовательного «погружения»

№ п/п	Этапы освоения личностью культурно-цивилизационного пространства (по Н.Ф. Винокуровой)	Виды культурно-образовательных игр-путешествий и общая идея, выступающая «ядром» интеграции их содержания	Интегрально-дифференцированный механизм реализации культурно-образовательных игр-путешествий
1	Культурно-адаптационный этап	1) Культурно-образовательная игра-путешествие «Наше наследие: чувствуем сердцем, создаем образы». Ядро интеграции – эстетика историко-культурного наследия.	1 стадия – «Фокусировка на целом: встреча».
2	Культурно-смысловой этап	2) Культурно-образовательная игра-путешествие «Культурное наследие: преемственность поколений, кладовая памяти и опыт предков». Ядро интеграции – традиционные российские духовно-нравственные ценности.	2 стадия – «Фокусировка на части: диалог».
3	Культурно-созидательный этап	3) Культурно-образовательная игра-путешествие «Мое культурное наследие: с заботой о будущих поколениях». Ядро интеграции – забота и ответственная деятельность.	3 стадия – «Фокусировка на целом: проба».

Таким образом, «погружение» обучающихся во взаимодействие с изучаемым объектом историко-культурного наследия осуществляется по двум осям.

Первую ось задают три последовательно реализующиеся культурно-образовательные игры-путешествия, определяющие содержательную основу изучения:

- 1 ступень – игра-путешествие акцентирует внимание на эстетике объектов наследия;
- 2 ступень – игра-путешествие обеспечивает концентрацию обучающихся на ценностно-нормативной составляющей наследия;
- 3 ступень - игра-путешествие обеспечивает освоение способов ответственной деятельности.

Вторая ось погружения определяется интегрально-дифференцированным механизмом, обеспечивающим понимание целостности изучаемого объекта наследия, его образное постижение, анализ особенностей его исторического развития; интеграцию различных способов его познания.

Далее рассмотрим особенности реализации 1 ступени интегрального культурно-образовательного «погружения» – культурно-образовательной игры-путешествия «Наше наследие: чувствуем сердцем, создаем образы».

1 стадия – «Фокусировка на целом: встреча» предполагает знакомство с первичной информацией об объекте наследия, формирование ассоциативного ряда. Составление на данной основе ментальной карты «Культурное наследие сквозь призму образа: взгляд эстета», отражающей впечатления и ассоциации школьников, связанные с рассматриваемым объектом наследия; моделирование художественно-картографического образа объекта наследия, опираясь на исторические особенности, мифологические представления местного сообщества, местную топонимию. В ходе данной стадии используются методы визуализации информации (ментальные карты, инфографика), методы художественной репрезентации образов (В.А. Ясвин), методы образного видения, смыслового видения, символического видения, метод художественной репрезентации.

2 стадия – «Фокусировка на части: диалог» ориентирована на постижение заложенных в изучаемом объекте наследия смыслов, императивов, ценностей, истории его формирования. Предполагает рассмотрение объекта наследия как текста, в

котором закодирована память о предшествующих эпохах, ценностях, объектах и явлениях, имеющих универсальное значение для будущих поколений (Ю.А. Веденин). Школьникам предлагается проанализировать предложенные педагогом информационные карты и включаться в диалог по представленным в них проблемным вопросам. Для вхождения в режим диалога применяются методы развития представлений В.А. Явина (метод экологической лабилизации, метод развития ассоциаций [16] и пр.), методы эвристического обучения: «Если бы...», метод поддержки группового обсуждения «Мировое кафе» (The World Café).

2.1. Диалоги с природой и обществом предполагает погружение в природную реальность и поле общественного сознания, осмысление роли нравственных и экологических норм, правил, регламентов в сохранении объектов наследия, роли природы в их устойчивом функционировании. Поиск взаимных компромиссов между природой и обществом.

2.2. Диалог с культурой связан с осмыслением культуры как регулятора взаимодействия человека и природы; гармонизации их взаимоотношений. Предусматривает изучение фольклора, анализ влияния ценностей, традиций, обычаев, исторических событий на развитие изучаемого объекта наследия.

2.3. Диалог с собой предусматривает рефлексию обучающимися собственной роли в сохранении наследия страны и родного края.

3 стадия – «Фокусировка на целом: проба» ориентирована на включение обучающихся в проектную деятельность, решение кейсов («Геокультурный брендинг», «Культурное наследие под угрозой и др.) реализацию системы ответственных дел, ориентированных на сохранение объектов наследия. Например, «Портрет экологически ответственного гражданина», «Наследие в объективе», «Играя, просвещай», «Историко-культурное наследие родного края: создаём визитную карточку».

Выводы. Таким образом, в ходе исследования раскрыты сущность и воспитательный потенциал историко-культурного наследия, являющегося базовым материальным, духовным, образовательным ресурсом в воспитании и социализации обучающихся. Определены ключевые теоретические положения и методологические подходы исследования. Рассмотрена специфика интегрального подхода, представлен и обоснован интегрально-дифференцированный механизм воспитания обучающихся на основе культурного наследия. Раскрыта специфика технологии интегрального культурно-образовательного «погружения», создающая основу для понимания школьниками генезиса развития объектов наследия, переживания и осмысления значимости данного феномена, присвоения аккумулированных в нём ценностей и норм, формирования опыта творческой деятельности.

Литература:

1. Веденин, Ю.А. Базовые принципы культурно-ландшафтного подхода к изучению и сохранению наследия / Ю.А. Веденин // Наследие и современность. – 2020. – № 3(2). – С. 7-20
2. Винокурова, Н.Ф. Методология и технология ландшафтного воспитания будущих педагогов на основе культурного наследия / Н.Ф. Винокурова, А.А. Ложилова // Непрерывное образование: XXI век. – 2023. – Вып. 2 (42). – DOI: 10.15393/j5.art.2023.8464
3. Гринько, И.А. Историко-культурное и природное наследие в воспитательной системе основного общего образования / И.А. Гринько // Этнодиалоги: альманах. – 2017. – № 2 (53). – С. 56-68
4. Дифференциально-интеграционная парадигма теории развития / сост. Н.И. Чуприкова, А.Д. Кошелев. – М.: Языки славянской культуры, 2011. – 497 с.
5. Дюжакова, М.В. Историко-культурное наследие как основа духовно-нравственного воспитания / М.В. Дюжакова, Н.В. Проскурина // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4 (277). – С. 9-13
6. Каропа, Г.Н. Системная дифференциация как закономерность и принцип обучения [Электронный ресурс] / Г.Н. Каропа // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2017. – Т. 22. – Вып. 6 (170). – С. 107-116. – URL: [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-6\(170\)-107-116](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-6(170)-107-116) (дата обращения: 05.06.2023)
7. Коренная, В.С. О роли культурного наследия в социализации молодежи / В.С. Коренная // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. – 2020. – 4 (39). – С. 119-127
8. Мухина, М.С. Концепция феномена личности [Электронный ресурс] / М.С. Мухина. – Электрон. дан. – URL: http://www.vfu.ru/konceptcia_fenomena_lichnosti.htm (дата обращения 03.06.2023)
9. Олешков, М.Ю. Современные образовательные технологии: учебное пособие / М.Ю. Олешков. – Нижний Тагил: НТГСПА, 2011. – 144 с.
10. Проектирование эколого-ориентированной жизнедеятельности личности обучающегося в культурном ландшафте: теоретико-методологический дискурс: монография / Н.Н. Демидова [и др.]; под ред. Н.Н. Демидовой, Н.Ф. Винокуровой. – Н. Новгород: ООО «Кириллица», ООО «БЛАГОВЕСТ», 2019. – 220 с.
11. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва "Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года" [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения 2022.07.10)
12. Степин, В.С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различия / В.С. Степин // Постнеклассика: философия, наука, культура. – СПб. Издательский дом «Миръ», 2009. – С. 249-295
13. Уилбер, К. Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия / К. Уилбер; Пер. с англ. под ред. А. Киселева. – М: ООО «Издательство АСТ» и др., 2004.
14. Хазанов, И.Я. Дискуссионность как принцип педагогического образования: методологические аспекты и практическая реализация [Электронный ресурс] / И.Я. Хазанов // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11, No 2. – С. 7. – URL: 10.26795/2307-1281-2023-11-2-7 (дата обращения: 05.06.2023)
15. Шапинская, Е.Н. Роль культурного наследия в образовании и воспитании российской молодежи / Е.Н. Шапинская // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. – 2016. – № 4(23). – С. 53-61
16. Явин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Явин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

К ВОПРОСУ О САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В СФЕРЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ

Аннотация. Самостоятельность здоровьесбережения будущих специалистов – это системный феномен, который предполагает необходимость применения новых образовательных подходов и методов, в том числе, в смешанном обучении. Именно смешанное обучение предоставляет возможности системной подготовки будущих специалистов к самостоятельному здоровьесбережению в той мере, в какой оно представляет собой оптимальное сочетание различных методов обучения, и создает возможность формирования и развития разных компонентов самостоятельного здоровьесбережения: физического, психологического, социального и духовного. Смешанное обучение при его правильной организации способно обеспечивать взаимодействие представителей студенческой молодежи как субъектов здоровьесберегающей деятельности. В данной статье обоснована актуальность проблемы формирования самостоятельности студентов вузов в сфере здоровьесбережения средствами физической культуры. Отмечается необходимость решения вопроса о том, как формировать и развивать самостоятельность.

Ключевые слова: самостоятельность, студенты, смешанное обучение, физическая культура, самостоятельные занятия, здоровьесбережение.

Annotation. The independence of health care of future specialists is a systemic phenomenon that implies the need to apply new educational approaches and methods, including in blended learning. It is the mixed training that provides opportunities for systematic training of future specialists for independent health care to the extent that it is an optimal combination of various teaching methods, and creates the possibility of formation and development of various components of independent health care: physical, psychological, social and spiritual. Mixed learning, with its proper organization, is able to ensure the interaction of representatives of student youth as subjects of health-saving activities. This article substantiates the relevance of the problem of the formation of independence of university students in the field of health care by means of physical culture. It is noted that it is necessary to solve the question of how to form and develop independence, what it consists of at different stages of the student's development as a person, partner and as a professional.

Key words: independence, students, blended learning, wellness, self-study, health care.

Введение. Основным и главным принципом физического воспитания в вузе является его оздоровительная направленность, которая обеспечивается всем содержанием и организацией работы по соответствующим направлениям в учебной и внеаудиторной работе. Эффективность этой работы усиливается, в частности, самостоятельностью студентов. Занятия физической культурой могут являться важным средством оптимизации и гармонизации подготовки будущих специалистов к самостоятельному здоровьесбережению в процессе смешанного обучения, поскольку физическое здоровье человека выступает как важный компонент его здоровья, в культуре и характеристиках которого отражается состояние иных компонентов: психологического, социального, духовного. Самостоятельность помогает студентам принимать ответственность за свое обучение и жизнь. Они учатся организовывать свои действия, принимать решения и решать проблемы самостоятельно. Эти навыки будут полезны не только в учебе, но и в будущей профессиональной жизни студентов. В связи с чем, мы считаем актуальным в современной ситуации введение термина «самостоятельность здоровьесбережения студенческой молодежи», включающего самостоятельность здоровьесбережения студентов конкретного вуза.

Изложение основного материала статьи. В ходе нашей исследовательской работы была поставлена цель: выявить актуальное состояние самостоятельности здоровьесбережения студентов при смешанном обучении и проанализировать полученные результаты. Методологию исследования составляет анализ и обобщение современных исследований в области здоровьесбережения, смешанного и дистанционного обучения. Изучение современного состояния вопроса позволяет заключить, что такое явление, как смешанное обучение, крайне мало и редко рассматривается в рамках методики преподавания физической культуры в общеобразовательных организациях и университетах. В работах часто выделяются наиболее перспективные направления и практические решения в методике преподавания предмета «Физическая культура и спорт» на основе модели смешанного обучения. В целом, существует пробел исследований в этой области, что обуславливает значимость данного исследования, а так же формирование стремления к самостоятельному здоровьесбережению в процессе смешанного обучения у студенческой молодежи. Необходимо так организовать учебный процесс, чтобы педагог на каждом занятии не только способствовал сохранению здоровья учащихся, но и формировал это здоровье. А для этого следует максимально раскрыть возможности педагогики в аспекте здоровьесбережения, показать теоретические основы здоровьесберегающей педагогики, а также направления внедрения их в практику современной высшей школы [6].

На данный момент все физкультурно-спортивные мероприятия в вузе выступают как важное средство формирования и развития культуры здоровьесбережения, а также социализации обучающихся, включая студентов с ограниченными возможностями здоровья. Для развития мотивации студента к здоровьесбережению необходимо создание специальных условий, что невозможно сделать без соответствующего учебно-методического обеспечения, помогающего сформировать необходимые мотивационные факторы [5].

Современный студент находится в сложнейших условиях возникших противоречий между человеком и научно-техническим прогрессом, противостояния различных, отрицающих друг друга ценностей, идеалов, целей, социальных миров. Традиционная система образования, рассчитанная на бесконфликтное формирование личности специалиста, оказалась несостоятельной в решении новых задач, поэтому понадобилась новая концепция образования и воспитания, новая психолого-педагогическая стратегия, основу которой составляет теория гуманистической педагогики и психологии [7]. Смешанное обучение широко известно как активный процесс с использованием несколько методов обучения. Рассматривая проблемы реализации моделей смешанного обучения в вузах, исследователи видят его преимущества [9]. И тут роль личности педагога трудно переоценить. Если преподаватель профессионально и творчески относится к своей работе, старается получить отклик от каждого учащегося, пробуждает личную заинтересованность в результате занятий, чтобы увлечь учащихся, пробудить у них интерес к ведению здорового образа жизни, приобретению прекрасной физической формы, обучению новым двигательным навыкам, то и результат не заставит себя долго ждать [1]. В этом и заключается суть изменения педагогического мировоззрения на возможность применения электронно-образовательных ресурсов и платформ, способных обогатить дополнительной информацией, не снижая роль двигательной активности

предмета «Физическая культура и спорт», а через самопознание ее ценностей привлечь к пониманию роли физической культуры человека в онтогенезе [2].

Так же в современных условиях, когда особо остро стоит проблема сохранения здоровья подрастающего поколения, становится весьма актуальным вопрос формирования системы здоровьесберегающих знаний и убеждений у педагогов. Следует полагать, что существующий педагогический процесс нуждается в перестройке таким образом, чтобы его механизмы были здоровьесформирующими и здоровьесберегающими [8]. Авторы отмечают важность того, чтобы в процессе получения высшего образования у студентов сформировались и развивались способность и готовность самостоятельного трансформирования реализуемых стратегий здоровьесбережения и предпочитаемых видов (направлений) активности, гармоничной самореализации и самоактуализации. Ведь именно формирование у студенческой молодежи ценностей и компетенций здоровьесбережения происходит, в первую очередь, в плане реализации рекреационного и развивающего потенциала физической культуры [3]. В целом, исследователи также отмечают важность заботы студентов, преподавателей и иных субъектов образования о том, чтобы учащиеся занимались здоровьесбережением целенаправленно, осознанно и закономерно, в том числе в контексте развития учебной самостоятельности [4].

В исследовании исходного уровня самостоятельности здоровьесбережения приняли участие студенты Иркутского университета путей сообщения, обучающиеся на факультетах: «Экономика и управление» (ФЭиУ), «Управление транспортом и информационными технологиями» (ФУТиИТ), «Транспортные системы» (ФТС), «Системы обеспечения транспорта» (ФСОТ), «Строительство железных дорог» (ФСЖД). Общее количество – 120 студентов, в период с ноября 2021 года по март 2022 года. Занятия физкультурой велись во всех группах по сходным программам. Все опрошенные студенты имели опыт дистанционного обучения в период 2020-2022 годов. Студентам предлагалось ответить на вопросы, где задачами исследования было выявить актуальное состояние самостоятельности здоровьесбережения студентов и представлений о ней в целом, а также исследовать возможности развития данных представлений в условиях направленной стимуляции в смешанном обучении.

В ходе анализа данных опроса студенты уже разделились по двум внутренним критериям: пассивные – респонденты, не занимающиеся регулярно самостоятельными занятиями физической культурой и спортом и здоровьесбережением (16,7%, 20 человек); и активные, которые регулярно самостоятельно занимаются физической культурой и здоровьесбережением (76,7%, 92 человека). Так же были выявлены – профессионалы – респонденты, которые регулярно занимаются физической культурой и спортом и имеющие определенные навыки здоровьесбережения (6,7%, 8 человек). По определению отношения к смешанному обучению студенты разделились на негативно оценивающих смешанное обучение (53,3%, 63 человека); положительно оценивающих смешанное обучение (21,7% или 26 человек); двойственно оценивающих смешанное обучение (25,8% или 31 человек).

Наибольшие отличия продемонстрировали группы ФЭиУ и ФУТиИТ: среди ФЭиУ больше студентов, демонстрирующих более активную позицию в отношении здоровьесбережения и управления здоровьем, а также неудовлетворенную позицию в отношении смешанного обучения. Среди ФУТиИТ чаще можно было увидеть «профессионалов» и «положительно настроенных» к смешанному обучению. Студенты ФТС и ФСЖД проявили чуть большую амбивалентность оценок перспектив и ограничений смешанного обучения и чуть большую по сравнению с иными группами пассивность. Среди ФСОТ наиболее заметные различия связаны с наличием «компетентных» студентов, однако, различие небольшое, невыраженное, позиция в отношении смешанного обучения – наиболее неоднозначная.

Анализ полученных результатов опроса показывает, что среди многих студентов, ведущих относительно более пассивный или зависимый от обстоятельств образ жизни, имеют неоднозначное отношение к смешанному обучению (14 человек, 70%). Активные студенты, предпочитают традиционные формы обучения, дополненные возможностями цифровых технологий, самостоятельной теоретической и практической учебной активностью, а также активизирующими мероприятиями (51 человек, 55,4% и 6 человек, 75%). Среди активных студентов также много неоднозначно относящихся к смешанному обучению (25 человек, 27,2%). Это говорит о том, что опрошенные нами студенты, заинтересованные в здоровьесбережении и способные к самостоятельной активности в данной сфере, оценивают смешанное обучение преимущественно негативно, однако, чаще вносят свои предложения по его улучшению для решения задачи поддержки и развития самостоятельности обучающихся.

Далее, студентам предлагалось ответить на вопросы, в которых задачами данного этапа исследования было выявить актуальное состояние самостоятельности здоровьесбережения студентов и представлений о ней, в целом, и в рамках смешанного обучения в вузе. Также нам было интересно исследовать возможности развития данных представлений и развития самостоятельности здоровьесбережения в условиях направленной стимуляции в смешанном обучении. Текст опросника был более традиционным: предлагались открытые вопросы, посвященные разным аспектам самостоятельности здоровьесбережения студентов. Полученные ответы представлены в таблице 1.

Таблица 1

Представление студентов о характеристиках здоровьесбережения

№	Характерология ответов	% студентов, выбравших ответы, по факультетам				
		ФЭиУ	ФУТиИТ	ТС	ФСЖД	ФСОТ
1	Главный принцип жизнедеятельности-ЗОЖ	12%	10%	13%	12%	15%
2	Поддержание здоровья, поддержание иммунитета	17%	15%	16%	18%	17%
3	Достижение и поддержание благополучия	17%	17%	14%	15%	10%
4	Поддержание внешней формы	15%	13%	12%	15%	17%
5	Регулярные занятия физической культурой и спортом	13%	13%	10%	10%	13%
6	Забота о психологическом состоянии благополучия	7 %	9%	8%	10%	10%
7	Забота о правильном питании	15%	13%	15%	10%	10%
8	Соблюдение режима дня	4%	10%	12%	10%	8%

Для опрошенных с разных факультетов наибольший вклад в характеристику смысла и понятия здоровьесбережения, в целом, по выборке вносят такие подкатегории: шкалы поддержания здоровья, достижения благополучия и заботы о поддержании иммунитета; вторыми по значимости идут шкалы правильного питания, поддержания внешней формы и регулярные занятия физической культурой и спортом. Также можно выделить стремление к поддержанию телесного и

психологического здоровья и регулярным занятиям спортом. Среди респондентов, лояльно относящихся к смешанному обучению, выражены ориентации на внешние, пассивные формы сохранения здоровья: поддержания телесного здоровья и внешней формы, правильного питания и иммунитета. В целом это говорит о том, что наиболее самостоятельные, активные студенты имеют более целостное, системное представление о здоровьесбережении, как деятельности сохранения и развития своих возможностей. Среди них также чаще попадаются те, кто представляет здоровьесбережение как самостоятельную, важную сферу своей жизни, имеет потребность и возможность соблюдать режим двигательной и иной здоровьесберегающей активности.

Далее, чтобы выявить понимание студентов о физической культуре, были предложены группы понятий. Студентам нужно было выбрать соответствующую характеристику (таблица 2).

Таблица 2

Представление студентов о физической культуре и спорте

№	Характеристики	% студентов, выбравших ответы, по факультетам				
		ФЭиУ	ФУТИТ	ФТС	ФСЖ	ФСОТ
1	Спорт как вид деятельности	9%	5%	7%	9%	10%
2	Способ поддержания внешнего вида	30%	30%	30%	32%	30%
3	Способ развития физических качеств	15%	18%	10%	14%	15%
4	Способ психологической разрядки	11%	15%	15%	15%	15%
5	Область деятельности	30%	27%	30%	25%	28%
6	Важная часть жизни	5%	5%	8%	5%	2%

Анализ полученных данных показывает, что представления студентов с разных факультетов о физической культуре и спорте сходны между собой. Наибольший вклад в понятие «физическая культура и спорт», в целом по выборке студентов, вносят такие характеристики, как «область деятельности» и «поддержание внешнего вида», меньше – «важная часть жизни» и «способ психологической разрядки», «вид деятельности». Среднее место занимают ответы – «развитие физических качеств». Таким образом, опрошенные воспринимают занятия физической культурой и спортом достаточно утилитарно, ограниченно, перспективы их жизни с физической культурой и спортом связаны мало, двигательной активности явно не хватает.

Выводы. Опираясь на полученные данные теоретического анализа и практического изучения представлений студентов о самостоятельности в сфере здоровьесбережения, складывающиеся на данном этапе исследования из представлений о характеристиках здоровьесбережения и значении физической культуры и спорта, можно выделить следующие моменты. Формирование и развитие у студентов ценностей и компетенций здоровьесбережения должно быть нацелено на понимание сути самостоятельности в данной области собственной жизнедеятельности. Практика и теория здоровьесбережения представляют собой сферу заботы человека и социума о перспективах своего развития. Подготовка специалистов должна включать как практику, так и теорию. В смешанном обучении есть возможности для формирования фундаментальных знаний и умений в области здоровьесбережения.

В ходе исследования выяснилось, что наиболее самостоятельные, активные студенты имеют более целостное, системное представление о здоровьесбережении, как деятельности сохранения и развития своих возможностей. Так же представления респондентов с разных факультетов о значении физической культуры и спорта в значительной мере совпадают, что позволяет говорить об имеющихся общих тенденциях в выстраивании работы со студенческой молодежью. Смешанное обучение, как одно из направлений современного образования, не всегда устраивает студентов, стремящихся заниматься серьезно собственным здоровьесбережением. Но, в то же время, оно не вызывает категорического отторжения и, при грамотной работе преподавателя, может стать благоприятной средой для формирования стремления и навыков самостоятельного здоровьесбережения. Полученные данные о представлениях студентов, их соотнесение с активностью в области самостоятельного здоровьесбережения позволяют нам выстроить следующие перспективные шаги работы со студентами в этом направлении.

Литература:

1. Васильева, Н.И. Использование цифровой образовательной среды при изучении предмета «Физическая культура» / Н.И. Васильева // Школьные технологии. – 2020. – № 5. – С. 20-32
2. Голикова, Е.М. Перспективные направления и практические решения в методике преподавания предмета «Физическая культура» на основе модели смешанного обучения / Е.М. Голикова // Шаг в науку. – 2021. – № 4. – С. 5-10
3. Коробченко, А.И. Отношение студентов к занятиям физической культурой и спортом в контексте стратегий жизненной активности / А.И. Коробченко, Р.С. Лыженкова, Г.М. Голубчиков, М.Р. Арпентьева // Северный регион: наука, образование, культура. – 2022. – № 1 (49). – С. 61-72
4. Лыженкова, Р.С. Здоровьесберегающие технологии вузовского обучения / Р.С. Лыженкова, М.Р. Арпентьева // Современное тренды высшего образования. Коллективная монография. – Ульяновск, 2023. – С. 253-264
5. Рыжкин, Н.В. Учебно-методическое обеспечение деятельности спортивной кафедры непрофильного вуза по развитию мотивации студентов к здоровьесбережению / Рыжкин Николай Валентинович Дис. канд. пед. наук...13.00.01. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2011. – 140 с.
6. Тихомирова, Л.Ф. Методические преобразования в школе в рамках осуществления идей здоровьесберегающей педагогики / Л.Ф. Тихомирова // Наши дети: обучение, воспитание, развитие, здоровье. – 2003. – № 4. – С. 21-22
7. Хачирова, И.Х. Педагогические условия стимулирования самостоятельной работы студентов (На примере обучения социологии) / Хачирова Индира Халитовна. Дис. канд. пед. наук...13.00.08 Карачаевск, 2001. – 167 с.
8. Хорошева, Т.А. Концептуальные основы здоровьесбережения как важный фактор повышения качества образования / Т.А. Хорошева // Молодой ученый. – 2017. – № 13 (147). – С. 619-622
9. Sorokova, M.G. E-course as blended learning digital educational resource in university / M.G. Sorokova // Psychological Science and Education. – 2020. – Vol. 25. – № 1. – P. 36-50

УДК 61:378.147:802]:00477

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Лямова Оксана Олеговна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Пермский государственный медицинский университет имени академика Е.А. Вагнера» Минздрава РФ (г. Пермь)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОГРАММЫ-ПРИЛОЖЕНИЯ «QUIZLET» В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В современном образовательном пространстве существует множество мобильных приложений для изучения иностранных языков. В качестве одного из наиболее эффективных предлагается программное приложение «Quizlet». Целью статьи является анализ эффективности использования данной платформы в обучении и изучении профессионально-ориентированного английского языка в медицинском вузе. В статье представлено краткое описание данного приложения, в целом, и более подробное содержание всех видов и режимов работы, в частности. На основе анализа научной литературы и практического опыта использования автор выделяет и анализирует основные преимущества и недостатки данного приложения в процессе обучения студентов. Эффективность использования данной платформы оценивается методом анкетирования студентов. Исследование проводилось в ФГБОУ ВО «Пермском государственном медицинском университете имени академика Е.А. Вагнера» Минздрава РФ. В анкетировании приняли участие 119 студентов первого курса, изучающих дисциплину «Иностранный язык» (английский). Опрос проводился на платформе Google Forms. Результаты исследования представлены в статье в процентном соотношении.

Ключевые слова: программа-приложение, Quizlet, иностранный язык, медицинский вуз.

Annotation. Nowadays, there are many mobile apps for learning foreign languages. "Quizlet" is suggested to be one of the most effective ones. The purpose of the article is to analyze the effectiveness of this platform in teaching and learning professional medical English. The article presents a brief description of the app and explains how to use it. Taking into account scientific data and practical experience, the author identifies and analyzes the main advantages and disadvantages of this platform. The study was conducted in E.A. Vagner Perm State Medical University. 119 first-year students took part in the survey. The results of the study are presented in the article.

Key words: app, Quizlet, foreign language, medical university.

Введение. При изучении иностранного языка каждый обучаемый сталкивается с проблемой необходимости запоминания большого количества слов. Как отмечают многие исследователи (Л.С. Выготский, В.С. Коростелев, И.А. Зимняя, Б.В. Беляев и др.), свободное владение иностранным языком невозможно без усвоения достаточного лексического запаса. Чем богаче и разнообразнее словарный запас учащихся, тем легче им решать стоящие перед ними речевые задачи. Поэтому они должны владеть «набором» лексических средств, включающим единицы разного уровня сложности: слова, устойчивые сочетания, речевые клише и фразеологические обороты. На основе лексических единиц формируются лексические навыки.

Изложение основного материала статьи. Согласно словарю методических терминов, лексический навык представляет собой «автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими единицами в продуктивной речи и автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи» [1, С. 133].

В современной методической науке существует множество методов и приемов, помогающих запоминать новую лексику, однако способ учить слова с помощью карточек по-прежнему считается одним из самых эффективных. С помощью визуализации лексических единиц процесс запоминания происходит значительно быстрее. При подготовке к занятиям преподаватели часто готовят различные карточки. Однако, как показывает практика, такая подготовка занимает много времени и требует дополнительных ресурсов. К тому же, для современного поколения студентов гаджет является неотъемлемым атрибутом повседневной жизни.

На сегодняшний день существует множество мобильных приложений для изучения иностранных языков. Их использование позволяет обеспечивать интерактивность обучения, создавать специальную обучающую среду и обеспечить самоорганизацию студентов. Большинство приложений для изучения языка ориентированы на изучение лексики. В качестве одного из наиболее эффективных предлагается программное приложение «Quizlet».

Quizlet – это бесплатное приложение, которое позволяет запоминать информацию, представленную в виде учебных карточек. Создатели сайта обозначают его как “study tool” (*инструмент для обучения*). В обзоре этого сервиса, который представлен компанией PC (<http://www.pcmag.com>), встречается определение “a platform for rote learning” (*платформа для заучивания наизусть*), отечественные авторы используют определение «онлайн сервис для создания и применения флеш-карточек и обучающих игр» [6, С. 178].

Согласно данным на официальном сайте, каждый месяц более 60 миллионов учащихся из 130 стран мира, использующих данный ресурс для обучения разным предметам, в том числе и иностранному языку, работают с более чем 350 миллионами учебных модулей на самые разнообразные темы.

Основой программы-приложения «Quizlet» являются специальные списки – модули или Vocabulary lists. Это может быть как список слов с переводом, так и перечень различных понятий, картинок или фотографий с описанием. Используя «Vocabulary list» платформа позволяет преподавателю создавать лексические карты с терминами и дефинициями, озвученными дикторами носителями более 20 языков мира. На основе разработанных преподавателем лексических карточек «Quizlet» автоматически строит тренировочные упражнения, игры и тесты, чтобы помочь обучающимся усвоить и закрепить лексический материал, при этом для каждого студента генерируется индивидуальное задание с автоматической проверкой. Любой обучающийся может использовать не только ранее созданные учебные материалы, но и разрабатывать собственные модули.

Приложение предлагает 5 основных режимов работы и 2 игры, с помощью которых происходит закрепление отобранного лексического материала:

1. «Карточки» (*flashcards*) – главный режим для заучивания слов, представленный в виде виртуальных карточек (с одной стороны английское слово, с другой картинка или картинка и перевод). В данном режиме обучаемые видят все карточки с новыми словами, изучают и повторяют термины и определения. Виртуальные карточки можно листать, переворачивать с одного языка на другой, перемешивать и т.д.

2. «Заучивание» (*learning*) – режим, представленный в виде теста, предлагающий четыре варианта ответа. В режиме заучивания программа следит, какие слова запоминаются лучше или хуже и предлагает повторять наиболее сложные. Чтобы завершить этап, необходимо правильно ответить на каждый вопрос дважды. По завершении каждого этапа все термины

будут сгруппированные по уровню овладения ими: «*знакомые*» означает, что студент ответил правильно один раз, а «*усвоенные*» – два раза.

3. «*Письмо*» (*writing*) – режим тренировки письменных навыков, оценивающий насколько хорошо студент знает материал и делает ли ошибки в написании. В данном режиме предлагается определение или картинка определенного термина, а обучаемому необходимо написать предлагаемое слово.

4. «*Правописание*» (*spelling*) – режим тренировки навыков звукового восприятия слов. Система озвучивает изучаемые лексические единицы, после чего необходимо напечатать услышанное слово.

5. «*Тест*» (*test*) – в данном режиме программа автоматически создает комплексный тест, содержащий в себе 4 вида заданий, направленных на проверку усвоения лексического материала: 5 вопросов для письменного ответа, 5 заданий на выбор соответствия, 5 заданий на выбор правильного ответа из предложенных и 5 вопросов на выбор «верно-неверно». Результаты оцениваются по 100-бальной шкале. Тест может служить формой промежуточного или итогового контроля.

Программа снабжена 2 игровыми вариантами заучивания слов: «подбор» (*scatter*) и «гравитация» (*gravity*).

6. Игра «*scatter*» (*подбери пару*) – цель данной игры как можно быстрее собрать пары русских и английских слов, соотнести картинку и перевод путем их перетаскивания мышкой друг на друга, при правильном соотнесении элементы с экрана исчезают.

7. Игра «*gravity*» (*гравитация*) – задача игрока сбивать падающие астероиды с английскими словами, правильно вбивая перевод. Скорость падения постепенно увеличивается. Обе игры – игры на время, результат фиксируется, его можно улучшать.

Описанные режимы работы дают студентам возможность самостоятельного освоения и тренировки новой лексики иностранного языка в интерактивной форме. Динамичные лексические речевые связи создаются в результате прохождения всех этапов методики формирования лексических навыков, но процесс непосредственного заучивания новых слов происходит в рамках самостоятельной работы учащихся.

Использование данной программы в обучении и изучении иностранного языка имеет очевидные преимущества как для преподавателя, так и для студентов. К основным преимуществам, отличающим его от других, мы относим следующие:

- *простота в использовании* – использование приложения не вызывает никаких значимых трудностей у обучающихся. Для входа в сервис обучаемому необходимо пройти по опреленной ссылке на модуль / курс, либо они сами могут найти их по имени преподавателя;

- *универсальность* – платформа способна формировать печатные словари и карточки разного формата, адаптированные по содержанию и сложности для групп или студентов разного уровня, что играет важную роль при осуществлении индивидуального подхода в изучении английского языка;

- *экономия времени* – во время составления модуля приложение само предлагает перевод слова и фотокарточки, что значительно сокращает время подготовки учебного материала. Однажды созданные учебные модули могут изменяться и дополняться, а также использоваться неограниченным количеством обучающихся. Это позволяет преподавателю тратить намного меньше времени на подготовку к учебным занятиям, приложением можно пользоваться во время урока, заполнять модуль вместе со студентами, организовывать групповую работу;

- *разнообразие режимов работы* – большое количество различных форм работы, возможность многократного использования набора карточек в разных группах, возможность копирования готовых учебных материалов способствует лучшему запоминанию и усвоению лексического материала. У студентов всегда есть возможность повторить и просмотреть нужную лексику в приложении. Игровые и соревновательные моменты повышают мотивацию к изучению языка. С помощью приложения можно отслеживать успеваемость студентов, возможно работать группами online при помощи режима «Live»;

- *функция озвучивания* – для усвоения медицинской терминологии, по большей степени заимствованной из латинского и греческого языков и, соответственно, не подчиняющейся классическим правилам чтения английского языка, очень важно, что в программе есть функция озвучивания написанного. Эта функция помогает правильно заучивать фонетический облик слова и тренировать навыки произношения. Эффективность применения этой технологии для тренировки лексики высока, так как одни и те же лексические единицы многократно повторяются и озвучиваются в различных упражнениях.

Несмотря на все плюсы, приложение «Quizlet» также имеет некоторые недостатки. Например, оно не предусматривает употребление слова в контексте, что является важным аспектом работы с лексикой. Для разрешения проблемы можно в определении слова давать не только прямой перевод, но и примеры его использования. Среди недостатков необходимо отметить и то, что система распознает только ответы, полностью соответствующие заданным.

На кафедре иностранных языков ФГБОУ ВО «Пермского государственного медицинского университета имени академика Е.А. Вагнера» все ведущие преподаватели активно используют данную платформу в процессе обучения не только студентов, но и научно-педагогических сотрудников университета. За последние годы нами было разработано 2 учебных пособия для обучения профессионально-ориентированной медицинской лексике по программным темам «Анатомия человеческого организма» (*Anatomy of the Human Body*) и «На приеме у врача» (*Managing a Patient*). Учебные пособия предусматривают изучение, систематизацию и активизацию терминологической и общенаучной лексики медицинского английского. Основная цель – формирование тематического словарного запаса в пределах определенной медицинской темы, развитие умений говорения на английском языке. В каждой теме представлен лексический минимум (порядка 50 новых слов и словосочетаний), включающий наиболее употребительную медицинскую терминологию, лексические упражнения на ее тренировку и закрепление, а также коммуникативное задание, предполагающее использование изученной лексики в речи. Материалом для подготовки пособия послужили аутентичные учебники и словари по медицине. Учебные пособия используются как на аудиторных занятиях, так и при самостоятельной работе студентов, изучающих английский язык для специальных медицинских целей. Для каждого из пособий впоследствии были разработаны интерактивные модули на платформе «Quizlet».

С целью определения эффективности данного приложения в процессе обучения иностранному языку в медицинском вузе было проведено онлайн анкетирование студентов ФГБОУ ВО «ПГМУ имени академика Е.А. Вагнера». В анкетировании приняли участие 119 студентов первого курса, изучающих дисциплину «Иностранный язык» (английский). Опрос проводился на платформе Google Forms (https://docs.google.com/forms/d/1rDtmim6r_UcFAGVhwcrYVSgnw7M9vv6a1VYphIki8g/edit), анализ ответов респондентов показал следующие результаты.

Большая часть студентов (86,6%) используют программное приложение «Quizlet» для изучения английского языка. Более половины респондентов (58,8%) отмечают, что начали использовать его только в университете по совету преподавателя иностранного языка. 76,5% студентов пользуются данным приложением для подготовки к занятиям по английскому в университете, на самих занятиях (45,4%), для выполнения домашнего задания (30,3%), а также для самостоятельного изучения английского языка (23,5%) несколько раз в неделю (26,1%), 1 раз в неделю (19,3%), 1 раз в

месяц (37%). Около половины опрошенных (48,7%) пользуются в данном приложении только готовыми модулями, в то время как 40,3% студентов когда-либо создавали собственные модули в данном приложении по различным предметам.

Ранжирование режимов работы показало, что 91,6% опрошенных чаще всего используют карточки, 51,3% – заучивание, 36,1% – тест, 14,3% – правописание, 11,8% – письмо. К наиболее эффективным режимам работы студенты относят карточки (87,4%), заучивание (47,9%), тест (27,7%), письмо (10,9%), правописание (14,3%).

К наиболее значимым преимуществам данного приложения студенты относят: простоту и удобство в использовании (74,8%), возможность многократного использования (71,4%), возможность создания собственного словаря / модуля (62,2%), большое количество различных форм работы (54,6%), экономии времени (49,6%), функцию озвучивания (47,9%), функцию перевода (47,9%), интерактивную форму (42,9%), игровые и соревновательные моменты (34,5%), возможность копирования готовых учебных материалов (28,6%).

Среди основных недостатков отмечаются следующие: невозможность использования данного приложения для изучения других аспектов языка (грамматики, аудирования, чтения и т.д.) (55,5%), ограниченность содержания модулей определенной тематикой (24,4%), невозможность употребления слов в контексте (28,6%), автоматическое распознавание ответов, полностью соответствующих заданным (31,9%).

Результаты проведенного исследования показывают, что использование данного приложения значительно облегчило процесс изучения иностранного языка (намного – 41,2%, немного – 40,3%, затрудняюсь ответить – 15,1%). Более половины респондентов (57,2%) отмечают, что их мотивация изучать английский язык при использовании данного приложения повысилась и они (58,8%) планируют использовать данную платформу в будущем.

Выводы. Таким образом, на наш взгляд программа-приложение «Quizlet» значительно облегчает изучение иностранного языка, позволяя студентам в короткие сроки запомнить и отработать нужный объем лексики, подстраиваясь под разные стили обучения, мышления и восприятия. Высокий результат обеспечивается тем, что представление каждого отдельного термина реализуется во всех возможных формах: произнесение, написание, графическое изображение, перевод. Это приводит к увеличению объема знаний студентов, поддерживает мотивацию обучающихся, повышает эффективность процесса обучения и значительно сохраняет время преподавателя. Данное приложение зарекомендовало себя как эффективный сервис для изучения иностранного языка (ИЯ), в частности для пополнения профессионально ориентированного словаря будущих специалистов.

Литература:

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 53 с.
2. Бхандари, Р. Возможности приложения Quizlet при обучении лексике на уроках английского языка / Р. Бхандари // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях цифровизации: материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов (4 марта 2021 года) / под. общ. ред. Т.И. Зиновьева. – М.: Известия ИППО, 2021. – 331 с.
3. Валеева, Э.Э. Обучение профессиональной терминологии на занятиях по английскому языку / Э.Э. Валеева // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 1. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30445> (дата обращения: 16.05.2023)
4. Жегало, Т.И. Обучающая платформа Quizlet в преподавании профессионального иностранного языка / Т.И. Жегало // Сахаровские чтения 2018 года: Экологические проблемы XXI века. – Минск, 2018. – С. 137-138
5. Иванова, О.В. Использование сервиса Quizlet как средства формирования лексической компетенции студентов бакалавров, будущих учителей иностранного языка / О.В. Иванова // Актуальные проблемы романо-германской филологии и преподавания европейских языков в школе и вузе: сборник статей V Всероссийской (с международным участием) конференции. – Йошкар-Ола: Мар. гос. ун-т., 2016. – С. 292-297
6. Иванова, О.В. Использование интерактивных средств обучения в процессе развития языковой компетенции на уроке английского языка в школе / О.В. Иванова, Ю.И. Ахметшина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота. – 2017. – № 8(74): в 2-х ч. – Ч. 1. – С. 178-181
7. Курбакова, М.А. Использование приложения Quizlet в обучении техническому английскому / М.А. Курбакова, А.А. Колесникова // Педагогическое образование в России. – 2019. – №8. – С. 103.
8. Лопатина, М.В. Использование программы-приложения Quizlet в процессе развития лексических навыков студентов на занятиях по немецкому языку в вузе / М.В. Лопатина // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2019. – № 3 (31). – С. 4-7

Педагогика

УДК 376.37

кандидат психологических наук Маннанова Елена Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЛЕКСА LEARNING BREAKTHROUGH (BALAMETRICS) В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье представлен теоретический обзор научной литературы по изучению возможностей применения балансировочного комплекса Learning Breakthrough (Balametrics) в коррекционно-логопедической работе детьми дошкольного возраста. Автором рассмотрены вопросы подбора упражнений, доступных данной категории детей, а также оценка эффективности включения данных упражнений в занятия. Подробно рассматриваются структура дефекта у старших дошкольников с ОНР III уровня, роль межполушарного взаимодействия в психофизиологическом развитии ребенка, а также принципы применения балансировочного комплекса Learning Breakthrough (Balametrics) в коррекционно-логопедической работе с детьми. Проведенный анализ позволил сделать выводы о том, что коммуникация полушарий выступает в качестве определенного инструмента. Именно она позволяет осуществить синтез обоих полушарий в комплексную, полноценно работающую структуру, на развитие которой оказывают влияние генетика и внешняя среда. Стимуляции мозжечка свойственно повышать уровень эффективности иных упражнений по коррекции психологического, логопедического либо дефектологического типа. При использовании балансировочного комплекса по программе одновременно стимулируется мозжечок и осуществляется проведение сенсорной интеграции, учитывая при этом ключевые принципы нейропсихологической деятельности для детей. Стимуляция мозжечка позволяет осуществлять как психологическую терапию, так и коррекцию. Стабильное и строгое повторение занятий программы «Balametrics» даст

возможность осуществить улучшение синхронизации и межполушарной мозговой коммуникации, коммуникации структур кинестетики, зрения, тактильной сферы и вестибулярного аппарата. Это позволит улучшить эффективность мозговой деятельности, повысить уровень умений мыслительного и познавательного типа и устранить нарушения, относящиеся к обучению и аналитической деятельности.

Ключевые слова: ОНР, дошкольный возраст, логопедия, нарушения устной речи, нейропсихология, мозжечковая стимуляция, балансирующий комплекс Learning Breakthrough (Balametrics), коррекция.

Annotation. This article presents a theoretical review of the scientific literature on the study of the possibilities of using the balancing complex Learning Breakthrough (Balametrics) in correctional speech therapy work for preschool children. The author considers the selection of exercises available to this category of children, as well as evaluating the effectiveness of including these exercises in classes. The structure of the defect in older preschoolers with level III ONR, the role of hemispheric interaction in the psychophysiological development of the child, as well as the principles of using the balancing complex Learning Breakthrough (Balametrics) in correctional speech therapy work with children are considered in detail. The analysis made it possible to draw conclusions that communication of the hemispheres acts as a certain tool. It is she who allows the synthesis of both hemispheres into a complex, fully functioning structure, the development of which is influenced by genetics and the external environment. Stimulation of the cerebellum proper.

Key words: OHR, preschool age, speech therapy, speech disorders, neuropsychology, cerebellar stimulation, Learning Breakthrough (Balametrics) balancing complex, correction.

Введение. Увеличивается частота обращений логопедии к нейропсихологической сфере, а именно к вопросу коммуникации между полушариями (проблема изучается Т. Визель, Л. Выготским, А. Семенович, А. Лурия). Дифференциация межполушарного функционала позволяет осуществлять обеспечение того, как функции взаимно дополняют друг друга.

Процесс усиления коммуникации между полушариями находит свое объяснение в качестве ключевого компонента коррекционной деятельности детской нейропсихологии при разных проблемах в развитии. Асимметричному строению мозговых полушарий свойственно давать возможность людям исполнять роль разумного существа и заниматься функционалом, отличающим его от иных существ (речевые навыки, наличие культуры, производственной деятельности и прочее). Межполушарная коммуникация и четкая деятельность полушарий непосредственным образом оказывает воздействие на физиологию и психологию личности, а также на его поведенческие параметры и уровень здоровья. Оба полушария занимаются выполнением собственного функционала в человеческой жизнедеятельности. Тем не менее, цельный образ окружающей среды личность может формировать лишь при стабильной коммуникации полушарий.

Уровень состояния здоровья современных первоклассников значительно ниже, чем среди их сверстников конца прошлого века: абсолютно здоровых детей всего 4,3 процента против 8,7 в конце 1990-х годов [3]. Нервно-психические и соматические заболевания, а также различные функциональные расстройства ведут к нарушениям моторного развития детей и замедлению темпа их психического развития [1; 5].

Развитию коммуникации между полушариями у дошкольников свойственно дать возможность увеличения эффективности коррекционной и логопедической деятельности. Чтобы найти методики запуска и коррекционных процессов коммуникации между полушариями для повышения качества логопедической деятельности и коррекции, мы рассмотрим нестандартный способ, а именно стимуляция мозжечка с помощью комплекса для балансировки «Balametrics (LearningBreakthrough)».

Упражнениям двигательного типа, исполнение которых ведется с помощью такого комплекса, характерно увеличивать нервные связи в мозговой деятельности и производить активацию комплексного статуса эмоций, энергии и тонауса, а также балансировать коммуникацию нервных соединений.

Когда повышается активность применения каждого полушария и всего комплекса долей коры в головном мозге, это ведет к улучшению мыслительного функционала и облегчению коррекции, что дает возможность развивать речь детей дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. Коммуникация между полушариями выступает оригинальной механикой синтеза работы обоих полушарий в общую структуру с целью работой, на которую оказывает воздействие факторы генетики и окружающего мира. Межполушарная коммуникация активизируется посредством комиссур (спаечные волокна нервов). 3 комиссурных волокна осуществляют объединение обоих мозговых полушарий. Мозолистому телу свойственно выступать самой большой комиссурой.

Взаимодействие между полушариями начинается свое активное развитие еще внутри утробы матери и при первых годах жизни человека (по большей части, когда ребенок ползает и перекрестным методом переставляет конечности). Ввиду этого нужно не мешать ползать ребенку и не пересаживать его в какие-либо приспособления. Важно позволять малышу естественным образом осуществлять развитие полноценной деятельности обоих мозговых полушарий.

Развитие коммуникации между полушариями, в случае процесса человеческого онтогенеза, характеризуется несколькими уровнями, эволюция которых заключается в последовательной активации (применяя дальнейшую ассимиляцию) комплексов комиссурных волокон на различных ступенях и зрелого положения филогенетики для того, чтобы осуществлялась полноценная и комплексная работа психики.

Данная деятельность происходит перед латерализацией мозгового функционала, а также производится параллельным образом с латерализацией, соблюдая все условия, которые диктуют асинхрония и гетерохрония. Кроме того, данной деятельности свойственен периодический характер работы, а именно протекание, соблюдая законы развития универсального типа.

Конечный пункт этого процесса – интеграция между полушариями на высшей ступени. Здесь мозговой деятельности обоих полушарий в качестве ключевой структуры свойственно производить подчинение латерализации мозгового функционала (как компонента данной структуры) [2].

Асимметрии мозгового функционала характерно выступать в качестве оригинального человеческого параметра, подтверждающего ключевую роль коммуникации между полушариями для того, чтобы на уровне мозга формировались уникальные методы адаптации личности.

Стагнация межполушарных функций и новейшему методу коммуникации между полушариями «Хомо Сапиенс» свойственна неразрывное взаимодействие с фактом революционного развития мозговых отделов лобной области. Деятельность таких отделов и выступает в роли истока и гаранта стабильной деятельности обоих полушарий. То есть, ключевая роль принадлежит обучению, которое нацелено на сохранение и развитие функций в передних отделах детского мозга, опережающих любые другие методы абилитации и коррекционной деятельности.

Для активации всех дальнейших уровней мозговой деятельности обоих полушарий необходимы ассимиляция и включение предыдущего уровня, начинающего работать в подчинение и продолжая подконтрольным образом осуществлять обеспечение собственных основных функций.

Начало формирования комиссур для мозговой совместной деятельности обоих полушарий, как считает Гешвинд, наблюдается в период от трех до пяти месяцев беременности и зависит от запуска структурных гормонов под названием тестостерон. Данное формирование является базой для мозговой латерализации функций и предпосылок в области нейробиологии конкретных наборов комиссур для исполнения интегрирующей межгемисферной функции. Комплексная работа полушарий позволяет адаптироваться детям к комплексу требований, предъявляемых при развитии. Это обстоятельство на эмбриональном генетическом уровне показывает направление нейробиологической области у асимметричного характера мозговой деятельности человека. Работа данного комплекса берет свой старт еще при рождении. Ребенок первый раз ощущает гравитационные силы и это выступает в качестве источника немедленного запуска образований стволового типа [11].

Существует 3 ключевых этапа коммуникации между полушариями в области онтогенеза.

1 уровень (от нахождения внутри утробы до возраста примерно трех лет) предполагает в качестве основной работу транскортикальной коммуникации на стволовом уровне, деятельность мозговых спаек в сфере гипоталамо-диэнцефального основания и деятельности, осуществляемую базальными ядрами. Первый мозговой комплекс функций характеризуется заложением базы для того, чтобы обеспечивались асимметрии в областях нейрофизиологии, нейрохимии и нейромодуляторного основания, которые являются фундаментом для того, чтобы соблюдался когнитивный, аффективный и соматический статус.

На данном уровне следует сказать о локализации ключевого фактора онтогенетики в виде импритинового инструмента, выполняющего роль шаговых механизмов и ритмического механизма (выступающих как архетипы и заложенных на уровне генетики). Данный этап также характеризуется формированием предпосылок в области нейробиологии последующих «стилевых» поведенческих параметров человека в сфере психофизиологии, формированием «структуры» возможных способностей к адаптации ребенка в дихотомиях в виде: статичности и ригидности (симультанности); асимметричного состояния различных паттернов, таких как ритмологические, психосексуальные, аверсивные, агрессивные, субдоминантные, доминантные и прочие этологические, обеспечение которых осуществляют асимметрии электрохимического, гормонального и биохимического типа.

Церебральные структуры на данном этапе помогают осуществлять формирование сенсорной моторики оральных мануальных и оптооральных (вертикальных) и горизонтальных (коммуникации рук и ног, конвергенции глаз и прочего) связей реципрокного и синергетического типа.

По окончании нахождения внутри утробы и перед родами ребенку должна быть свойственна, прежде всего, готовность сенсорных болевых структур (ноцицептивных) ретикулярного типа. Обладает необходимой зрелостью для окружающей среды и набор рефлексов дыхания, сосания и прочих рефлексов витального типа.

Стволовую латерализованную активацию избирательного типа можно обозначить последним событием на данном уровне, как считает Кинсборн, проявляющуюся при адаптационном речевом уровне при возрасте от двух до трех лет.

Такая активация находит свое проявление в:

- увеличении силы воздействий восходящей активации на область левого полушария мозга в случае, когда ребенок занят выполнением задач вербального типа;
- обратном порядке действия соответствующей деятельности в области нейрофизиологии, которая нацелена на область правого полушария мозга.

Активация выступает в качестве фундамента и гаранта для того, чтобы закреплялись стабильные предпосылки латерализации функций речи и организовывались контролирующие локусы полушарий, что имеет значение на дальнейших уровнях развития ребенка.

2 уровню (3-8 лет) соответствует максимальная важность запуска структур комиссур межгиппокампального типа, имеющих ключевое значение при формировании интеграционных функций мотивации в полушариях когнитивного, межмодального и полисенсорного типа.

Данным областям в сфере филогенеза свойственно выступать в качестве центрального комиссурного образования мозга. Данные зоны стабилизируют и инициируют коммуникацию левой и правой гемисфер. В этом заключается функциональное отличие от комиссурных оснований на подкорковом уровне, которые, в первую очередь, направлены на динамику и вектор коммуникации полушарий.

Ключевой функцией коммуникации межгиппокампального типа можно назвать организацию между полушариями и сохранение баланса деятельности мнестического типа, которая является на данном этапе взросления ответственной за общий функционал онтогенеза.

Данный этап взросления характеризуется автоматизацией и закреплением каждой базовой асимметрии между полушариями во втором мозговом блоке функций (на операциональном уровне). Происходит формирование доминантных состояний мозговых полушарий, следуя речевым процессам и рукам, осуществляется фиксация управления актуальной работой невербальных и вербальных признаков и функционала психологии посредством локуса правого полушария или левого полушария.

Сильное повышение числа детей с доминирующей левой рукой на сегодняшний день имеет связь с остановкой переучивания детей на работу правой рукой и с сильным увеличением количества детей, характеризующихся наличием дизонтогенеза структур комиссур.

3 уровню (7-15 лет) соответствует окончания формирования коммуникации между полушариями. Ключевая роль принадлежит набору взаимодействий транскаллозального типа. На уровне нейрофизиологии данное событие получает закрепление посредством того, что организовывается центральная механика с произвольным вниманием, называемая «волной Уолтера».

Мозолистому телу свойственно играть роль ключевогкомиссурного основания мозга, так как это комиссура осуществляет обеспечение связей в лобной области межфронтального типа, обуславливает порядок и стабильность работы прошлых уровней, осуществляет формирование деятельности психики обоих полушарий на ключевом адаптационном общественном этапе регуляции (регулирование с направлением на общество и культуру в третьем мозговом блоке функций) в личностных когнитивных стилях человека, выступает основным произвольным отражением своего «я» во внешней среде и через нее [6].

Коммуникация между полушариями на данном этапе позволяет закрепить приоритет функций в лобных отделах левого полушария мозга. Это дает возможность детям формировать различные поведенческие программные образы, заниматься постановкой четких целей и осуществлять их контроль, следуя стабильному изменению условий, происходящему в обществе и окружающей среде.

Уровню организации собственной регуляции произвольного типа свойственно сильно увеличивать границы изменчивости поведения. Это дает возможность на определенных временных промежутках применять такие программы, которым соответствует максимальная адекватность и гармоничность относительно соответствия собственного «я» и окружающего мира, а также меняющихся условий и адаптационных методик.

Этот этап транскортикального типа в качестве максимально молодого и созревающего позже всех (в условиях онтогенеза и филогенеза) выступает как самый уязвимый.

Необходимо заметить, что при всех девиациях организации нижних систем и посредством работы динамичных системных инструментов, данным высшим структурам функций будет свойственно развитие со стабильным обкрадыванием энергии.

Если постоянное обеспечение комплексной деятельности обоих полушарий на этапах базального типа не производится (имеет непосредственное отношение к сенсомоторному развитию детей в младенческом возрасте), то не является возможным и осуществление строгой активности функций на высших уровнях [10].

Методика с замещающим онтогенезом в виде коррекционной деятельности в нейропсихологии нацелена на организацию и развитие слабо развитого мозгового функционала вместе с улучшением коммуникации между полушариями.

Коррекционная деятельность в нейропсихологии в виде стимуляции мозжечка выступает методикой, представляемой особым набором упражнений, который дает возможность развития мозга и его участков, несущих ответственность за организацию функционала психики высшего уровня [4].

К признаками проблемной деятельности мозжечка и мозгового ствола можно отнести наличие проблем с координацией и балансом и неуклюжести. Данные нарушения зачастую присущи детям, у которых наблюдается задержка в развитии психики и речи, есть аутистические болезни (к примеру, в виде детского раннего аутизма, соответствующих состояний, синдрома Аспергера), проблемы со вниманием и поведенческими программами, синдром дефицита внимания и гиперактивности.

Стимуляция мозжечка ведет к нормализации деятельности мозжечка и мозгового ствола. Упражнения дают возможность как осуществить улучшение физиологических параметров человека, так и произвести улучшение пластичности мозга, преодоление незрелости функций. Все это дает возможность осуществить существенное продвижение в организации адаптационных умений и скорректировать проблемы поведения.

В человеческом мозжечке находится гораздо больше клеток нервов, чем в иных мозговых подразделениях, что имеет ключевое значение, когда идет развитие речи, эмоций и интеллекта.

Мозжечку свойственно выступать самым быстродействующим инструментом в области мозга. Мозжечок способен осуществлять быструю переработку всех данных, которые приходят из иных мозговых отделов и производить определение скорости всех мозговых процессов в совокупности.

Мозжечок содержит 80% всех нейронов в человеческом мозге и вносит заметный вклад в неявное обучение и прогностическую обработку в двигательной, сенсорной и когнитивной областях [14]. Кроме того, изменения в структуре и функции мозжечка могут способствовать атипичному развитию [13].

Улучшение мыслительных и познавательных умений есть возможность осуществить посредством строгого и постоянного повторения упражнений по равновесию. Такие занятия дают возможность развития синхронизации и полушарной коммуникации. Все это позволяет таким структурам, как зрительная, вестибулярная, кинестетическая и тактильная структуры осуществлять нормальную коммуникацию. Упражнения позволяют повысить уровень эффективности мозговой деятельности в целом и устранить нарушения, которые связаны с обучением и аналитической деятельностью [7].

Принципы применения балансировочного комплекса Learning Breakthrough (Balametrics) в коррекционно-логопедической работе. Ф. Белгау осуществил создание программы для балансировки «Balametrics» еще в 20 веке. Данный комплекс подразумевает использование системной методики для того, чтобы решить проблемы. В данной программе одновременно стимулируется мозжечок и осуществляет проведение сенсорной интеграции, учитывая при этом ключевые принципы нейропсихологической деятельности для детей [12].

Вестибулярным мозговым структурам свойственно обладать важным значением во всех процессах, поскольку данные системы оказывают помощь координации как мелкой, так и крупной моторики. Кроме того, эти системы занимаются налажкой коммуникации всех органов ребенка и мозговых отделов, отвечающих за счет, чтение и письмо. Вестибулярному аппарату принадлежит роль основного мозгового компонента для связи. Методике Белгау присуща эффективность при исправлении проблем детей, начиная с возраста четырех лет. Упражнения подаются в виде игр и схожи с лечебной физической культурой, но более интересны и не стремятся вызывать отрицательные чувства при возможной неудаче. Этот комплекс упражнений обладает обширным спектром использования при исправлении разных проблем, дает возможность улучшить и стабилизировать развитие мозговой деятельности. Программе соответствует малое количество противопоказаний. Комплекс подразумевает проведение различных занятий с разным уровнем сложности и разными целями. Таким образом, осуществляются несколько этапов организации и совершенствования разных умений индивидуальным образом.

Стимуляции мозжечка свойственно повышать уровень эффективности иных упражнений по коррекции психологического, логопедического либо дефектологического типа.

Комплекс показаний для использования стимуляции мозжечка представляет из себя наличие:

1) отставания по темпам совершенствования функционала моторики (позднее начало хождения либо пропуск этапа с ползанием);

2) проблем с эмоциями (повышенного возбуждения и утомляемости, слабого контроля самого себя);

3) сложностей при акцентировании внимания, постоянного отвлечения;

4) сниженных показателей по вниманию и памяти;

5) проблем с поведением (импульсивного характера, постоянных и резких смен настроения);

6) проблем с координацией, наличия неуклюжести, неловких постоянных движений;

7) плохой успеваемости в школе, сложностей с уроками [2].

Стимуляция мозжечка имеет эффективность в случае диагнозов:

– СДВГ (синдрома дефицита внимания и гиперактивности);

– ММД (минимальной дисфункции мозга);

– ЗРР (задержек с развитием речи различного уровня);

– ЗПР (задержки в развитии психики) и ЗППР (задержек в развитии речи и психики);

– дисграфического и дислексического расстройства;

– проблем аутистического характера;

– заикания (логоневроза).

Упражнения для стимуляции мозжечка подразумевают применение доски для балансировки, мешочков с разным наполнением, мяча в виде маятника, планки с разделами по цветам, доски с обратной связью и стенда с наличием целей [12].

Ребенок встает на доску для балансировки и начинает производить выполнение разных действий (поворачивать туловище, перекидывать мешочки из руки в руку, отбивать мячик с помощью планки либо рук, кидать мячик и выполнять прочие действия).

До начала программы необходимо проконсультироваться со специалистом, которые произведет определение целей для коррекции и параметров в виде возрастных показателей, способностей признаков личности и прочего. После того, как специалист обработает всю информацию, он произведет разработку индивидуальной программы коррекционной деятельности, руководствуясь методикой Белгау.

На протяжении программы выполняются определенные упражнения с конкретным ритмом, используя мешочки с песком небольшого размера и мячики из резины. Сначала производятся несложные движения: все участники программы бросают мячи таким образом, чтобы он совершил отскок обратно и попал в руку. Далее задания усложняются – требуется кидать мяч одной рукой, а ловить его другой; далее, после того как участник поймал мяч, надо переложить его из одной руки в другую за спиной; далее в упражнении применяется второй мяч; далее самую сложную игры выполняют два ребенка. После этого они выполняют данные упражнения, применяя доску для балансировки.

Отличия данной программы заключаются в:

1) ритме, который должен быть естественным и комфортным для участника и давать возможность наиболее просто и легко осуществлять выполнение разных упражнений и сохранять его в памяти на мышечном уровне;

2) работе глаз и ориентировании в пространстве: за тридцать минут занятий необходимо производить перевод взгляда и смену фокуса до 1000 раз, используя 3 главные оси: от близкого до далекого, от нижнего до верхнего, от левого до правого;

3) коллективной работе: большей части занятий свойственна работа в парах или группах, а в таких упражнениях важно сотрудничество и синхронный характер выполнения, чему нужно обучаться всем детям;

4) ответственности: ребенок, овладевший элементом программы, осуществляет помощь другим участникам [2].

Выполняя упражнения из методики Белгау, есть возможность добиться таких итогов[4; 8]:

- улучшить внимание и концентрацию;
- повысить работоспособность и выносливость;
- улучшить координацию зрения и моторики;
- развить воображение и восприятие в пространстве;
- повысить ловкость и скорость реакции, развить двигательные способности;
- развить каждый тип памяти (двигательная память, образы и представления, звуки, пространство, зрение);
- улучшить восприятие письма и чтение, автоматизировать данные навыки ввиду их роли в качестве базы для совершенствования своих речевых и письменных умений;
- улучшить способности к чтению механическим способом;
- развить интеллект;
- улучшить способность к логике и математике;
- научиться контролировать и планировать собственные действия;
- стабилизировать волю и эмоции;
- гармонизировать поведенческие параметры;
- изменить особенности личности.

В результате, можно сказать, что стимуляция мозжечка позволяет осуществлять как психологическую терапию, так и коррекцию.

На сегодняшний день нейропсихологическая коррекция представляет собой наиболее эффективный метод безмедикаментозной помощи при отдельных видах нарушений, и если подход грамотный, то и результативность окажется высокой [9].

Выводы. Исследование литературных источников дало возможность формулировки таких выводов:

1. Дети дошкольного старшего возраста с общим недоразвитием речи на третьем уровне характеризуются проблемами с развитием элементов интеллекта, речи и сенсорной сферы, что оказывает отрицательное воздействие на совершенствование личности детей в общем понимании.

2. Коммуникация полушарий выступает в качестве определенного инструмента синтеза обоих полушарий в комплексную, полноценно работающую структуру, на развитие которой оказывают влияние генетика и внешняя среда.

3. Стимуляция мозжечка свойственно производить нормализацию деятельности мозжечка и мозгового ствола и улучшать как физиологические параметры, так и пластичность мозга, а также преодолевать незрелый характера функций мозга и производить рывок при организации адаптационных и коррекционной деятельности относительно проблем поведения.

4. Стабильное и строгое повторение занятий программы «Balometrics» даст возможность осуществить улучшение синхронизации и межполушарной мозговой коммуникации, коммуникации структур кинестетики, зрения, тактильной сферы и вестибулярного аппарата, что позволит улучшить эффективность мозговой деятельности, повысить уровень умений мыслительного и познавательного типа и устранить нарушения, относящиеся к обучению и аналитической деятельности.

Литература:

1. 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. – С. 6-15

2. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Национальное образование, 2016. – 368 с.

3. Гусейнова, А.А. Подготовка к школе детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата в инклюзивном образовательном пространстве / А.А. Гусейнова // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2018. – № 4. – С. 30-35

4. Измайлова, А.Х. Возможности применения комплекса "Learning breakthrough kit" (balometrics) в коррекционно-развивающей работе с детьми: методическое пособие / А.Х. Измайлова, Н.В. Давыденко, Д.И. Скрипко. – Москва: УНИСЕФ, 2016. – 111 с.

5. Инклюзивное образование: специальные условия включения обучающихся с ОВЗ в образовательное пространство / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, А.А. Гусейнова, В.В. Мануйлова. – Москва: Национальный книжный центр, 2018. – 112 с.

6. Литвинова, Г.В. Влияние латеральной организации на формирование речи у детей (монография) / Г.В. Литвинова. – Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2013. – 110 с.

7. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека / А. Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2018. – 768 с.

8. Методические рекомендации по применению игр и упражнений сенсорно-интеграционной коррекции дошкольников в группах комбинированной направленности [Электронный ресурс]. – URL: <https://stopautism.ru/> (дата обращения: 22.04.2023)
9. Помазкова, Н.А. Мозжечковая стимуляция как эффективный метод речевого развития (авторская разработка) / Н.А. Помазкова, О.В. Усманова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2020. – № 8(35). – С. 54-61
10. Семенович, А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста / А.В. Семенович. – М.: Генезис, 2018. – 319 с.
11. Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие / А.В. Семенович. – М.: Генезис, 2017. – 474 с.
12. Belgau, F. A Life in Balance. Discovery of a Learning Breakthrough / F. Belgau. – Parker CO, United States. – 2010. – 216 p.
13. Becker, Esther B.E., Stoodley, Catherine J. Chapter One – Autism Spectrum Disorder and the Cerebellum / Esther B.E. Becker, Catherine J. Stoodley / Genevieve Konopka, International Review of Neurobiology, Academic Press. – 2013. – Volume 113. – Pages 1-34
14. Zhao G, Walsh K, Long J, Gui W, Denisova K (2018) Reduced structural complexity of the right cerebellar cortex in male children with autism spectrum disorder. PLOS ONE 13(7): e0196964. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0196964>

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент **Маняхина Валентина Геннадьевна**
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва)

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РЕАЛИЗАЦИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки будущих учителей к работе в условиях цифровой трансформации образования, в частности, готовности к реализации смешанного обучения. В статье представлен анализ компетенций в области смешанного обучения, которые служат основой для формирования готовности будущего учителя к профессиональной деятельности в условиях смешанного обучения. С опорой на выделенные функциональные элементы готовности учителя к реализации смешанного обучения определено примерное содержание подготовки будущих учителей в области смешанного обучения.

Ключевые слова: педагогическое образование, готовность к смешанному обучению, цифровая трансформация образования.

Annotation. The article considers the problem of preparing future teachers to work in the conditions of digital transformation of education, in particular, readiness to implement blended learning. The article presents the analysis of competencies in the field of blended learning, which serve as a basis for the formation of future teachers' readiness for professional activity in the conditions of blended learning. Based on the identified functional elements of teacher readiness to implement blended learning, the approximate content of training future teachers in the field of blended learning is defined.

Key words: teacher education, readiness for blended learning, digital transformation of education.

Введение. Цифровая трансформация образования должна постепенно привести к изменению педагогической практики и смешанное обучение является одним из направлений трансформации современного образования. Несмотря на перспективы смешанного обучения в контексте достижения целей цифровой трансформации образования, его внедрение в школьный образовательный процесс вызывает целый ряд проблем, среди которых недостаточная готовность учителей к работе в условиях смешанного обучения.

Готовность учителя к применению смешанного обучения в условиях цифровой трансформации образования является важной составляющей профессиональной готовности современного учителя. Как отмечает Н.С. Макарова, «чтобы осуществить цифровую трансформацию педагогического образования, важно на уровне концепции его развития описать требования к новым образовательным результатам, уточнить и переосмыслить профессиональные компетенции, которыми должен обладать педагог, работающий в цифровой школе» [10]. И концепция эта должна иметь опережающий характер, чтобы к моменту выпуска будущих педагогов из вуза, сформированные у них компетенции в области цифровых технологий, в частности, в области применения цифровых технологий для реализации смешанного обучения, были актуальны.

Изложение основного материала статьи. Будем рассматривать компетентность как обладание соответствующими компетенциями [5, 15], как личностно и интеллектуально обусловленное, мотивированное проявление компетенции в деятельности и поведении субъекта образовательного процесса [8], компетенции как перечень требований к образовательной подготовке [15], а теоретическую и практическую готовность к осуществлению профессиональной деятельности как неотъемлимую часть профессиональной компетентности [8, 13, 14]. То есть, профессиональные компетенции служат основой для формирования готовности к профессиональной деятельности, которая, в свою очередь, является необходимым условием для проявления и дальнейшего развития профессиональной компетентности.

Понятие готовности предполагает многокомпонентный состав. Любую деятельность, в том числе профессиональную, можно рассматривать в соответствии с основными этапами этой деятельности: 1) потребность и постановка цели; 2) планирование (на основе знаний выбираются оптимальные операции и средства); 3) осуществление деятельности; 4) проверка результатов и их коррекция; 5) подведение итогов и оценка деятельности. Можно проследить, как эти этапы деятельности находят отражение в структуре многокомпонентного состава профессиональной готовности, предложенной рядом исследователей [6, 12]. Мы считаем, что структура готовности к реализации смешанного обучения с позиций теории деятельности должна включать следующие компоненты: 1) мотивационный (осознание необходимости и положительное эмоциональное отношение к применению смешанного обучения); 2) когнитивный (совокупность профессионально-педагогических знаний в области смешанного обучения, в том числе для организации учебной деятельности в цифровой среде); 3) деятельностно-технологический (практическая готовность к реализации смешанного обучения, в том числе готовность к работе в цифровой образовательной среде школы); 4) рефлексивно-оценочный (рефлексия собственной деятельности по применению смешанного обучения, оценка его эффективности, выявление затруднений и корректировка процесса смешанного обучения).

Однако, опираясь на этот подход к выделению значимых компонентов в структуре готовности учителя к реализации смешанного обучения, трудно определить, какие конкретно компетенции лежат в основе формирования этой готовности и соответствующей компетентности. Чтобы выстроить систему подготовки будущего учителя к реализации смешанного обучения в школе и сформировать у него компетентность в области смешанного обучения и готовность к реализации

смешанного обучения, необходимо, проанализировав деятельность учителя в условиях смешанного обучения, выделить наиболее существенные компетенции смешанного обучения, владение которыми позволит педагогу реализовать эффективное смешанное обучение.

Следует отметить, что исследований, посвященных данной проблематике, достаточно мало. Анализ работ А.А. Марголиса, Ч.Р. Грэхема, Х. Стейкер, Л.И. Асадуллиной и И.Р. Дусеева [2, 11, 16, 17] показал, что нет единого мнения в вопросе, какими компетенциями должен овладеть учитель, чтобы эффективно работать в условиях смешанного обучения, но есть «точки пересечения». Обобщив эти компетенции и дополнив их теми, которые, на наш взгляд, также необходимы для эффективного смешанного обучения, мы предложили следующий перечень компетенций, формирование которых обеспечит готовность учителя к реализации смешанного обучения:

- компетенции в области цифровых технологий;
- компетенции в области педагогического проектирования процесса смешанного обучения;
- компетенции в области управления учебным процессом в среде смешанного обучения;
- компетенции в области персонализации смешанного обучения;
- компетенции в области создания и разработки элементов цифровой образовательной среды (ЦОС);
- компетенции в области коммуникации в ЦОС;
- компетенции в области педагогической диагностики и контроля результатов обучения в ЦОС.

Основываясь на выделенных компетенциях, мы определили следующие функциональные элементы готовности учителя к реализации смешанного обучения:

- проектировочный – готовность к осуществлению педагогического проектирования учебного процесса в условиях смешанного обучения;
- организационно-управленческий – готовность к организации процесса смешанного обучения и управлению учебно-познавательной деятельностью обучающихся в среде смешанного обучения;
- цифровой – владение ИКТ и цифровыми технологиями для работы и реализации учебного процесса в цифровой среде;
- персонализационный – готовность к реализации персонализации в смешанном обучении;
- диагностический – готовность к осуществлению педагогической диагностики процесса и результатов смешанного обучения, в том числе в цифровой образовательной среде;
- коммуникативный – готовность осуществлять и организовывать коммуникацию участников процесса смешанного обучения.

Описанные выше структурные компоненты готовности учителя к реализации смешанного обучения (мотивационный, когнитивный, деятельностно-технологический и рефлексивно-оценочный) можно применить в качестве критериев достижения выделенных функциональных элементов готовности учителя (табл. 1).

Таблица 1

Критерии достижения готовности учителя к реализации смешанного обучения

Функциональный элемент готовности (ФЭГ) и его аспект в контексте готовности к смешанному обучению (СО)	Структурные компоненты ФЭГ	Описание
Проектировочная готовность: <i>педагогическое проектирование процесса СО</i>	Мотивационный (М1)	Понимание необходимости целенаправленного планирования и проектирования образовательного процесса в условиях смешанного обучения для определения оптимального сочетания очных методов обучения и технологий ЭО и ДОТ для персонализации обучения.
	Когнитивный (К1)	Знание этапов педагогического проектирования на основе технологии педагогического дизайна с учетом образовательных потребностей и особенностей обучающихся для максимального достижения целей обучения.
	Деятельностно-технологический (Д1)	Применение технологии педагогического дизайна для повышения эффективности и персонализации учебного процесса в условиях смешанного обучения.
	Рефлексивно-оценочный (Р1)	На основе анализа результатов обучения выявление причин недостаточного уровня достижения образовательных результатов обучающимися, внесение изменений в проектирование образовательного процесса для коррекции результатов обучения.
Организационно-управленческая готовность: <i>управление процессом СО</i>	Мотивационный (М2)	Понимание преимуществ смешанного обучения с точки зрения гибкости и многоаспектности в организации и управлении образовательным процессом с привлечением возможностей ЦОС.
	Когнитивный (К2)	Знание организационных преимуществ и недостатков различных моделей смешанного обучения, а также стратегий управления учебной деятельностью, в том числе в ЦОС.
	Деятельностно-технологический (Д2)	Умение организовать учебный процесс в соответствии с выбранной моделью смешанного обучения, владение методами управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся в среде смешанного обучения.

	Рефлексивно-оценочный (Р2)	Постоянная рефлексия эффективности организации процесса смешанного обучения и динамики управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся в среде смешанного обучения.
Цифровая готовность: <i>владение цифровыми технологиями и технологиями разработки образовательных элементов ЦОС</i>	Мотивационный (М3)	Понимание роли цифровых технологий в современном образовании, стремление к внедрению цифровых технологий в профессиональную деятельность для повышения эффективности и гибкости образовательного процесса.
	Когнитивный (К3)	Знание современных цифровых технологий, программного обеспечения и онлайн сервисов для организации образовательного процесса с использованием возможностей ЦОС, а также для создания цифрового образовательного контента в ЦОС.
	Деятельностно-технологический (Д3)	Владение современными цифровыми технологиями, программным обеспечением и онлайн сервисами для создания цифрового образовательного контента в ЦОС и для организации образовательного процесса и управления деятельностью обучающихся с использованием возможностей ЦОС.
	Рефлексивно-оценочный (Р3)	Оценка уровня владения цифровыми технологиями, необходимыми для решения профессиональных задач и стремление к совершенствованию своей цифровой профессиональной компетентности.
Готовность к персонализации: <i>персонализация СО</i>	Мотивационный (М4)	Понимание преимуществ смешанного обучения в контексте организации персонализированного обучения.
	Когнитивный (К4)	Знание методов организации персонализированного учебного процесса, механизмов и инструментов персонализации в ЦОС.
	Деятельностно-технологический (Д4)	Владение методами персонализации обучения в среде смешанного обучения, особенно используя возможности и инструментарий ЦОС.
	Рефлексивно-оценочный (Р4)	Рефлексия и оценка эффективности применяемых методов персонализации обучения, в том числе в ЦОС.
Диагностическая готовность: <i>педагогическая диагностика в ЦОС</i>	Мотивационный (М5)	Понимание важности мониторинга образовательного процесса и оценивания, в том числе с использованием цифровых инструментов.
	Когнитивный (К5)	Знание методов педагогической диагностики, инструментов мониторинга и оценивания в ЦОС.
	Деятельностно-технологический (Д5)	Владение методами педагогической диагностики, цифровыми инструментами мониторинга и оценивания результатов обучения.
	Рефлексивно-оценочный (Р5)	Анализ результативности применяемых методов и цифровых инструментов мониторинга и оценивания.
Коммуникативная готовность: <i>коммуникация в ЦОС</i>	Мотивационный (М6)	Понимание значения педагогической коммуникации, создания условий для сотрудничества, в том числе используя возможности коммуникации в ЦОС.
	Когнитивный (К6)	Знание методов и средств для организации коммуникации между участниками образовательного процесса, в том числе в ЦОС.
	Деятельностно-технологический (Д6)	Владение методами и средствами коммуникации, укрепления сотрудничества и совместной деятельности участников образовательного процесса, используя инструментарий ЦОС.
	Рефлексивно-оценочный (Р6)	Оценка эффективности взаимодействия с обучающимися и выбор наиболее подходящий средств и методов коммуникации с использованием цифровых технологий.

Построение содержания профессиональной подготовки в условиях компетентного подхода выстраивается на основе выделенных компетенций, которыми должен овладеть будущий профессионал, а последовательность освоения содержания опирается на логику становления профессиональной компетентности. В течение последнего двадцатилетия модульный подход к структуризации содержания обучения в вузе благодаря гибкости и функциональности прочно утвердился и, фактически, стало стандартным сочетание компетентного и модульного подходов в высшем профессиональном образовании. Модульное обучение предполагает организацию содержания обучения в виде относительно законченных самостоятельных единиц учебной информации [3]. Каждый учебный модуль характеризуется таким содержанием обучения, которое способствует решению конкретных образовательных задач и формированию компетенций. Вслед за Г.В. и Н.Б. Лаврентьевыми будем рассматривать модуль в качестве составной части программного материала дисциплины (модульной программы), модуль реализует интегрирующую дидактическую цель. Комплексная дидактическая цель реализуется всей модульной программой. В свою очередь, каждая интегрирующая цель состоит из частных дидактических целей, которые реализуются в модуле через учебные элементы [9]. В зависимости от конкретной деятельностной цели (частной цели) учебный материал делится на блоки – учебные элементы, при этом содержание обучения представляется в объеме, необходимым для достижения этой цели. Учебный элемент - содержательная единица

предметного изучения [1]. Модуль состоит из композиции учебных элементов, через которые достигается интегрирующая дидактическая цель модуля.

Комплексная цель: подготовка будущих учителей к реализации смешанного обучения. Декомпозиция комплексной цели позволяет определить интегрирующие цели и сформировать модули.

Интегрирующие цели:

– Модуль 1: формирование цифровой общепользовательской и предметной компетентности.

– Модуль 2: формирование готовности к работе в цифровой образовательной среде (проектирование, создание цифрового контента, использование в образовательном процессе).

– Модуль 3: формирование готовности к реализации смешанного обучения (проектирование персонализированного процесса смешанного обучения, среды смешанного обучения, управление процессом смешанного обучения).

Декомпозиция интегрирующих целей позволяет выделить частные цели и определить блоки учебных элементов каждого модуля:

Модуль 1:

1.1. Компьютеры и другие цифровые устройства, их обслуживание, системное программное обеспечение.

1.2. Прикладное ПО (офисные приложения, приложения для решения задач по предметному профилю обучения, в том числе облачные приложения).

1.3. Цифровые медиа-технологии.

1.4. Веб-технологии.

1.5. Технологии виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальности.

1.6. Технологии больших данных и искусственного интеллекта.

1.7. Дополнительные учебные элементы (в зависимости от предметного профиля обучения могут быть добавлены учебные элементы, направленные на изучение цифровых технологий, необходимых в данной предметной области).

Модуль 2:

2.1. Структура ЦОС. Образовательные онлайн платформы.

2.2. Проектирование структуры ЦОС и разработка цифрового контента в соответствии с педагогическими целями.

2.3. Коммуникация в ЦОС.

2.4. Мониторинг обучения и диагностика в ЦОС.

Модуль 3:

3.1. Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии.

3.2. Модели смешанного обучения и образовательная среда.

3.3. Проектирование процесса персонализированного смешанного обучения.

3.4. Реализация предметного смешанного обучения.

В модуль практик также вносятся изменения, в него интегрируются соответствующие практико-ориентированные задания, с которыми сталкивается учитель при реализации смешанного обучения: в учебную практику - работа в ЦОС, разработка образовательного контента по предмету для ЦОС, который можно использовать для организации смешанного обучения; в педагогическую практику – подготовка и проведение уроков по моделям смешанного обучения с использованием ЦОС.

Выводы. Несмотря на перспективы смешанного обучения в контексте достижения целей цифровой трансформации образования, его внедрение в образовательный процесс вызывает целый ряд проблем, среди которых недостаточная готовность учителей к работе в условиях смешанного обучения. Для преодоления этой проблемы необходимо внести соответствующие изменения в содержание подготовки будущего учителя.

На основе анализа деятельности учителя в условиях смешанного обучения, были выделены наиболее существенные компетенции смешанного обучения, что позволило определить функциональные элементы готовности учителя к реализации смешанного обучения: проектировочный (готовность к осуществлению педагогического проектирования учебного процесса в условиях смешанного обучения); организационно-управленческий (готовность к организации процесса смешанного обучения и управлению учебно-познавательной деятельностью обучающихся в среде смешанного обучения); цифровой (владение ИКТ и цифровыми технологиями для работы и реализации учебного процесса в цифровой среде); персонализационный (готовность к реализации персонализации в смешанном обучении); диагностический (готовность к осуществлению педагогической диагностики процесса и результатов смешанного обучения, в том числе в цифровой образовательной среде); коммуникативный (готовность осуществлять и организовывать коммуникацию участников процесса смешанного обучения). Каждый из перечисленных функциональных элементов готовности содержит мотивационную, когнитивную, деятельностно-технологическую и рефлексивно-оценочную составляющую, которые описаны и могут использоваться в качестве критериев сформированности готовности будущего учителя к реализации смешанного обучения. Разработана примерная структура содержания обучения по модульной программе подготовки учителя к работе в условиях смешанного обучения, включающая три учебных модуля и модуль практик.

Литература:

1. Аринкин, Е.А. Проектирование содержания обучения на основе диагностирования уровней усвоения знаний в условиях компьютеризации учебного процесса: Автореф. ... канд. пед. наук / Е.А. Аринкин. – М., 1994.

2. Асадуллина, Л.И. Компетенции преподавателя вуза в смешанном обучении / Л.И. Асадуллина, И.Р. Дусеев // Молодой ученый. – 2015. – № 10 (90). – С. 1086-1088

3. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – М., 2002.

4. Воронин, Д.М. Основные компетенции преподавателя в смешанном обучении глазами студента / Д.М. Воронин, А.В. Нечаев // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-1. – С. 129-132

5. Дахин, А.Н. Образовательная компетентность: от существующего знания к возникающей инновационной культуре / А.Н. Дахин // Школьные технологии. – 2006. – № 5. – С. 35-44

6. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск, 1976. – 187 с.

7. Зайцева, Л.Г. К проблеме компетенций педагога в среде смешанного обучения как доминирующей среде цифрового образования / Л.Г. Зайцева, М.В. Заблоцкая // Экономический рост Республики Беларусь: глобализация, инновационность, устойчивость. Материалы XI Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 169-170

8. Зимняя, И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 4 (4). – С. 16-31

9. Лаврентьев, Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалиста / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул, 2005. – 146 с.

10. Макарова, Н.С. Педагогический университет в условиях цифровой трансформации образования / Н.С. Макарова // Познание и деятельность: от прошлого к настоящему. Материалы I Всероссийской междисциплинарной научной конференции. – Омск: ОмГПУ, 2019. – С. 176-181
11. Марголис, А.А. Что смешивает смешанное обучение? / А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2018. – Vol. 23, № 3. – С. 5-19
12. Санжаева, Р.Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: автореф. дис. ... д-ра псих.наук / Р.Д. Санжаева. – Новосибирск, 1997. – 40 с.
13. Слостенин, В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. 224 с.
14. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26
15. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64
16. Graham, C.R. K-12 blended teaching: A guide to personalized learning and online integration / C.R. Graham, J. Borup, C.R. Short, L. Archambault. – Provo, UT: EdTechBooks.org., 2019.
17. Staker, H. Who are great blended-learning teachers? / H. Staker // Blended Learning Universe. – 2018. – URL: <https://www.blendedlearning.org/who-are-great-blended-learning-teachers/> (accessed: 11.01.2022)

Педагогика

УДК 37.016:57 (045)

кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник Маркинов Иван Федорович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

доктор педагогических наук, профессор Якунчев Михаил Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

кандидат педагогических наук, доцент Семенова Наталья Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В КУРСЕ ШКОЛЬНОЙ БИОЛОГИИ

Аннотация. В статье представлены характеристики четырех критериев для диагностики результатов обучения интерпретации в курсе школьной биологии в виде знаний и умений, выявленных авторами в процессе опытно-экспериментальной работы. Первый критерий ориентирован на проверку знаний о современных научных основаниях выделения и объектах (предметах, процессах, явлениях) для биологического познания, умений ими пользоваться в учебных ситуациях; второй – на проверку знаний о приемах в составе метода интерпретации при познании живых объектов (предметов, процессов, явлений) и умений ими пользоваться в учебных ситуациях; третий – на проверку знания этапов процедуры интерпретации при познании живых объектов (предметов, процессов, явлений) и умений ими пользоваться в учебных ситуациях; четвертый – на проверку умений целостно использовать метод и процедуру интерпретации при познании живых объектов (предметов, процессов, явлений) в учебных ситуациях. Каждый из критериев конкретизирован соответствующими показателями, при совместном применении которых получена обобщенная картина сравнительных результатов выполнения обучающимися контрольной и экспериментальной групп специально разработанных заданий на использование интерпретации при познании живых объектов. Объективность результатов подтверждена расчетами t-критерия Стьюдента и критерия χ^2 Пирсона как статистических методов сравнения двух независимых выборок.

Ключевые слова: общее образование по биологии, интерпретация как метод и процедура познания живых объектов, диагностические критерии и показатели, задания четырех уровней сложности, сравнительные результаты выполнения обучающимися контрольной и экспериментальной групп заданий на использование интерпретации при познании живых объектов.

Annotation. The article presents the characteristics of four criteria for diagnosing the results of teaching interpretation in the course of school biology in the form of knowledge and skills identified by the authors in the process of experimental work. The first criterion is focused on testing knowledge about the modern scientific foundations of selection and objects for biological knowledge, the ability to use them in educational situations; the second – to test knowledge about the techniques as part of the interpretation method in the cognition of living objects and the ability to use them in educational situations; the third – to test the knowledge of the stages of the interpretation procedure in the cognition of living objects and the ability to use them in educational situations; the fourth – to test the ability to holistically use the method and procedure of interpretation in the cognition of living objects in educational situations. Each of the criteria is concretized by the corresponding indicators, with the combined application of which a generalized picture of the comparative results of the performance by students of the control and experimental groups of specially designed tasks for the use of interpretation in the cognition of living objects was obtained. The objectivity of the results is confirmed by calculations of Student's t-test and Pearson's χ^2 test as statistical methods for comparing two independent samples.

Key words: general education in biology, interpretation as a method and procedure for the cognition of living objects, diagnostic criteria and indicators, tasks of four levels of complexity, comparative results of the tasks performed by students in the control and experimental groups on the use of interpretation in the cognition of living objects.

Статья выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева») по теме «Разработка методики обучения интерпретации в школьной биологии»

Введение. В нескольких номерах журнала «Проблемы современного педагогического образования» за 2021 год нами опубликован цикл статей, в которых обоснована актуальность использования интерпретации в общем образовании по биологии, выражена сущность интерпретации как теоретического метода и логической процедуры познания живых объектов, дана характеристика главного инструментария интерпретации в составе различных видов объяснения, понимания,

эмпирических / прикладных приемов, раскрыты особенности целенаправленного использования интерпретации на учебных занятиях, содержание учебного материала, предложены конструкции уроков биологии и технология формирования действий при познании живых объектов с использованием интерпретации [2-8]. В материале данной статьи представим результаты обучения интерпретации в систематическом курсе биологии, полученные в опытно-экспериментальном режиме.

Изложение основного материала статьи. Для оценки эффективности познания обучающимися живых объектов с использованием интерпретации были разработаны оригинальные критерии с показателями к каждому из них, предварительно прошедшие научную верификацию (Таблица 1).

Таблица 1

Критерии и показатели для диагностики результатов обучения интерпретации (знания и умения)

Критерии	Показатели
K1	<ul style="list-style-type: none"> • знать признаки объектов познания в биологии; • знать основания для выделения объектов познания в биологии; • уметь различать объекты познания в биологии и живые объекты.
K2	<ul style="list-style-type: none"> • знать виды объяснения, понимания и эмпирические/прикладные приемы работы с биологической информацией в составе теоретического метода интерпретации; • уметь выбирать подходящие для конкретного познаваемого живого объекта виды объяснения, понимания и эмпирические / прикладные приемы работы с биологической информацией.
K3	<ul style="list-style-type: none"> • знать этапы логической процедуры интерпретации, их последовательность и выразители результатов; • уметь выполнять необходимые действия на отдельных этапах процедуры интерпретации при познании живого объекта.
K4	<ul style="list-style-type: none"> • уметь использовать различные виды объяснения, понимания и эмпирические/прикладные приемы работы с биологической информацией в составе теоретического метода интерпретации при познании живого объекта; • уметь использовать целостную логическую процедуру интерпретации при познании живого объекта.

В соответствии с этими критериями и показателями разработаны также и диагностические задания четырех уровней сложности. Задания имели практико-ориентированную направленность и аналогичны по структуре кейсам международных исследований PIRLS, TIMSS и PISA [1, 9-11]. Все они были комплексными, что означало использование для измерения более, чем одного из четырех критериев. Каждый обучающийся самостоятельно выполнил по 20 таких заданий, среди которых по уровням сложности: 8 – первого, 6 – второго, 4 – третьего и 2 – четвертого. В оценочных процедурах приняли участие 148 и 153 обучающихся из контрольной и экспериментальной групп соответственно.

Задания первого уровня сложности оценивались 1 баллом. Они предполагали выбор одного варианта ответа из нескольких предложенных; работу с графической информацией (рисунками) и (или) выбор одного варианта ответа из нескольких предложенных; работу с графической информацией (рисунками), поиск и соотнесение данных, заполнение текстовой таблицы.

Задания второго уровня сложности оценивались 2 баллами. Они касались работы с графической информацией (текстовыми таблицами), поиска оснований и осуществления классификации; работы с графической информацией (рисунками) и выбора правильных вариантов ответа из нескольких предложенных; формулирования одного собственного варианта ответа: в виде цифры и поясняющего суждения; установления правильной последовательности из предложенных суждений.

Задания третьего уровня сложности оценивались 3 баллами. Они предполагали работу с графической информацией (рисунками), формулирование нескольких собственных вариантов ответа в виде поясняющих суждений; работу с графической информацией (текстовыми таблицами), поиск оснований для классификации, формулирование нескольких собственных вариантов ответа.

Задания четвертого уровня сложности оценивались 4 баллами. Они касались работы с графической информацией (рисунками) и поиска в ней ответов на несколько вопросов; работы с текстовой информацией (научными статьями), выбора одного варианта ответа из нескольких предложенных, поиска и соотнесения фактических данных; работы с текстовой (описанием опытов в составе экспериментов) и графической (рисунками, текстовыми таблицами) информацией, формулированием нескольких собственных вариантов ответа на вопросы.

Представим результаты выполнения обучающимися контрольной и экспериментальной групп указанных категорий заданий (Таблица 2).

Таблица 2

Сопоставление результатов выполнения обучающимися контрольной (148 чел.) и экспериментальной (153 чел.) групп заданий на диагностику освоенности интерпретации

Задания	Группы	Баллы за выполнение (чел.)					
		Задания первого уровня сложности			Задания второго уровня сложности		
Баллы:		0	1	Баллы:	0	1	2
Задание 1	КГ	10	138	Задание 9	50	72	26
	ЭГ	7	146		12	65	76
Задание 2	КГ	16	132	Задание 10	25	110	13
	ЭГ	9	144		20	77	56
Задание 3	КГ	81	67	Задание 11	33	100	15
	ЭГ	2	151		17	60	76
Задание 4	КГ	77	71	Задание 12	30	99	19
	ЭГ	36	117		16	63	74
Задание 5	КГ	48	100	Задание 13	24	64	60

	ЭГ	33	120		23	49	81
Задание 6	КГ	56	92	Задание 14	21	54	73
	ЭГ	34	119		19	59	75
Задание 7	КГ	70	78				
	ЭГ	39	114				
Задание 8	КГ	83	65				
	ЭГ	37	116				
Среднее значение	КГ	55	93	Среднее значение	31	83	34
	ЭГ	25	128		18	62	73
<i>Задания третьего уровня сложности</i>							
Баллы:		0	1	2	3		
Задание 15	КГ	67	59	20	2		
	ЭГ	31	40	62	20		
Задание 16	КГ	69	52	21	6		
	ЭГ	38	26	71	18		
Задание 17	КГ	68	60	17	3		
	ЭГ	28	41	60	24		
Задание 18	КГ	70	68	10	–		
	ЭГ	30	52	54	17		
Среднее значение	КГ	68	60	17	3		
	ЭГ	31	40	62	20		
<i>Задания четвертого уровня сложности</i>							
Баллы:		0	1	2	3	4	
Задание 19	КГ	69	38	37	4	–	
	ЭГ	48	14	60	16	15	
Задание 20	КГ	73	36	30	9	–	
	ЭГ	42	20	28	42	21	
Среднее значение	КГ	71	37	33	7	–	
	ЭГ	45	17	44	29	18	

Примечание: КГ – контрольная группа обучающихся; ЭГ – экспериментальная группа обучающихся.

Объективность полученных результатов подтверждена с помощью расчета t-критерия Стьюдента и критерия χ^2 Пирсона как статистических методов сравнения двух независимых выборок (Таблицы 3, 4).

Таблица 3

Статистическая значимость результатов выполнения двумя группами обучающихся контролируемых заданий четырех уровней сложности (t-критерий Стьюдента)

Баллы за задания	Критические значения для t	t	Значимость результатов
<i>Задания первого уровня сложности</i>			
0	p ≤ 0,05 (2,14) и p ≤ 0,01 (2,98)	2,6	+ / –
1		3,1	+
<i>Задания второго уровня сложности</i>			
0	p ≤ 0,05 (2,23) и p ≤ 0,01 (3,17)	2,8	+ / –
1		2,1	–
2		3,5	+
<i>Задания третьего уровня сложности</i>			
0	p ≤ 0,05 (2,45) и p ≤ 0,01 (3,71)	16,3	+
1		3,2	+ / –
2		10,4	+
3		8,6	+
<i>Задания четвертого уровня сложности</i>			
0	p ≤ 0,05 (4,30) и p ≤ 0,01 (9,92)	7,2	+ / –
1		6,3	+ / –
2		0,6	–
3		1,7	–
4		6	+ / –

Статистическая значимость результатов выполнения двумя группами обучающихся контролирующих заданий четырех уровней сложности (критерий χ^2 Пирсона)

Уровни сложности	Нумерация заданий	Пределы		χ^2	Значимость результатов
		$p = 0,05$	$p = 0,01$		
Первый уровень (max 1 балл за каждое)	Задание 1	3,841	6,635	0,324	–
	Задание 2			1,797	–
	Задание 3			104,851	+
	Задание 4			24,858	+
	Задание 5			3,976	+ / –
	Задание 6			8,026	+
	Задание 7			14,566	+
	Задание 8			30,621	+
Второй уровень (max 2 балла за каждое)	Задание 9	5,991	9,210	48,071	+
	Задание 10			33,105	+
	Задание 11			55,939	+
	Задание 12			44,724	+
	Задание 13			5,060	–
	Задание 14			0,265	–
Третий уровень (max 3 балла за каждое)	Задание 15	7,815	11,345	53,043	+
	Задание 16			50,764	+
	Задание 17			60,540	+
	Задание 18			65,328	+
Четвертый уровень (max 4 балла за каждое)	Задание 19	9,488	13,277	42,427	+
	Задание 20			55,320	+

Выводы. По результатам выполненных контролирующих заданий обучающиеся из экспериментальной группы продемонстрировали уверенные знания о признаках, основаниях для выделения и объектах познания в биологии, об объяснении, понимании и эмпирических/прикладных приемах в составе инструментария теоретического метода интерпретации, об этапах логической процедуры интерпретации при познании живого, их последовательности и выразителях результатов. Они также хорошо освоили умения различать и характеризовать объекты познания в биологии и живые объекты, выбирать и использовать подходящие для каждого из них виды объяснения, понимания и эмпирические/прикладные приемы в составе инструментария метода интерпретации, выполнять необходимые действия на отдельных этапах процедуры интерпретации при познании живого или осуществлять ее целиком. Полученные результаты полностью подтверждают эффективность разработанных и реализованных в опытно-экспериментальном режиме методических средств.

Литература:

- Дятлова, К.Д. Формирование, развитие и оценка сформированности познавательных универсальных учебных умений школьников средствами тестового контроля / К.Д. Дятлова // Школьные технологии. – 2014. – № 4. – С. 150-163
- Маркинов, И.Ф. Анализ как метод обучения школьников интерпретации биологического материала / И.Ф. Маркинов // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 72. – Ч. 1. – С. 196-198
- Маркинов, И.Ф. Причинное объяснение как средство интерпретации учебного материала в школьной биологии / И.Ф. Маркинов, М.А. Якунчев // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 72. – Ч. 2. – С. 150-153
- Маркинов, И.Ф. Содержание учебного материала при реализации интерпретации в обучении биологии на уровне основного общего образования / И.Ф. Маркинов, М.А. Якунчев, Н.Г. Семенова // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 72. – Ч. 4. – С. 218-220
- Маркинов, И.Ф. Теоретические представления об интерпретации для ее применения в общем биологическом образовании / И.Ф. Маркинов // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 72. – Ч. 2. – С. 148-150
- Маркинов, И.Ф. Технология формирования интерпретационных действий обучающихся при познании объектов живой природы / И.Ф. Маркинов // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 72. – Ч. 4. – С. 214-217
- Маркинов, И.Ф. Характеристика уроков биологии по использованию интерпретации как метода познания живых объектов / И.Ф. Маркинов, М.А. Якунчев, Н.Г. Семенова // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 71. – Ч. 4. – С. 220-223
- Маркинов, И.Ф. Целеполагание при использовании интерпретации как теоретического метода и логической процедуры познания в школьной биологии / И.Ф. Маркинов // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 72. – Ч. 3. – С. 235-237
- Международная программа PISA: примеры заданий по чтению, математике и естествознанию [Электронный ресурс] / Сост. Г.С. Ковалева, Э.А. Красновский, Л.П. Краснокутская [и др.]. – Режим доступа: https://adu.by/images/2018/02/Prim_zadaniy_PISA.pdf.
- Пентин, А.Ю. Основные подходы к оценке естественнонаучной грамотности / А.Ю. Пентин, Г.Г. Никифоров, Е.А. Никишова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 4 (61). – С. 80-97
- Первые результаты международного исследования TIMSS-2019 [Электронный ресурс] // Сб. матер. Центра оценки качества образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». – Режим доступа: http://www.centeroko.ru/timss19/timss2019_res.html.

УДК 378.016

старший преподаватель Матвеева Надежда Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

студентка факультета педагогического и художественного образования,**учитель изобразительного искусства Зародова Владислава Андреевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

Муниципальное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №8» (г. Саранск)

ПРИБЛИЖЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИСКУССТВУ КНИЖНОЙ ИЛЛУСТРАЦИИ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена проблемой снижением интереса к чтению у подрастающего поколения. Авторы, проанализировав ряд работ, посвященных данной проблематике, приходят к выводу, что основными причинами снижения читательского интереса к книге являются увлечение школьников интернет-ресурсами, клиповое мышление, несформированность читательских навыков. В результате проведенного экспериментального исследования с обучающимися предложены способы развития интереса к чтению на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе в процессе иллюстрирования литературных произведений. Авторами проанализировано содержание программы «Изобразительное искусство и художественный труд», разработанной авторским коллективом под руководством Б. М. Неменского с точки зрения возможности ознакомления обучающихся с искусством книжной графики. Раскрывается содержание урока на тему «Дизайн обложки книги», этапы работы над созданием обложки книги, приведены фотографии творческих работ, выполненных обучающимися.

Ключевые слова: изобразительное искусство, создание книги, роль художника, книга, иллюстрация, обучающийся.

Annotation. The relevance of the article is due to the problem of declining interest in reading among the younger generation. The authors, having analyzed a number of works devoted to this problem, come to the conclusion that the main reasons for the decline in reading interest to the book are schoolchildren's fascination with Internet resources, clip thinking, and unformed reading skills. As a result of the conducted experimental research with students, the authors propose ways to develop interest in reading at the lessons of fine arts in the secondary school in the process of illustrating literary works. The authors analyze the content of the program "Fine Art and Art Work", developed by the authors' team under the leadership of B.M. Nemensky from the point of view of the possibility of introducing students to the art of book graphics. The content of the lesson "Book Cover Design", the stages of work on creating a book cover, photos of creative works done by students are presented.

Key words: visual arts, book creation, role of the artist, book, illustration, learner.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева) по теме: «Педагогические условия развития творческого потенциала обучающихся средствами художественной деятельности»

Введение. В настоящее время отмечается снижение читательской активности современного школьника, что является не просто педагогической проблемой, а свидетельством культурного кризиса. Сейчас взрослые и дети читают меньше, чем это было всего лишь несколько десятилетий назад. Использование мультимедийных средств в обучении и информировании, оцифровка печатных изданий приводит к тому, что утрачивается значимость литературного источника. Поток информации, окружающий растущего человека огромен. Утрата интереса к книге приводит к тому, что обучающийся не усваивает информацию, содержащуюся в ней, несформированности умений находить нужную информацию, осмысливать ее и интерпретировать.

О.В. Пересада, Н.А. Корепина выделяют основные причины снижения интереса к чтению у обучающихся: клиповое мышление как следствие увлечения школьниками сетью Интернет; фрагментарное и поверхностное восприятие текста, стремление к поиску «полезной» информации с целью ее быстрого практического применения. Чтение теряет статус самостоятельного процесса и становится дополнением к прослушиванию музыки, просмотра видео. Несформированность читательских навыков у детей приводит к невозможности смыслового анализа текста книги. Вместе с тем, жизнь в информационном обществе XXI века диктует человеку необходимость находить, анализировать, систематизировать и использовать информацию.

О.Н. Горячева, Г.М. Полькина справедливо указывают на то, что у «современной молодежи не только изменились литературные вкусы, но и сформировалось потребительское отношение к книге как к источнику информации, утратилась способность самостоятельно добывать опыт из книг» [2]. Данные авторы приводят интересные статистические данные НИИКСИ СПбГУ. Если в 1991 году 48% россиян относили себя к «систематически читающим», то в 2005 их количество снизилось до 28%. В 2014 году 37% респондентов отметили, что «не читают вообще» и только 20% опрошенных читают постоянно [там же, С. 211].

С целью изучения интереса к чтению у обучающихся 7 класса МОУ СОШ №8 г.о. Саранск авторами статьи был проведен опрос, в результате которого мы пришли к неутешительным результатам. Всего было опрошено 29 обучающихся, из них – 13 мальчиков и 16 девочек. Мы выяснили, что любят читать 20% мальчиков и 30% девочек. Большинство семиклассников признались, что читают, потому что «заставляют учителя или родители». Подростки отметили, что большее время вне учебы занимает общение в социальных сетях, компьютерные и онлайн-игры. Также «много читать» по мнению ребят мешает загруженность учебной, посещение спортивных секций, музыкальной или художественной школы. Важно отметить, что у подростков сохраняется интерес к традиционной бумажной книге. Не умаляя достоинств электронной книги, большинство (60% девочек и 40% мальчиков) любят читать бумажные книги, предпочитая прозаические произведения. Среди любимых произведений были указаны серии романов о Гарри Поттере (Дж. Роулинг), «Девочка со спичками» (Г.Х. Андерсен), «Красная шапочка» (Ш. Перро), «Вино из одуванчиков» (Р. Брэдбери), произведения Э. Успенского. Многим нравится чтение аниме-комиксов «мангу», неоднозначного романа Е. Малисовой и К. Сильвановой «Лето в пионерском галстуке».

На основании проведенного опроса нами было сделано предположение, что содержание заданий, предложенных ученикам 7 класса на уроках изобразительного искусства по иллюстрированию любимых произведений, может

способствовать формированию читательского интереса обучающихся, росту их творческого потенциала в изобразительной деятельности.

Анализ литературных источников по исследуемой проблеме показал, что ряд авторов обращается к проблеме развития творческого потенциала обучающихся в процессе иллюстрирования произведений. В.А. Варданын, Т.А. Копцева, В.П. Копцев [1] рассматривают особенности экологического подхода к художественно-творческому развитию ребенка. Данные ученые-исследователи раскрывают когнитивное, аксиологическое, коммуникативное и рефлексивное направление реализации экологического подхода в художественном образовании, в том числе при создании иллюстрации произведений на экологическую тематику.

Е.В. Соколова [5] рассматривает проблему развития образного мышления учащихся в процессе выполнения иллюстрации. Данный автор отмечает важность практической работы с детьми, которая позволит преобразовать полученные знания в практические навыки и приемы художественного творчества.

М.Ю. Клюкина [3] раскрывает опыт реализации духовно-нравственного воспитания обучающихся в процессе иллюстрирования православной литературы. Приобщение детей к духовным ценностям происходит в процессе создания тематических композиций по библейским сюжетам, в которых они воплощают свое восприятие и понимание текста.

О.В. Пересада, Н.А. Корепина [4] предлагают вариант решения проблемы формирования интереса школьников к книге, используя современные мультимедийные технологии – создания учащимися буктрейлера и виртуальной книжной выставки.

Таким образом, можно констатировать достаточное количество исследований, посвященных проблеме снижения читательского интереса у современного школьника. Вместе с тем, на наш взгляд, недостаточно количество публикаций, отражающий методический аспект приобщения детей к искусству книжной графики на уроках изобразительного искусства, что обуславливает актуальность данного обращения к этой теме.

Изложение основного материала статьи. Иллюстрация – важная составляющая книги для детей или взрослых. Можно с уверенностью сказать, что именно иллюстрация – это то изображение, с которым ребёнок сталкивается с первых лет своей жизни. В процессе рассматривания иллюстраций в детских книгах, журналах, своей первой азбуке у него формируются художественный вкус, представления о мире, восприятие образа, цвета, пропорций и фактуры. Именно поэтому на иллюстраторе книги лежит большая ответственность за выполняемую им работу. Грамотный анализ текста и умение трансформации его в художественные образы могут создать в дальнейшем качественный продукт – полноценную книгу, в которой иллюстрации привлекают читателя и помогают сориентироваться в её содержании ещё до чтения текста. Детская книга отличается выразительностью оформления, красочностью и богатством иллюстраций. Иллюстрации выступают как связующее звено между читателем и текстом, будя воображение реципиента. Художник-иллюстратор играет ключевую роль в создании визуальной версии всего произведения.

Для того, чтобы иллюстрация была интересна юному читателю, в ней должен ощущаться тандем иллюстратора с писателем и иллюстратора с ребенком. Помимо всего прочего, иллюстрация в детской художественной книге будит фантазию, оживляет воспоминания и помогает участвовать в приключениях наравне с героями произведения.

Ни одна книга не обходится без обложки. Яркая и красочная обложка книги – это не только маркетинговый продукт, который призван заинтересовать читателя ещё до того, как он откроет книгу, но и союзник писателя, который через наглядные образы способен рассказать о содержании книги, её персонажах или описываемых событиях. Иными словами, обложка – это визуальная аннотация книги, её «паспорт». К обложке и иллюстрациям книги выдвигается ряд требований, и нарисованная «на скорую руку» картинка, иллюстрирующая книгу, или, более того, стать её обложкой, не может. Именно поэтому работа над оформлением книги – это труд, требующий определённой компетенции и опыта в этом деле.

Первый опыт в оформлении книги человек может получить в школе на уроках изобразительного искусства. Остановимся подробнее на содержании программы «Изобразительное искусство и художественный труд», разработанной авторским коллективом под руководством Б.М. Неменского и проанализируем ее с точки зрения ознакомления детей с ролью художника в создании книги. На протяжении всех лет обучения иллюстрация неразрывно сопровождает учащихся на уроках изобразительного искусства. Так, ещё в первой четверти первого класса при изучении темы «Изображать можно пятном», дети видят в учебнике иллюстрации Т. Мавриной и Е. Чарушина к популярным детским книгам (рис. 1).



Рисунок 1. Иллюстрации Т. Мавриной и Е. Чарушина

Иллюстрации В. Чижикова, Ю. Дружкова, В. Каневского встречаются на страницах учебника при изучении тем «Изображать можно линией», «Изображать можно и то, что невидимо», «Как украшает себя человек» и др.

Далее во 2 классе при изучении тем «Выражение характера изображаемых животных» и «Изображение характера человека» в качестве зрительного ряда используются изображения сказочных героев из детской художественной литературы. Помимо этого, учащиеся пробуют сами изображать сказочных героев противоположных по характеру. Детям предлагается разделить на две группы, одна из которых изображает добрых сказочных героев, а другая – злых.

Более подробное знакомство с ролью художника в создании книги начинается в 3 классе. Так при изучении темы «Твои книжки», дети знакомятся с ролью художника в создании книги и её формы, с многообразием форм и видов книг, подробнее узнают о художниках детской книги и роли обложки в создании образа литературного произведения. Обучающиеся открывают для себя такие понятия, как «шрифт» и «буквица», занимаются разработкой собственной детской книжки-игрушки с иллюстрациями, либо выполняют иллюстрацию к выбранной сказке. В качестве зрительного ряда

используются детские книги с качественными иллюстрациями, книжки-игрушки, книги, различные по форме и назначению, а также иллюстрации различных художников к одной и той же сказке. При изучении данной темы впервые даётся определение понятию «иллюстрация».

Более подробное знакомство с искусством книжной графики происходит на уроках изобразительного искусства в 7 классе. При изучении темы «Искусство шрифта» обучающиеся узнают об истории зарождения шрифта, его роли в создании художественного образа книги. Ученики знакомятся с таким понятием как «кегель» и узнают, что от того каким кеглем (размером шрифта) написано слово, зависит его восприятие. Данная тема имеет огромное значение для формирования полного и всестороннего представления о книжной графике и роли всех художественных элементов при создании книги у учащихся.

Таким образом, опыт работы в качестве учителя изобразительного искусства по анализируемой программе позволяет сделать вывод о том, что содержание уроков позволяет детям получить четкое представление о роли художника в создании книги.

Остановимся на содержании урока «Дизайн обложки книги», который проведен нами с обучающимися 7 класса. Первоначально с детьми была проведена беседа о роли художника в создании книги. Мы подчеркнули важность оформленной обложки для восприятия книги в целом. Обучающимся было предложено задание – разработать дизайн обложки к любимому литературному произведению. В качестве визуального ряда были использованы работы советских художников-иллюстраторов В. Сутеева, Е. Чарушина, В. Чижикова, И. Семенова, зарубежных художников - Кея Нильсена, Джима Кея, Роберто Инноченти, Сантьяго Карузо. Обилие наглядного материала обусловлено необходимостью предоставить учащимся возможность увидеть и сравнить разнообразие видов и техник выполнения иллюстраций, после чего выбрать ту, которая подходит именно им.

Создание обучающимися обложки выполнялось в несколько этапов. Первый этап – поиск идеи. Представленный нами многочисленный визуальный ряд не означал, что дети могли скопировать уже имеющийся образец. Многие задались вопросом: «Как создавали обложку моей любимой книги другие художники?». Это дает возможность поисковой работы, которую можно предложить обучающимся в качестве домашнего задания – сделать презентацию «Обложка моей любимой книги в творчестве отечественных (зарубежных) художников-иллюстраторов».

Поиск идеи будущей иллюстрации или обложки диктует необходимость повторного обращения к тексту литературного произведения, что способствует не только погружению в него, но и переосмыслению прочитанного.

Второй этап – выбор материала для выполнения обложки. В качестве материалов учащиеся выбирали акварель или гуашь, гелиевые ручки.

Третий этап – создание эскиза. Для того чтобы иллюстрация была корректной и передавала основную идею автора, необходимо несколько раз перечитать текст и отделить главную мысль от второстепенной, чтобы показать именно то, что требует визуализации. Вдохновившись работами мастеров, ученики приступили к созданию своей авторской обложки. Задание юным художникам пришлось по душе, дети с восторгом начали обсуждать между собой книги, оформлением которых они займутся. У каждого из обучающихся нашлась любимая книга, над обложкой к которой им хотелось бы поработать. Все эскизы выполнялись простым карандашом. Обучающиеся размечали основную форму и расположение тех или иных предметов или окружения.

Четвертый этап – детальная проработка эскиза. Здесь дорабатывается все то, что получилось на первоначальном этапе, прорисовываются мелкие детали, продумывается цветовое решение будущей работы.

Пятый этап – выполнение обложки в цвете. Для достижения максимальной выразительности работы некоторые дети ограничили выбор цветов – например, использовали 2-3 цвета, дополняли рисунок гелиевой ручкой. Многие обучающиеся старались выбрать определенную колористическую гамму – теплую или холодную. Некоторые старались сохранить стилистику комикса и выполняли работы в черно-белой гамме. В процессе работы у обучающихся возникла идея оцифровки полученного изображения в графических редакторах и добавления шрифтовой композиции. Творческие работы детей представлены на рисунках 2-5.



Рисунок 2. Автор: Родионова Л. Обложка к повести Р. Брэдбери «Вино из одуванчиков»

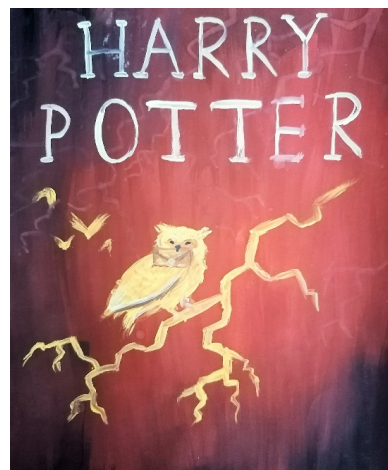


Рисунок 3. Автор: Дюндик А. Обложка к роману Дж. Роулинг «Гарри Поттер»

EVANGELION



Рисунок 4. Автор: Романов А. Обложка к комиксу «Евангелион»

КОШКИ
в доме



Рисунок 5. Автор: Судуткина П. Обложка к книге «Кошки в доме»

Шестой этап – рефлексия. Был проведен просмотр и обсуждение творческих работ обучающихся. Каждый ребенок не просто демонстрировал свою работу, но и кратко отвечал на вопрос – «Почему нужно обязательно прочитать эту книгу?».

Выводы. Таким образом, обращение к искусству книжной графики на уроках изобразительного искусства может эффективным средством приобщения обучающихся к чтению. Иллюстрация играет важную роль в художественном оформлении книги, не только дополняя её визуальным рядом, но и дополняя и поясняя её содержание. Процесс создания иллюстрации и обложки – это трудоёмкая и кропотливая работа, включающая анализ содержания книги, поиск её основного замысла и разработка изображений, поясняющих и дополняющих его. На наш взгляд, формированию читательского интереса обучающихся может способствовать выполнение самостоятельных творческих проектов – «Книжка-малышка», «Книжка-игрушка» и др. Перспективными мы видим использование графических редакторов в создании дизайна будущей книги. Интересным будет попробовать создать иллюстрации по мотивам мордовских сказок, которые не только познакомят подростков с устным поэтическим творчеством мордвы, но и позволят лучше узнать особенности мордовского национального костюма.

Литература:

1. Варданиян, В.А. Экологический подход к художественно-творческому развитию ребенка / В.А. Варданиян, Т.А. Копцева, В.П. Копцев // Гуманитарные науки и образование. – 2018. – Т. 9, № 1(33). – С. 25-29
2. Горячева, О.Н. Кризис читательских интересов молодежи / О.Н. Горячева, Г.М. Полькина // Бизнес. Образование. Право. – 2022. – № 2(59). – С. 210-213
3. Клюкина, М.Ю. Иллюстрирование православной литературы в духовно-нравственном воспитании учащихся детской художественной школы / М.Ю. Клюкина // Начальная школа: Проблемы и перспективы, ценности и инновации. – 2015. – № 8. – С. 99-102
4. Пересада, О.В. Формирование читательского интереса младших школьников средствами инновационных технологий буктрейлера и виртуальной книжной выставки / О.В. Пересада, Н.А. Корепина // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 6, № 6. – С. 981-989. – DOI 10.30853/ped20210163
5. Соколова, Е.В. Развитие образного мышления учащихся 3-6 классов при иллюстрировании стихов Юнны Мориз в технике аппликации из ткани / Е.В. Соколова // Изобразительное искусство в школе. – 2020. – № 1. – С. 52-59

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования Махаева Гюльнара Магомедтагировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р.Г. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, преподаватель Шамхалова Асият Эльдаровна
Северо-Кавказский Институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России) (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, преподаватель доцент кафедры педагогики и психологии Миназова Венера Магомедовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный)

ПОТЕНЦИАЛ РЕФЛЕКСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассмотрен потенциал рефлексивных технологий в процессе обучения учащихся. Подчеркнуто, одной из актуальных проблем на сегодняшний день в сфере образования является формирование и развитие рефлексивных умений младших школьников. Показана роль педагога, который должен формировать условия, при которых возможен данный процесс – например, демонстрировать примеры такого поведения. Обобщенно, данное умение называется рефлексией – осмысление деятельности через призму их соответствия ситуации на основе самоанализа. В младшей школе особенности формирования рефлексии зависят от способностей детей проводить самоанализ и регулировать свое

поведение. Автор пришел к выводу, что при использовании педагогической технологии важно создать специальные условия, поддерживающие учебную деятельность младших школьников как сферу формирования рефлексии.

Ключевые слова: потенциал, рефлексивные технологии, процесс, обучение, учащиеся, педагог.

Annotation. The article considers the potential of reflexive technologies in the process of teaching students. It is emphasized that one of the urgent problems in education today is the formation and development of reflexive skills of junior schoolchildren. The role of the teacher is shown, who should form the conditions under which this process is possible – for example, to demonstrate examples of such behavior. In general, this skill is called reflexion – comprehension of activities through the prism of their correspondence to the situation on the basis of self-analysis. In junior school, the peculiarities of reflexion formation depend on children's abilities to conduct self-analysis and regulate their behavior. The author came to the conclusion that when using pedagogical technology it is important to create special conditions supporting the learning activity of junior schoolchildren as a sphere of reflexion formation.

Key words: potential, reflexive technologies, process, learning, students, teacher.

Введение. Условия современного мира и ускоряющийся темп жизни часто не позволяют человеку осмыслить сущность и значимость своих поступков. Рефлексия же выступает как когнитивная функция и одновременно способность индивида к самоанализу и самопознанию. Социальная роль рефлексии состоит в формировании собственной точки зрения, определенной логики поведения, которая некоторым образом упорядочивает общество. Одной из актуальных проблем на сегодняшний день в сфере образования является формирование и развитие рефлексивных умений младших школьников. У школьников, обучающихся в начальной школе формируется осознание собственной деятельности и состояния. Специфика их учебной деятельности на данном этапе заключается в адекватной объективной оценке поступков, действий и слов. Педагог должен формировать условия, при которых возможен данный процесс – например, демонстрировать примеры такого поведения. Обобщенно, данное умение называется рефлексией – осмысление деятельности через призму их соответствия ситуации на основе самоанализа.

Изложение основного материала статьи. Рефлексия подразумевает также сравнение собственного поведения с поведением окружающих, поскольку, если дошкольнику свойственно опираться лишь на собственный опыт, то младший школьник уже старается соответствовать общим представлениям о нормах поведения. Рефлексия способствует формированию способности мыслить и обдуманно принимать решения. Успешность освоения школьной программы на последующих ступенях непрерывного образования будет зависеть от уровня овладения рефлексией. Рефлексия не ограничивается лишь самоанализом и самопознанием. Одновременно она подразумевает сравнительный анализ собственного поведения и общепринятых норм и традиций.

Рефлексия – это признак взросления, так как индивид уже начинает формировать свою точку зрения и бездумно выполнять указания. Глубина развития рефлексии влияет на осознание себя как субъекта собственной жизни и появления ответственности за свои поступки. Тема исследования считается актуальной в виду важности рефлексии для учебной деятельности младших школьников. Многие отечественные ученые, такие, как Л.И. Айдарова, М.Э. Боцманова, В.В. Давыдов, А.В. Захарова Г.А. Цукерман и др. рассматривали рефлексиию как новообразование, которое формируется именно в младшем школьном возрасте. Нельзя оставить без внимания современных авторов, разработавших теорию рефлексивной деятельности, таких как А.В. Карпов, И.Н. Семенова и С.Ю. Степанова.

Сфера социальных отношений «ребенок – учитель» постепенно расширяется, трансформируясь в модуль «ребенок – общество». Социальные требования и законы общественных отношений воплощены в учителе, его педагогической работе. Носителем непреложных ценностей и основой школьных взаимоотношений, безусловно, является учитель.

При поступлении в школу существенные изменения претерпевают взаимоотношения у ребенка с окружающими, родными и близкими. Формируется жизнь по школьным правилам, зависимость и подчинение требованиям. Усиливается родительский контроль, возникает мониторинг оценок, поведения, выполнения домашнего задания. Нагрузка на ребенка возрастает, вместе с ней появляется чувство отдаления от родителей, которых теперь интересуют школьные оценки. Появляется еще и дополнительная ответственность – необходимо контролировать свое поведение в тех или иных ситуациях, планировать распорядок дня. Результатом становится чувство одиночества и отдаления от родных.

Определение рефлексии впервые появилось в философии Нового времени, первоначально оно обозначало внутренний взгляд на самого себя и только позднее получило переносным значением отражения.

Рефлексия может быть: эмоциональной – анализ ситуации, ретроспективной – склонность к анализу уже выполненной деятельности, и перспективной – планирование.

Ученые Слободчиков В.И. и Цукерман Г.А. определяют рефлексиию обучающегося как индивидуальную способность устанавливать границы собственных знаний, возможностей о том, что он знает или умеет и чего не знает, не умеет [6, С. 162].

Ряд авторов утверждает, что само включение рефлексивных функций во внутреннюю деятельность ставит индивида перед выбором исследователя по отношению к своей деятельности и не сводится ни ко одной из них.

В младшей школе особенности формирования рефлексии зависят от способностей детей проводить самоанализ и регулировать свое поведение.

Классические методы и интерактивные методы, оптимальное чередование индивидуальных и групповых форм работы, создание атмосферы сотрудничества и взаимозависимости могут способствовать интенсивному и основательному развитию способности к рефлексии детей младшего школьного возраста.

Самостоятельная деятельность включает рефлексиию, как внутреннюю составляющую, но при этом сама учебная деятельность выступает в качестве интегратора основных типов рефлексии: личностного, когнитивного и коммуникативно-кооперативного.

Учебная деятельность представляет собой взаимодействие между субъектами процесса обучения, и имеет в основе коммуникативное и практическое взаимодействие, так как процесс обучения является вербально-деятельным [2, С. 234].

При данном взаимодействии первичным этапом является установление взаимопонимания между субъектами образовательного процесса, что представляет собой коммуникативную (межличностную) рефлексиию. Обучение проходит в рамках практического взаимодействия, в ходе которого студент усваивает содержание образования. Эффективность этого процесса повысится, если знания реализуются осмысленно и посредством осуществления познавательной рефлексии. Информационная рефлексиия, направленная на осмысление учебной задачи, приобретаемой в процессе выполнения учебной задачи, и организация действий в совокупности с познавательной реакцией являются неотъемлемой частью учебной деятельности [2, С. 51-56].

При выполнении учебной задачи поиск решения происходит в самом начале процесса, когда учащиеся строят проект для выполнения задачи – начинает работать совместная рефлексиия. Приняв от преподавателя учебное задание, учащийся сосредотачивается на его формулировке, осуществляет первоначальное ознакомление с текстом и приступает к анализу.

При анализе задания учащийся разбивает его на структурные элементы и понимает их. Анализ превращается в

самоанализ. Это сопоставление знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения задания, с субъективным опытом исполнителя. Анализ приводит учащихся к выделению двух видов содержания образования: нормативного, заложенного в задаче и необходимого для его выполнения, и личного, доступного ребенку.

Детский мозг учится оценивать и анализировать отдельные элементы своей деятельности, что имеет важное значение для развития способностей ребенка [3, С. 129-135].

Особенность учебной деятельности школьников состоит в том, что им приходится обосновывать правильность своих высказываний и действий. Отсутствие различий в образцах суждений и самостоятельные попытки их построения способствуют формированию у учащихся способности оценивать свои мысли и действия. Эта способность лежит в основе рефлексии – осознания своих суждений и действий с точки зрения их соответствия намерению и условиям деятельности.

Рефлексия учебной деятельности – способность учащегося понять и переоценить учебную деятельность, свою и своих одноклассников, а также понять их смысл и значение.

Педагогу необходимо знать методические приемы, используемые в работе с детьми, и уметь их применять [1, С. 357].

Перед формированием компонентов учебной рефлексии и определения особенностей ее построения, необходимо выбрать стратегию деятельности. Для этого необходимо рассмотреть педагогическую технологию формирования учебной рефлексии в системе системно-деятельностного модуля [5, С. 116].

В процессе формирования учебной рефлексии на организационно-содержательном этапе большое внимание уделяется дискуссионному методу, анализу ситуации постановки и решения проблем. Пригодятся следующие методы формирования рефлексии: метод проектов, «Если бы...», Метод прогнозирования, метод ученического планирования, метод нормотворчества и метода создания образовательных программ учеников. Полилог, метод придумывания гипотезы, метод анализа конкретной ситуации морального выбора.

В случае использования метода гипотез обучающимся предлагается сформулировать версии ответов на поставленный учителем вопрос [4, С. 144-146].

Задачи формирования учебной рефлексии школьника, в содержательно-процессуальном блоке: Выработать рефлексивную основу деятельности (способность определить свой способ деятельности и самостоятельно анализировать эффективность выбранного способа); Учить использовать приемы и способы самопознания в конкретной жизненной ситуации.

Поддерживать позитивное отношение к систематическому рефлексированию, как основа для положительного самочувствия.

Можно решить поставленные перед школьниками задачи в процессе рефлексивно-аналитической деятельности путем фиксации внимания школьников на каждом элементе ориентировочной основы работы, при выполнении задач.

Данный способ взаимодействия учителя и обучающихся – рефлексивное управление, которое мы рассмотрели в эмоционально-волевом блоке. Более всего он проявляется в проблемно-модульном рефлексивном обучении, которое представляет собой модификацию проблемного обучения.

Основной вид рефлексии, формируемый на этом этапе интеллектуальная рефлексия, в процессе которой обнаруживаются неясности в предметном содержании задачи и ошибки в операционном движении. Формирование данного типа рефлексии можно проводить при помощи таких вопросов: «Почему так?», «На что это похоже?» и др.

Методы формирования учебной рефлексии могут быть реализованы в таких формах обучения, как зачет, устный журнал, деловая игра и дискуссия, заседание клуба знатоков.

Итогово-прогностический этап завершается самоконтролем, самооценкой и коррекцией. В результате оценки результатов формирования рефлексии в этом блоке делается вывод о решении задачи создания учебной мотивации.

Каждая технология формирования учебной рефлексии завершается промежуточным тестированием сформированности учебных навыков, а итоговая диагностика включает уровни сформированности учебной рефлексии.

Немаловажным кажется вопрос способности учителя к собственной рефлексии. Учитель способный к самостоятельной рефлексии – эффективный учитель. Это свойство отражает склонность учителя к анализу и более внимательному, частому обдумыванию своих методов и подходов к обучению. Большинство учителей рефлексивны по своей природе, поскольку они постоянно вносят коррективы в свое обучение. Однако существует очень мало данных, показывающих, сколько или как учитель должен размышлять.

Первое различие, которые можно отметить – время, которое отводит учитель для рефлексии. Кто-то откладывает этот процесс во времени, другие выделяют время на размышление и рефлексии сразу после урока. Разница может заключаться в том, что выводы, сделанные позже могут быть не такими точными, как те, которые являлись результатом рефлексии непосредственно после урока. Другими словами, если рефлексия учителя удалена из времени, это отражение может пересмотреть прошлое, чтобы оно соответствовало нынешнему убеждению.

Рассмотрим отдельные методы рефлексии учителя. Несмотря на отсутствие конкретных доказательств в поддержку эффективности рефлексии учителя о преподавании, многие школы обычно требуют, чтобы учителя размышляли над своей практикой в рамках процесса оценки учителей. Существует много разных способов, которыми учителя могут включать размышления, чтобы соответствовать программам оценивания и повысить свое профессиональное развитие, но лучшим методом может быть тот, при котором учитель регулярно использует рефлексии на протяжении всего учебного процесса.

Например, ежедневная рефлексия – это когда учителя выделяют несколько минут в конце дня, чтобы проанализировать события и итоги. Как правило, это не займет больше нескольких минут. Такая практика ежедневной рефлексии в течение определенного периода времени, способствует сбору достаточного объема информации, которая может быть полезной для повышения эффективности учебного процесса. Некоторые учителя ведут дневник, а другие просто записывают ситуации, проблемы, с которыми они столкнулись в классе и удачные идеи.

В конце изучения темы или определенного периода обучения, после выставления оценок за все задания, можно потратить некоторое время на то, чтобы поразмышлять над темой, разделом в целом. Для практического включения рефлексии в деятельность учителя могут использовать следующие, которые способствуют решению что важно сохранить, а что изменить, когда в следующий раз будут изучаться тот же раздел.

В конце учебного года учитель может просмотреть оценки учащихся, чтобы попытаться получить общее впечатление и выводы о практиках и стратегиях, которые являются эффективными, а также областях, которые нуждаются в улучшении.

Использование результатов рефлексии заключается во внедрении полученных выводов в практику учителя. Размышление о том, что было правильным и неправильным на уроках и предметах, а также в школьных ситуациях в целом является первым этапом рефлексии. На втором этапе учителю необходимо принять решения о том, что делать с этой информацией. Время, потраченное на размышления, может гарантировать, что эта информация может быть использована для реальных изменений и роста.

Выводы. Также отметим, что при использовании педагогической технологии важно создать специальные условия, поддерживающие учебную деятельность младших школьников как сферу формирования рефлексии. Организаторские

условия формирования учебной рефлексии младших школьников следует понимать, как характеристику педагогической системы, отражающую совокупность потенциальных возможностей пространственно-образовательной среды для обеспечения упорядоченного и эффективного функционирования школы.

Литература:

1. Беликов, В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография / В.А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
2. Давыдов, В.В. Об основных путях рефлексии младших школьников / В.В. Давыдов. – Тбилиси, 2008. – 234 с.
3. Енжевская, М.В. Рефлексия как основа формирования контрольно-оценочных умений учащихся 1-5-х классов при обучении русскому языку / М.В. Енжевская // Вестник Тверского Государственного Университета. Серия: Педагогика и психология. – 2008. – № 4. – С. 129-135
4. Приказ от 6 октября 2009. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Министерство образования и науки Российской Федерации, зарегистрировано в Минюст РФ 22 декабря 2009 г. № 15785)
5. Степанов, С.Ю. Психология думающего учителя. Рефлексия / С.Ю. Степанов. – М.: Эксмо-Сидиком, 2008. – 148 с.
6. Шаров, А.С. Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия: Монография / А.С. Шаров; М-во образования Рос. Федерации. Ом. гос. пед. ун-т. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. – 356 с.

Педагогика

УДК 372.853

доктор физико-математических наук, профессор **Милинский Алексей Юрьевич**
Благовещенский государственный педагогический университет (г. Благовещенск)

О ПЕРСПЕКТИВАХ НАПОЛНЕНИЯ РАЗДЕЛА МЕХАНИКА ШКОЛЬНОГО КУРСА ФИЗИКИ СВЕДЕНИЯМИ О НАНОТЕХНОЛОГИЯХ

Аннотация. Статья рассматривает важное направление в современном образовании – интеграцию нанотехнологий в учебный процесс. Нанотехнологии, объединяющие физику, химию, математику и информатику, представляют собой многогранную и перспективную область, способную обогатить образовательную практику и стимулировать интерес студентов к науке и инновациям. В статье анализируется потенциал нанотехнологий в обучении разделу «Механика» курса физики в средней школе. В статье также обсуждаются ограничения преподавания нанотехнологий, включая сложность понимания и нехватку учебных ресурсов. Тем не менее, она подчеркивает, что правильное внедрение нанотехнологий в учебный процесс может значительно обогатить знания студентов и стимулировать их научное мышление и творчество.

Ключевые слова: физика, механика, нанотехнологии, средняя школа, урок.

Annotation. The article considers an important direction in modern education – the integration of nanotechnology into the educational process. Nanotechnology, combining physics, chemistry, mathematics and computer science, is a multifaceted and promising field that can enrich educational practice and stimulate students' interest in science and innovation. The article analyzes the potential of nanotechnology in teaching the Mechanics section of the physics course in high school. The article also discusses the limitations of teaching nanotechnology, including the difficulty of understanding and the lack of educational resources. Nevertheless, she emphasizes that the correct introduction of nanotechnology into the educational process can significantly enrich students' knowledge and stimulate their scientific thinking and creativity.

Key words: physics, mechanics, nanotechnology, secondary school, lesson.

Введение. Преподавание нанотехнологий в школе представляет собой интересную и многогранную область образования, которая объединяет различные дисциплины и ступени образования [1-3]. Нанотехнологии являются современной научно-технической дисциплиной, изучающей управление и создание структур и устройств на наномасштабе, что позволяет разрабатывать материалы, устройства и системы с уникальными свойствами и функциональностью.

Введение нанотехнологий в школьное образование обогащает учебный процесс и расширяет понимание учащихся о современных научных и инженерных достижениях. Основной целью преподавания нанотехнологий в школе является побуждение у учащихся интереса к науке и технологиям, стимулирование их творческого мышления и развитие критического аналитического мышления. Для достижения этой цели не маловажным является преподавание основ нанотехнологий студентам – будущим учителям [4].

Одной из ключевых тем, которая может быть включена в образовательную программу по нанотехнологиям, является изучение основных принципов и явлений, лежащих в основе наномасштабных структур. В рамках этой темы учащиеся могут изучить особенности квантовой механики и свойства наноматериалов, которые существенно отличаются от свойств макроскопических материалов. Это может включать изучение квантовых явлений, таких как квантовые точки или ямы, а также поведение электронов на наномасштабах.

Другой важной темой является роль нанотехнологий в различных областях применения, таких как медицина, энергетика и электроника. Учащиеся могут изучить примеры применения нанотехнологий в создании новых материалов с уникальными свойствами, разработке медицинских нанодатчиков и систем таргетированной доставки лекарств, а также использование нанотехнологий в солнечных батареях и эффективных энергосберегающих устройствах.

Кроме того, преподавание нанотехнологий может включать в себя изучение этических и безопасных аспектов использования наноматериалов и устройств. Важно обсуждать потенциальные риски и проблемы, связанные с применением нанотехнологий, а также способы минимизации негативных последствий.

Согласно имеющемуся на сегодняшний день опыту, преподавание основ нанотехнологий в школе имеет свои минусы и ограничения, которые следует учитывать [5]:

- Сложность понимания: нанотехнологии основаны на принципах и явлениях, которые являются сложными для понимания и требуют хорошего уровня знаний в физике, химии и математике. Для некоторых учащихся это может быть слишком сложным на данном этапе обучения.
- Ограниченность учебных ресурсов: нанотехнологии являются относительно новой и быстро развивающейся областью науки, и учебные ресурсы в этой области могут быть ограниченными и не всегда доступны для использования в школах.
- Недостаточное оборудование: для проведения практических занятий по нанотехнологиям требуется специализированное оборудование, которое не всегда доступно в школах из-за его высокой стоимости и сложности в эксплуатации.

- Этические вопросы: Некоторые аспекты нанотехнологий, такие как возможные риски и этические вопросы, могут быть сложными для обсуждения с учащимися.
- Ограниченное применение: нанотехнологии пока не так широко применяются в повседневной жизни, и учащимся может быть сложно увидеть их практическую значимость и влияние на окружающий мир.
- Отсутствие учебных программ: во многих школах отсутствуют специальные учебные программы или курсы по нанотехнологиям, что делает преподавание сложнее.
- Временные ограничения: преподавание основ нанотехнологий может потребовать больше времени, чем другие темы, что может создать проблемы в укладке учебного материала в ограниченное время занятий.
- Отсутствие опыта преподавателей: некоторые преподаватели могут не иметь достаточного опыта и подготовки для эффективного преподавания нанотехнологий, что может снизить качество обучения.

Учитывая эти минусы, преподавание основ нанотехнологий в школе требует внимательного планирования и подхода, который учитывает специфику учащихся и ресурсы школы. При этом, правильное внедрение нанотехнологий в образовательный процесс может стимулировать интерес учащихся к науке и технологиям и развить их научно-техническую грамотность.

Цель данной работы – рассмотреть возможности включения элементов нанотехнологий в раздел "Механика" школьного курса физики. Основная задача заключается в выявлении тем и концепций, где интеграция нанотехнологий может углубить понимание механики и применение её принципов.

Изложение основного материала статьи. При реализации образовательного процесса в рамках раздела «Механика» школьного курса физики обоснованно представляется возможным внедрить элементы нанотехнологий с учетом контекста следующих тематических единиц.

Наноматериалы и механические свойства.

Использование нанотехнологий открывает перед нами захватывающие перспективы в области создания материалов с уникальными механическими свойствами. Преподавание нанотехнологий в контексте курса Механика физики в школе предоставляет прекрасную возможность рассмотреть примеры наноматериалов, которые обладают выдающимися механическими характеристиками.

Одним из наиболее захватывающих примеров является материал графен – одноатомный слой углерода, обладающий удивительной прочностью и упругостью. Этот материал имеет уникальную структуру, состоящую из атомов углерода, расположенных в решетке в виде шестиугольников, которая придает ему его невероятные свойства. Графен обладает высочайшей прочностью, превосходящей сталь в несколько раз, при этом оставаясь легким и гибким. Такие свойства делают его потенциально применимым в различных областях, от электроники до строительства и медицины.

Еще одним захватывающим примером являются углеродные нанотрубки – цилиндрические структуры, состоящие из углеродных атомов. Углеродные нанотрубки обладают выдающимися механическими свойствами, такими как высокая прочность и жесткость, при этом они также обладают отличными электропроводными характеристиками. Это делает их потенциально ценными материалами для применения в электронике, например, в создании тонких и прочных электродов или транзисторов.

В рамках уроков и внеурочной деятельности при изучении механики преподаватель может познакомить учащихся с принципами создания таких наноматериалов и рассмотреть, как их уникальные механические свойства связаны с их наноструктурой. Учащиеся могут также обсудить возможности и потенциальные применения этих материалов в различных отраслях науки и промышленности.

Нанотехнологии в изготовлении механических устройств.

Внедрение нанотехнологий в производство механических устройств и инструментов представляет собой значимую и перспективную область научно-технического прогресса. Нанотехнологии представляют собой комплекс методов и процессов, позволяющих работать на уровне атомов и молекул, что открывает новые возможности для создания материалов и компонентов с уникальными свойствами.

Одним из заметных примеров применения нанотехнологий в области механических устройств является разработка и производство нанороботов. Нанороботы – это миниатюрные механические устройства, спроектированные с использованием наномасштабных технологий, которые могут функционировать на уровне микрометров или даже нанометров. Эти устройства представляют собой микроскопические роботы, способные выполнять сложные задачи, такие как доставка лекарств в организме, диагностика и лечение заболеваний на клеточном уровне и микрохирургические процедуры. Нанороботы обладают уникальными механическими свойствами и маневренностью, что делает их невероятно полезными для медицинских и биологических приложений.

Другим примером применения нанотехнологий в механических устройствах являются микроэлектромеханические системы (МЭМС). МЭМС – это микромасштабные устройства, состоящие из механических компонентов, таких как датчики, актуаторы и микромеханические реле, интегрированных на кремниевой подложке с использованием нанотехнологий. Эти устройства находят применение в различных областях, включая электронику, телекоммуникации, медицинскую диагностику и промышленность. Например, МЭМС-гироскопы используются в смартфонах для определения ориентации устройства, а микромеханические датчики применяются для измерения физических величин в микро- и наносистемах.

Развитие нанотехнологий в производстве механических устройств и инструментов существенно повлияло на современные технологические достижения и инновации. Использование наномасштабных технологий позволяет создавать материалы и компоненты с выдающимися свойствами, такими как высокая прочность, жесткость и маневренность. Это открывает новые перспективы для разработки и применения уникальных механических устройств на микро- и наномасштабе, что является важным вкладом в развитие современных технологий и научно-технического прогресса.

Нанотехнологии в биомеханике.

Обсуждение применения нанотехнологий в биомеханике и механике биологических систем представляет собой интересный и перспективный аспект научных исследований, объединяющий области биологии, механики и нанотехнологий. Этот симбиоз дисциплин дает возможность разрабатывать новые материалы и технологии с уникальными свойствами, которые могут находить применение в медицинских и биологических приложениях.

Одной из ключевых областей применения нанотехнологий в биомеханике является создание биосенсоров. Наноматериалы могут быть интегрированы в биосенсоры для обнаружения биологических молекул, таких как белки, ДНК или молекулы лекарств. Наночастицы и наноструктуры обладают большой поверхностной площадью, что позволяет эффективно связываться с молекулами-мишенями и обеспечивать чувствительное обнаружение. Такие биосенсоры могут использоваться для диагностики различных заболеваний, мониторинга состояния организма и контроля за процессами в биологических системах.

Важной областью применения нанотехнологий в механике биологических систем является создание биомеханических устройств и имплантатов. Наноматериалы позволяют разрабатывать инновационные материалы для искусственных суставов, костных имплантатов и тканей. Например, наноструктурированные поверхности имплантатов могут способствовать более эффективному интегрированию с окружающей тканью, уменьшая риск отторжения и обеспечивая более долгосрочное функционирование. Кроме того, нанотехнологии позволяют создавать биосовместимые материалы с контролируемой микроструктурой, что может иметь важное значение для регенеративной медицины и лечения тканевых дефектов.

Следует отметить, что применение нанотехнологий в биомеханике и механике биологических систем также вызывает важные вопросы, связанные с безопасностью и влиянием на организм. Необходимо учитывать потенциальные риски и этические аспекты при разработке и использовании наноматериалов в медицинских и биологических приложениях.

В целом, интеграция нанотехнологий в биомеханику и механику биологических систем представляет собой многообещающее направление исследований, способствующее развитию новых методов диагностики, лечения и восстановления тканей. Это позволяет создавать инновационные биосенсоры, биомеханические устройства и имплантаты, обеспечивая прорывные решения в медицине и биологии.

Выводы. В заключение, статья представляет обзор потенциала интеграции нанотехнологий в учебный процесс по курсу «Механика» в средней школе. Статья подчеркивает, что преподавание нанотехнологий в школе имеет несомненное значение для стимулирования интереса студентов к науке и технологиям. Рассмотрение ключевых принципов наномасштабных структур, освоение основ квантовой механики и изучение уникальных механических свойств наноматериалов могут помочь обучающимся развить критическое аналитическое мышление.

Однако статья также выделяет некоторые ограничения преподавания нанотехнологий в школе, такие как сложность понимания наномасштабных принципов, ограниченность учебных ресурсов и нехватка специализированного оборудования. Несмотря на это, правильное внедрение нанотехнологий в учебный процесс может помочь развить у студентов научно-техническую грамотность и вдохновить их на дальнейшие исследования и инновации.

Литература:

1. Шарошенко, В.С. Подготовка обучающихся в области нанотехнологии: содержание и перспективы развития / В.С. Шарошенко, И.В. Разумовская, Н.В. Шаронова // Школа будущего. – 2019. – № 5. – С. 66-75
2. Изучение основ нанотехнологии в начальной школе / В.С. Шарошенко, Н.В. Шаронова, И.В. Разумовская, А.А. Шубина // Начальная школа. – 2021. – № 6. – С. 32-36
3. Павлова, Е.С. Место нанотехнологий в школьном курсе химии / Е.С. Павлова, Г.И. Якушева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2016. – Т. 8, № 3(33). – С. 102-110
4. Шарошенко, В.С. Проектная и исследовательская деятельность будущих учителей физики в области нанотехнологий / В.С. Шарошенко // Наноиндустрия. – 2018. – №2 – С. 53-56
5. Stavrou, D. Teaching high-school students nanoscience and nanotechnology / D. Stavrou, E. Michailidi, G. Sgouros, & K. Dimitriadi // LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education. – 2015. – V. 3(4). – P. 501-511

Педагогика

УДК 811.161

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры
русского языка Милованова Ольга Викторовна**
Михайловская военная артиллерийская академия (г. Санкт-Петербург)

ЗНАЧЕНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА В ПРЕПОДАВАНИИ ВОЕННОЙ ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЫ РОССИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы, связанные с лингвострановедческим аспектом в преподавании РКИ. Особое внимание уделяется вопросам обучения лексики в аспекте лингвострановедения. Обучение русскому языку как иностранному в контексте культуры и истории является одной из проблем лингвострановедения, которое разработано как раздел методики преподавания РКИ благодаря методическим работам Е. Верещагина и В. Костомарова. Данная методика анализируется на материалах, связанных с военной историей и культурой России. Работа в контексте лингвострановедения предполагает создание более эффективной «атмосферы» для работы учащихся с русской лексикой. Наибольшие затруднения у иностранцев вызывает безэквивалентная и фоновая лексика. Фоновые слова и безэквивалентная лексика требуют разъяснения значения слов с помощью лингвокультурологического комментария, создания лексического фона. Лексический фон является сложным и многоаспектным компонентом семантики слова. В методике обучения русскому языку как иностранному также применяются такие приемы семантизации новой лексики, как использование наглядности, перечисления, синонимов, антонимов, контекста, перевода. Лингвострановедческие приемы работы с лексикой можно отрабатывать в работе с материалами, связанными с военной культурой и историей Санкт-Петербурга.

Ключевые слова: лингвострановедческий аспект, лингвокультурологический комментарий, приемы семантизации слова, использование наглядного материала, «погружение» в русскую культуру, военная культура Санкт-Петербурга.

Annotation. The article deals with the problems associated with the linguistic and cultural aspect in the teaching of the RFL. Special attention is paid to the issues of teaching vocabulary in the aspect of linguistics. Teaching Russian as a foreign language in the context of culture and history is one of the problems of linguistics, which was developed as a section of the teaching methodology of the Russian Language thanks to the methodological works of E. Vereshchagin and V. Kostomarov. This technique is analyzed on materials related to the military history and culture of Russia. Working in the context of linguistic and cultural studies involves creating a more effective "atmosphere" for students to work with Russian vocabulary. The greatest difficulties for foreigners are caused by non-equivalent and background vocabulary. Background words and non-equivalent vocabulary require clarification of the meaning of words with the help of linguistic and cultural commentary, the creation of a lexical background. The lexical background is a complex and multidimensional component of the semantics of a word. The methodology of teaching Russian as a foreign language also uses such techniques of semanticizing new vocabulary as the use of clarity, enumeration, synonyms, antonyms, context, translation. Linguistic and cultural methods of working with vocabulary can be practiced in working with materials related to military culture and the history of St. Petersburg.

Key words: linguistic and cultural aspect, linguistic and cultural commentary, methods of word semantics, use of visual material, "immersion" in Russian culture, military culture of St. Petersburg.

Введение. Формирование положительного отношения к России является одним из приоритетных направлений в работе с иностранцами в ходе преподавания русского языка как иностранного. Погружаясь в русскую культуру, иностранные военнослужащие знакомятся с особенностями военной культуры и истории России. Они начинают осознавать, что военные подвиги наших предков не только создали славу русскому оружию, но и вошли в историю как великие события. Особое значение в данном процессе имеет лингвострановедческий аспект в преподавании РКИ.

Изложение основного материала статьи. Обучение русскому языку как иностранному в контексте культуры и истории является одной из проблем лингвострановедения, которое разработано как раздел методики преподавания РКИ благодаря методическим исследованиям Е.Верещагина и В.Костомарова. Состав русского литературного языка постоянно меняется. У иностранцев наибольшие затруднения вызывает лексика, которая называет понятия, имеющие компонент значения из национальной культуры. Лингвострановедение, по мнению этих ученых, исследует язык с целью выявления в нем «национально-культурной семантики» [3, С. 37].

Русский человек, овладевая родным языком, осваивает вместе с ним также исторические и национальные ассоциации, связанные с историей появления и развития каждого слова в русском языке. Лингвострановедение, как раздел методики РКИ, предполагает работу преподавателя по ознакомлению иностранцев с русской культурой в процессе изучения языка. Иностранец обучающийся с трудом постигает значение русских слов, если не предложить ему культурологический, филологический, исторический и социологический контексты.

Наибольшее затруднение у иностранных обучающихся вызывают безэквивалентная и фоновая лексика. Фоновая лексика называет понятия, существующие в других языках, но имеющие компонент значения, который отражает специфику национальной культуры. Например, особой лексической нагрузкой обладают имена собственные, которые связаны или с библейской историей (часто имена в России даются в соответствии со «святцами»), или с историей России (Мстислав, Олег). Русские имена, наделенные переносным смыслом, встречаются в пословицах и поговорках (например, о неудачнике говорят «на бедного Макара все шишки валяются»).

Фоновые знания связаны с понятием *лексический фон*. А. Брагина считает, что лексический фон является «сложным и многоаспектным компонентом семантики слова» [2, С. 14]. Обозначим способы объективизации лексического фона: от носителя языка (от преподавателя); из различных словарей, предлагающих характеристику слова в контексте его национально-культурной семантики; благодаря развертыванию информации, заключенной в тексте. Понимание русской речи иностранцами совершенствуется благодаря их обращению к искусству, к художественным текстам. В качестве примера рассмотрим особенности работы с рассказом С. Алексеева «Свадьба» [1, С. 107], в котором автор предлагает свое представление о Кутузове и об Отечественной войне 1812 года.

В каком-то селе Кутузов попал на крестьянскую свадьбу. Пригласили – не отказался.

Изба-пятистенок. Столы и лавки в длиннющий ряд. Место для плясок. В ярких одеждах гости. Жених в рубахе небесного цвета. В розовых лентах невестин наряд.

Сидят молодые. Рядом Кутузов. Вот так невидаль в русской деревне! Свадьба не то, чтобы с каким генералом, а прямо с самим фельдмаршалом! Вокруг избы все село собралось. Буйно идет веселье, пьют за здоровье жениха, невесты и их родных. Гости кричат: «За здоровье невесты! За здоровье жениха! За здоровье родителей!» И вдруг кто-то крикнул: «За его светлость фельдмаршала князя Кутузова!».

Поднялся Кутузов с почетного места и говорит: «Увольте! Я не жених, не родитель. А давайте выпьем за матушку нашу – Россию. За богатырский наш народ!» Крестьяне дружно кричат: «За Россию!».

Вернулся Кутузов в свой штаб веселый. Окружили его генералы: «Ваша светлость, вам ли по свадьбам мужицким ездить, здоровье свое не беречь. И мужики тоже придумали. Война кругом полыхает, а им хоть бы что, свадьбы себе играют. Как-то оно не совсем прилично».

Кутузов отвечает: «Прилично. К мирной жизни народ стремится. Чует конец войны. Мир, а не бой, жизнь, а не смерть искони в душе россиянина».

Как показывает текст, С. Алексеев использовал прием стилизации, который помогал ему показать историческую эпоху, а в данном рассказе – крестьянскую среду. Иностранцы с интересом слушают комментарии преподавателя об особенностях крестьянской свадьбы: рассказываем им об атмосфере в крестьянской избе во время свадьбы, о свадебном наряде жениха и невесты. Объясняем значение слов *изба-пятистенок*, *пляска*, *невидаль*, *мужик*, *чують*, *искони*. Эти слова создают определенный лексический фон, который выстраивает С. Алексеев с помощью приема стилизации.

Если фоновые слова требуют разъяснения значения слов с помощью лингвокультурологического комментария, то безэквивалентная лексика нуждается в еще более основательном лингвокультурологическом комментарии. При объяснении безэквивалентной лексики важно семантизировать и лексическое понятие, и лингвострановедческий фон слова. Например, лингвокультурологического комментария требуют слова *великий князь*, *дружинник* и т.д. Лингвокультурологический комментарий, по мнению Н. Шибко, представляет собой «сообщение обучаемым информации о культуре изучаемого языка» [7, С. 135].

В методике обучения русскому языку как иностранному, кроме лингвокультурологического комментария, также применяются такие приемы семантизации новой лексики, как наглядность, перечисление синонимов и антонимов, использование контекста, перевод текста. Каждый из этих приемов в аспекте лингвострановедения приобретают особый вид: им соответствуют определенные фоновые знания, создающие лексический фон.

Лингвострановедческие приемы отрабатываются нами в работе с информацией, связанной с военной культурой и историей Санкт-Петербурга. История этого города является составляющей частью русской военной истории. Знакомя обучающихся с историей Санкт-Петербурга, мы используем отрывки их художественных текстов и применяем прием наглядности. Иностранцам обучающимся можно предложить сопоставительный анализ двух стихотворений о Санкт-Петербурге – А. Норты и А. Дольского, задав вопрос: «Что нового вы узнали о городе, читая стихотворение Дольского «Акварели»?» Если А. Норт изображает современный Санкт-Петербург, то в данном стихотворении А. Дольского звучат мотивы, связанные с военной историей и культурой города. Проводим заочную экскурсию с видеорядом на основе стихотворения А. Дольского, который рассказывает о своей прогулке по городу и дает описание памятника Петру Великому, созданного Б.К. Растрелли. Предлагаем сравнить два памятника Петру I: Э.М. Фальконе «Медный всадник» и Б.К. Растрелли. Просим ответить на вопросы: «Почему поэт называет *хмурым* образ Петра Великого, созданный Растрелли? Можно ли использовать это прилагательное, характеризуя образ императора, который создал Фальконе? Назовите прилагательные, которые помогут вам охарактеризовать памятник, созданный Фальконе».

Предлагаем совершить путешествие по городу вслед за поэтом Дольским. Стихотворение поведет обучающихся к памятнику А. Суворову – *графу Итальяскому*. Объясняем, что именно за итальянскую военную операцию Суворов получил от императора Павла титул князя Итальянского. Продолжением экскурсии может быть парадный центр города – Дворцовая площадь, Главный штаб *с квадригой на виду*. Поэт ведет нас вдоль стен Зимнего дворца, *«внимая вензелям ворот, орлам двуглавым, рвущимся в полет»* [4, С. 134] и делись с нами чувством восхищения от увиденного. Монумент «Колесница

Славы» (скульпторы П. Клодт и С. Пименов) на Триумфальных воротах Главного штаба и Александрийский столп (архитектор О. Монферан) – это информация для организации беседы о военной истории, так как памятники созданы в честь победы России в войне с Наполеоном Бонапартом в 1812 году. Продолжением экскурсии может быть разговор о памятниках М.И. Кутузову и Барклаю де Толли (архитектор В. Стасов) у Казанского собора, о которых А. Дольский пишет, что они посвящены *любимым полководцам на века*.

На данном этапе предлагаем сравнить стихотворные строки А. Дольского с прозаическим текстом об Отечественной войне 1812 года С. Алексеева – рассказом «Военный маневр» [1, С. 80]. С. Алексеев на конкретном примере, опираясь на события Отечественной войны 1812 года, объясняет, почему Кутузов стал для русского народа любимым полководцем. Основой рассказа является исторический эпизод, когда Кутузов возглавил русское войско и стал выстраивать стратегию войны с Наполеоном. Предлагаем обучающимся найти в тексте ответы на вопросы: «Почему Кутузову досталась нелегкая, но славная жизнь? Как относились к нему русские солдаты? Найдите в тексте слова, которые помогут вам подтвердить ваши выводы». Анализируя текст, предлагаем обучающимся и работу с лексикой, так как автор частично использовал прием стилизации, создавая образ исторической эпохи. Преподаватель предлагает иностранным обучающимся лингвокультурологический комментарий: объясняет значение слов *не счесть, этакое, супостат, сие* и т.д. Объясняем также фразу: «*Собирайся, мол, старый конь*». Преподаватель поясняет, что данная фраза образована автором на основе пословицы: «*Старый конь борозды не портит*». Пословица означает, что опытный человек в любом возрасте сможет справиться с трудной задачей.

Военному мастерству М. Кутузова и величю подвига русских солдат в Отечественной войне 1812 года посвятил стихотворение «Кутузову у Казанского собора» поэт М. Петров [6, С. 54]:

У Казанского собора в бронзе стоит Кутузов,
победитель французов,
А недалеко от него, то ли датчанин, голландец то ли,
его маршал – Барклай де Толли.
И другие сейчас времена
и другая была война,
Хорошо сверху им видно
и за правнуков, верю, не стыдно...

Предлагаем объяснить, какие две войны сравнивает поэт в стихотворении и о каких правнуках он пишет. Читая следующие строки, обучающиеся получают подтверждение своему правильному ответу:

*Наша цель на веки веков,
отправлять на дно всех врагов...*

Основная идея произведения заложена в последних строках стихотворения:

Впереди что нам всем ожидать?
И всегда суждено ль побеждать?
Но пока есть такие мужчины,
волноваться нам нету причины!

Продолжая знакомить обучающихся с военной историей Санкт-Петербурга, знакомим их со стихотворением В. Рождественского «Памятник Суворову» [6, С. 14], который предложил свое видение военного таланта этого полководца. Обучающиеся выполняют задания: «Почему автор называет Суворова *бронзовым*? В образе какого античного бога изображен Суворов? Объясните смысл сравнительного оборота *как бог войны*. Как понимаете словосочетание *виденье русской славы боевой*?» Преподаватель, предлагая обучающимся лингвокультурологический комментарий, объясняет им, что в данном тексте автор опирается на замысел скульптора М.И. Козловский, создавшего этот памятник. Скульптор аллегорически изобразил Суворова: в образе бога войны Марса, в древнеримских доспехах и в шлеме.

Следующий отрывок из стихотворения знакомит обучающихся с наследием военного мастерства Суворова:

И он – генералиссимус победы,
Приветствуя неведомую рать,
Как будто говорит: «Недаром деды
Учили нас науке побеждать»...
Он прям и смел в грозе военных споров,
И равного ему на свете нет.
«Богатыри!» – так говорит Суворов,
Наш прадед в деле славы и побед.

Преподаватель анализирует с обучающимися лексические обороты *учили нас науке побеждать, прадед в деле славы и побед*. Первый лексический оборот является крылатым выражением, которое принадлежит Суворову. Второй – это характеристика военного таланта полководца.

С талантом Суворова-полководца знакомим обучающихся, анализируя с ними рассказ С. Алексеева «Генералам генерал» [1, С. 72], в котором автор показывает отношение Суворова к солдатам. Обучающиеся отвечают на следующие вопросы: «Почему Прошка сказал, что Суворов *генерал всем генералам*? Как к Суворову относились солдаты? Каково было отношение Суворова к солдатам? Почему мужик с бородой согласился со словами Суворова, который назвал своих солдат генералами всем генералам? Найдите в тексте доказательства своим словам». Данный текст также требует работы с лексикой: объясняем обучающимся значение слов *трактир, дельная каша, разуметь, таратайка* и т.д.

На территории Санкт-Петербурга можно увидеть памятники, посвященные различным военным событиям. Например, сегодня крейсер «Аврора» – филиал Центрального военно-морского музея имени императора Петра Великого. Но с ним связаны великие и трагические события российской истории. Вдохновленная величием истории крейсера «Аврора», поэтесса Г. Бобкова посвятила ему стихотворное произведение. Поэтесса проводит сопоставление различных исторических событий, в которых пришлось участвовать экипажу крейсера. Особо выделяет подвиг артиллеристов крейсера «Аврора» во время Великой Отечественной войны [6, С. 45]:

В Отечественную все пушки в строй
оборонять родные берега.
Красавица «Аврора» над Невой
Всё так же неприступна для врага!

О значении памятников, связанных с событиями Великой Отечественной войны, мы знакомим обучающихся, анализируя документальные тексты. Рассмотрим организацию работы над текстом Д. Лихачева «Письмо сорок третье. Еще о памятниках прошлого». Мы часто обращаемся к текстам этого автора, потому что он в своих документальных эссе много внимания уделяет теме памяти и патриотизма. Он сопоставляет различные исторические события, ставит проблему

отношения к родному дому, к историческому и культурному окружению В данном тексте автор сравнивает исторические события, посвященные подвигу русских солдат в Бородинском сражении и во время Великой Отечественной войны (бои за Ленинград и за Москву). Лихачев восхищался гражданским подвигом реставратора Иванова Н.И., который свою жизнь посвятил мемориальному комплексу на Бородинском поле.

Д. Лихачев, который знал о Великой Отечественной войне через призму ленинградской блокады, пишет о своей ненависти к войне, к фашистам и о своем восхищении подвигом советских солдат–защитников Ленинграда. Он считает, что поэтому Бородинская битва всегда поражала его своей нравственной силой. Восхищаясь подвигом русских солдат, он пишет о героизме артиллеристов с батареей Раевского, которые отбили восемь атак, следовавших одна за другой. Для Д. Лихачева битва за Москву на Бородинском поле и битва за Москву в период Великой Отечественной войны являются взаимосвязанными событиями.

Предлагаем обучающимся проанализировать следующее высказывание автора: «Памятники культуры принадлежат народу. Надо хранить наше прошлое. Оно воспитывает чувство ответственности перед Родиной» [5, С. 45]. Объясняем обучающимся, что в этом высказывании автор развивает мысль о взаимопроникновении событий, связанных с исторической памятью. Д. Лихачев на конкретном примере доказывает, что любовь к своей Родине связана с любовью к памятникам ее культуры, с гордостью за свою историю.

Выводы. Таким образом, знакомство иностранных обучающихся с русским языком происходит более продуктивно, если рассматривать с ними новую информацию на основе лингвострановедческого аспекта. Военные подвиги, нашедшие отражение в памятниках, символизируют отношение россиян к подвигу защитников страны. Художественные произведения, в которых эмоционально и образно авторы изображают эти памятники, обобщенно показывают отношение потомков к подвигу отцов и дедов. При сравнении культурного наследия своей страны и России обучающиеся относительно легко осваивают новую информацию.

Литература:

1. Алексеев, С.П. Сто рассказов из русской истории / С.П. Алексеев. – М.: Юридическая литература, 1991. – 159 с.
2. Брагина, А.А. Лексика языка и культура страны в лингвострановедческом аспекте / А.А. Брагина. – М.: Русский язык, 1989. – 278 с.
3. Верещагин, Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского как иностранного. Методическое руководство / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 247 с.
4. Дольский, А.А. Каменные песни / А.А. Дольский. – СПб.: Художественная литература. Ленинградское отделение, 1990. – 211 с.
5. Лихачев, Д.С. Письма о добром и прекрасном / Д.С. Лихачев. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 187 с.
6. Стихи про Санкт-Петербург. – Сайт: Lit-Ru.su. Электронная библиотека литературного творчества и полные тексты произведений русских и зарубежных поэтов, 2022 (дата обращения: 18.03.2023)
7. Шибко, Н.Л. Общие вопросы преподавания русского языка как иностранного / Н.Л. Шибко. – СПб.: Златоуст, 2014. – 315 с.

Педагогика

УДК 37

доктор педагогических наук, доцент Милькевич Оксана Анатольевна

Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации (г. Москва)

СОХРАНЕНИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ РОССИЙСКИХ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. Объективно сложившаяся необходимость усиления мер по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей задает вектор теоретического анализа и поиска практикующими специалистами эффективных методов и технологий их реализации. В статье представлена авторская позиция в понимании проблемы и перспектив реализации обозначенного государственного заказа к системе образования. Теоретическая значимость заключается в оценке проблемы сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей в системе «учреждение общего образования – учреждение профессионального образования». Практическая значимость заключается в возможности проектирования путей преодоления имеющихся проблем и реализации ключевого замысла – воспитания личности, принимающей и защищающей традиционные российские духовно-нравственные ценности.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, ценности, смыслы, проблемы формирования ценностей.

Annotation. The objectively established need to strengthen measures to preserve and strengthen traditional Russian spiritual and moral values sets the vector for theoretical analysis and the search for effective methods and technologies for their implementation by practitioners. The article presents the author's position in understanding the problem and prospects for the implementation of the designated state order to the education system. The theoretical significance lies in assessment of the problem of preserving and strengthening traditional Russian spiritual and moral values in the system "general education institution – vocational education institution". The practical significance lies in the possibility of designing ways to overcome existing problems and implement the key idea – educating a person who accepts and protects traditional Russian spiritual and moral values.

Key words: spiritual and moral values, values, meanings, problems of formation of values.

Введение. Актуальность рассмотрения проблем и перспектив сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей определяется историческими и социально-культурными характеристиками текущей ситуации развития нашей страны, которые, в свою очередь, предопределены политическими и геополитическими причинами. В ранее представленной работе [6], сложность современной социально-культурной ситуации заключается, с одной стороны, в направленности политики государства в сферах образования и культуры на сохранение и трансляцию культуры, а с другой – в попытках изоляции русской культуры.

З.А. Хубиева, опираясь на труды Дж. Александера, В.Г. Федотовой, отмечает, что переоценка ценностей на современном этапе обусловлена сохранившимся влиянием ценностей предыдущих поколений и, одновременно, влиянием ценностей на человека и общество. Автор характеризует содержательное наполнение ситуации переоценки ценностей в российском обществе как противоречие между девальвацией в сознании людей ценностей, присущих официальной идеологии советского периода и появлением в обществе новых ценностей (в том числе и заимствованных у других стран и народов – прим.автора статьи), не вписанных к идеологию конфронтации и классовой борьбы [13].

Согласимся с мнением З.А. Хубиевой и подчеркнем, что российское общество столкнулось с явлением кризиса ценностей в короткий временной отрезок дважды: в период с 1985 года до начала 2000-х годов произошли подрыв и отмена сложившейся советской идеологии, критика и обесценивание смыслов и ценностей предыдущего этапа развития страны; в период с 2014 года Россия, четко определив вектор своего развития, столкнулась с необходимостью выработки и закрепления единой системы ценностей в ситуации противостояния глобальным вызовам, разрушающим традиционные ценности и смыслы. Кроме того, изменилась роль России в связи с наметившейся тенденцией объединения вокруг нее иных государств и стран, притягивающих традиционных ценностей. Понимание значимости заявленных в статье ценностей как средства обеспечения социальной устойчивости и безопасности актуализирует поиск инструментов для организации воспитательной и просветительской деятельности среди различных групп населения.

Созвучно обозначенной авторской позиции мнение Т.В. Ефимцевой о необходимости особой защиты традиционных духовно-нравственных российских ценностей: «Беспрецедентность современной ситуации диктует необходимость появления объединяющей и поддерживаемой большинством народа официальной идеологии» [1, С. 28].

Нормативное закрепление идеи сохранения и укрепления рассматриваемых ценностей в Конституции РФ, Основах государственной культурной политики, Стратегии национальной безопасности, Указе Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» является отражением государственного заказа, в том числе к системе образования.

Актуальность рассматриваемой проблематики определяется недостаточно сформированной системой преемственной воспитательной работы на ступенях общего и профессионального образования. Согласно ФЗ – 304 от 31.07.2020 г. «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» [12] в образовательных организациях должна системно и последовательно осуществляться воспитательная работа, соподчиненная рабочей программе и календарному плану воспитательной работы. Кроме того, основой воспитания заявлены социокультурные и духовно-нравственные ценности, принятые правила и нормы; подчеркивается необходимость формирования патриотизма, гражданственности, уважения к истории страны и иные смыслы и ценности, отраженные в Указе Президента РФ от 09.11.2022 г.

В работах отечественных исследователей (Б.М. Бим-Бад, Е.В. Бондаревская, Б.С. Брушлинский, Н.Д. Никандров и др.) широко представлена проблематика аксиологического подхода, его реализации в образовательном и воспитательном процессах. Достаточно активно разрабатываются вопросы духовно-нравственного развития и воспитания личности (Е.П. Белозерцев, В.А. Беляева, И.Ф. Бережная, Т.А. Дронова и др.) с уклоном в рассмотрение нравственности и духовности как ключевых образующих результата подобного развития. Недостаточно изученным выступает вопрос проблем и перспектив сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей в системе общего и профессионального образования.

Цель исследования: характеристика проблем и перспектив сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей в системе «учреждение общего образования – учреждение профессионального образования».

Методы исследования: анализ нормативно-правовых документов, изучение научной и методической литературы, прогнозирование.

Теоретическая значимость исследования заключается в оценке проблемы сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей в системе учреждений общего и профессионального образования.

Практическая значимость исследования заключается в возможности проектирования путей преодоления имеющихся проблем и реализации ключевого замысла – воспитания личности, принимающей и защищающей традиционные российские духовно-нравственные ценности.

Изложение основного материала статьи. Обращение к вопросу сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей требует уточнения сущности данного понятия (в научной литературе часто употребляется словосочетание «формирование ценностей», «воспитание ценностей», однако подобные дефиниции не являются предметом исследования в данной статье).

Соглашаясь с мнением А.Б. Рудакова [8], подчеркнем, что ценности являются традиционными в связи с их социально-культурной и исторической обусловленностью, глубинной связью с историей и культурой не только страны, но и отдельных народов. Автор пишет о синтезе этического, эстетического и гражданского начал в русской культуре, что определяет необходимость ее культивирования.

И.А. Иванников отмечает: «Для консолидации российского общества необходима наднациональная объединяющая русская идея, которая отразила бы общезначимые идеи о государственном и общественном строе, его основных нормах жизнедеятельности» [2, С. 15].

Рассматривая сущность понятия и содержательного наполнения традиционных ценностей интересно мнение Д.Ю. Лескина, по мнению которого к внутренним духовным основам русского культурно-исторического типа относятся: вера; добротолбие; нестяжательство (преобладания духовно-нравственного над материальным); соборность; государственное начало, сильная центральная власть и сильное самоуправление на местах; любовь к Родине, патриотизм, готовность бороться за свое Отечество [3].

Согласимся с определением традиционных ценностей, предложенное Т.В. Ефимцевой, в котором отражена сущность данного понятия через такие смыслы, как «нравственные ориентиры», «межпоколенные связи», «цивилизационная идентичность», направленность на обеспечение социального единства, связь с историей и культурой страны и проживающих в ней народов [1].

Анализ позиций различных авторов и нормативных документов позволяет утверждать, что традиционные российские духовно-нравственные ценности отражают историю и культуру народов России, обеспечивая не только единство в понимании истории и культуры, прошлого и настоящего страны, но и ценностно-смысловое единство общества на фоне сохранения уникальности и своеобразия различных народов.

Кризисы ценностей в периоды 1985 г. – начало 2000-х годов и с 2014 года, о которых говорилось ранее, поставили перед системой образования вопросы о сущности и механизмах, результате воспитания. В публикации О.А. Милькевич, А.В. Рябцева [9] определены особенности и этапы развития политики государства в вопросах воспитания. Так, период 1992-2022 годы характеризуется принятием нормативно-правовых документов относительно регулирования системы образования в целом с последующим усилением роли патриотического воспитания и воспитательной работы и их активной разработкой.

Первичный анализ проблем сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей позволил выделить проблемы теоретико-методологического (связанные с осмыслением сущности понятий «ценность», «смысл») и содержательного наполнения каждой ценности с учетом специфики истории и культуры страны и отдельных

территорий и ее жителей) и методического характера (связанные с разработкой эффективных технологий, форм, методов и средств решения данной задачи) [6].

Однако последующий анализ теоретических положений, методических материалов и практик воспитательной работы на различных ступенях образования позволяет конкретизировать и дополнить обозначенные проблемы с позиции необходимости реализации преемственности в воспитательной работе в системе учреждений общего и профессионального образования.

Значимым является преодоление событийности как принципа организации воспитательной работы. В учреждениях общего и профессионального образования воспитательная работа включает в себя систему мероприятий, связанных с решением задач в рамках определенного вида воспитания (патриотического, нравственного, эстетического и др.) или приуроченных к ключевым государственным праздникам, календарным событиям. Значительный пласт воспитательной работы представлен мероприятиями, возникшими в связи с необходимостью решения оперативных задач, связанных с особыми событиями и явлениями в жизни страны, региона или конкретной территории. Во многих случаях проводимые мероприятия носят формальный характер и не отражают ключевого замысла, не обеспечивают субъектность их участников, что снижает их результативность с позиции духовно-нравственного развития и воспитания личности.

Недостаточно сформировано представление о содержании, специфике и конкретных результатах формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей обучающихся различных возрастов в системе общего, среднего профессионального и высшего образования (Что выступает результатом подобной воспитательной работы в младшем школьном возрасте, подростковом возрасте/основной школе, в юношеском возрасте и студенчестве? Какие виды и содержание социально-культурных и воспитательных практик необходимо организовать для обучающихся различных возрастов?). В результатах воспитательной работы должно прослеживаться постепенное расширение практики применения ключевых смыслов, определяющих закрепление каждой из традиционных ценностей. Возникший перекокс к достижению обучающимися образовательных результатов на ступени общего образования и формированию различных видов компетенций на ступени профессионального образования требует последовательного минимизации и разрешения.

Требуется объективная обеспеченность идеи сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей в содержании и направлениях воспитательной работы учреждений образования различных ступеней и уровней. Рабочая программа воспитательной работы и соответствующий план должны не только отражать государственный заказ в вопросах воспитания подрастающего поколения, но и специфику конкретной ступени образования, социально-культурных особенностей региона, традиции учреждения. В таком контексте традиционные духовно-нравственные ценности – это не универсалии, а сквозные объединяющие, благодаря которым возможно единство и сохранение своеобразия различных культур, представленных в российском обществе.

Сложность механизма формирования ценностей личности требует системной и комплексной работы по их формированию во взаимодействии с семьями обучающихся, учреждениями культуры, науки, общественными организациями. Соглашаясь с результатами исследований А.Б. Рудакова [8], Ц. Лю [4], отметим, что консолидация различных социальных институтов и субъектов воспитания позволяет переосмыслить мировоззренческие универсалии, сформировать способность личности к восприятию культуры, реализации себя в культурном пространстве с учетом социально-прогрессивной гуманной направленности видов деятельности (включая познавательную, исследовательскую, творческую, досуговую, коммуникативную и др.).

Представленные в публикациях Т.А. Маслоу [5], М.К. Сайфетдиновой, О.М. Назаровой, Э.С. Семинской [10], Г.И. Семеновой, В.И. Семкиной [11] результаты позволяют подчеркнуть значимость единства учебной, внеурочной, организуемой социально-значимой деятельности за пределами учреждения образования в решении задач воспитания, в том числе сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Современная социально-культурная ситуация требует возрастания системообразующей роли воспитания в обеспечении реализации государственного заказа к системе образования. Именно сформированные ценности выступают условием ценностного отношения к знаниям и образованию в целом, к труду и профессии, государству и обществу и другим социальным явлениям, процессам, институтам и понятиям. Постепенное и последовательное усложнение смыслов и практики применения ценностей личностью от одной ступени образования к другой в сочетании с целенаправленным педагогическим сопровождением обеспечит достижение понимания единства и многообразия, общего и частного, поверхностного и глубинного в восприятии и оценке историко-культурных событий и явлений.

Применительно к реализации преемственности общего и профессионального образования в сохранении и укреплении традиционных российских духовно-нравственных ценностей перспективы могут быть охарактеризованы следующим образом:

- определение совокупности ключевых смыслов каждой из заявленных традиционных российских духовно-нравственных ценностей с учетом культуры, истории и традиций страны, конкретного региона, с одной стороны, и особенностей конкретной ступени образования и ее задач, возможностей возрастного развития обучающихся, с другой;
- расширение включенности рассматриваемых ценностей в систему общего и профессионального образования, их объективная представленность как ключевого компонента воспитательной работы;
- учет взаимосвязи и зависимости традиционных российских духовно-нравственных ценностей в системе воспитательной работы в учреждениях общего и профессионального образования, определяющих формирование позиции личности в окружающем мире, его поведение, характер отношений с материальными и нематериальными объектами, другими людьми.

Выводы. Обозначенные проблемы и перспективы не охватывают всего спектра проблем современного образования, позволяя приблизиться к разработке преемственных программ воспитательной работы, отражающих государственный заказ к системе образования, специфику конкретной территории/региона, сложившихся традиций, социально-культурные и исторические особенности. В таком контексте традиционные российские духовно-нравственные ценности выступают средством обеспечения единства и сохранения своеобразия различных культур, представленных в российском обществе.

Литература:

1. Ефимцева, Т.В. Духовно-нравственные ценности как основа национальной безопасности Российской Федерации / Т.В. Ефимцева // Труды Оренбургского института (филиала) Московской государственной юридической академии. – 2022. – № 1(51). – С. 26-28
2. Иванников, И.А. Конституционные духовно-нравственные ценности России: размышления над текстом Конституции Российской Федерации / И.А. Иванников // Пробелы в российском законодательстве. – 2022. – Т. 15, № 1. – С. 13-16
3. Лескин, Д.Ю. О стратегических задачах в области сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей / Д.Ю. Лескин // Поволжский вестник науки. – 2022. – № 3(25). – С. 7-12

4. Лю, Ц. Система традиционных российских духовно-нравственных ценностей в вузах России / Ц. Лю // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12, № 4-1. – С. 111-117. – DOI 10.34670/AR.2022.54.69.013
5. Маслова, Т.А. Основные идеи формирования духовно-нравственных ценностей личности в педагогической системе С.А. Рачинского / Т.А. Маслова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-3. – С. 52-56
6. Милькевич, О.А. Формирование традиционных духовно-нравственных ценностей личности: проблемный анализ / О.А. Милькевич, А.В. Рябцев // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2023. – № 2(62). – С. 31-37
7. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 // URL: www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (дата обращения: 16.07.2023)
8. Рудаков, А.Б. Традиционные российские духовно-нравственные ценности в контексте проблематики российской общегражданской идентичности / А.Б. Рудаков // Культурологический журнал. – 2021. – № 2(44). – DOI 10.34685/Н1.2021.95.78.014
9. Рябцев, А.В. Государственная образовательная политика в вопросах воспитания в 1992-2022 годах / А.В. Рябцев, О.А. Милькевич // Исторический бюллетень. – 2022. – Т. 5. – № 3. – С. 119-124
10. Сайфетдинова, М.К. Формирование у студентов духовно-нравственных ценностей посредством деятельности духовно-просветительского центра / М.К. Сайфетдинова, О.М. Назарова, Э.С. Семинская // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2022. – № 3(30). – С. 47-53
11. Семенова, Г.И. Этнопедагогические основы формирования духовно-нравственных ценностей современной молодежи / Г.И. Семенова, В.И. Семкина // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 1. – С. 31. – DOI 10.17513/spno.29534
12. Федеральный закон №304 от 31.07.2020 г. «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» // URL: Федеральный закон от 31.07.2020 г. № 304-ФЗ Президент России (kremlin.ru) (дата обращения: 16.07.2023)
13. Хубиева, З.А. Некоторые аспекты переоценки духовно-нравственных ценностей в российском обществе / З.А. Хубиева // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 68-6. – С. 136-139. – DOI 10.18411/1j-12-2020-260

Педагогика

УДК 811

кандидат филологических наук, доцент Митрохина Леся Михайловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные текстоцентрический подход к развитию профессиональной речи. Отметим, что текст рассматривается как особая форма для развития профессиональной речи, определена специфика отбора и типологическая характеристика учебных текстов. Проанализирован способ анализа текстовой содержательной структуры, учитывая три аспекта текста: информационно-содержательный, терминологический, стилистический. Выявлены критерии подбора учебного материала, как направление подготовки студентов; учет языковой среды, в которой осуществляется обучение; профессиональная ценность текстов и их насыщение терминами по специальности.

Ключевые слова: текстоцентрический подход, профессиональная речь, когнитивно-коммуникативный, компетентно-деятельностный, профессионально-ориентированный подходы.

Annotation. This article discusses the main text-centric approach to the development of professional speech. It should be noted that the text is considered as a special form for the development of professional speech, the specifics of the selection and typological characteristics of educational texts are determined. The method of analyzing the textual content structure is analyzed, taking into account three aspects of the text: informative, terminological, stylistic. The criteria of selection of educational material as a direction of training of students are revealed; taking into account the language environment in which the training is carried out; the professional value of texts and their saturation with terms in the specialty.

Key words: text-centric approach, professional speech, cognitive-communicative, competence-activity, professionally-oriented approaches.

Введение. Теоретическое и практическое изучение проблемы обучения профессиональной речи студентов дает возможность сформировать концепцию исследования о непрерывности и поэтапном развитии профессиональной речи в процессе реализации когнитивно-коммуникативного, компетентно-деятельностного и профессионально-ориентированного подходов к обучению языку. Концепция приближения содержания и форм практического обучения в высшей школе к будущей профессиональной деятельности учитывает основные положения философии высшего образования и построена на основе системного подхода. Указанные подходы к обучению профессиональной речи студентов способствуют активности субъекта, формирование которой составляет одну из целей обучения в высшей школе, что является результатом взаимодействия познания и объекта в рамках проблемной ситуации. При этом важной формой и приоритетной целью обучения профессиональной речи является формирование языковой личности студентов, осознание себя грамотным специалистом, способным к использованию видов речевой деятельности как средства самообразования в будущей профессии, усовершенствование умений и навыков профессионального мышления и речи. Эффективность процесса развития профессиональной речи студентов зависит от того, насколько методология и содержание практического обучения учитывают специфику будущей профессии студента. Сложность и своеобразие этого процесса в том, что профессиональная деятельность студентов вузов различных направлений подготовки характеризуется многогранностью, требующей различных форм практической подготовки.

Изложение основного материала статьи. Научный поиск в решении данной проблемы позволяет устранить противоречия между социальными требованиями к личности специалиста и недостатками развития профессиональной речи в процессе подготовки студентов в высшей школе как будущего специалиста; между потребностью усовершенствования профессиональной коммуникации (устной и письменной, теоретической в частности), наличием значительного количества текстов по специальности и другой профессиональной информации, формирующих профессиональную компетенцию (учебно-методическая литература, электронные ресурсы).

В связи с этим возникает необходимость создания компетентной модели для развития у студентов профессиональной речи с применением оптимальных концептуальных подходов. Необходимость решения указанных проблем актуализировала профессионально-ориентированные задачи организации самостоятельной работы студентов, продиктованные спецификой направления подготовки, что приводит как содержание учебного материала (тексты по специальности), так и виды учебно-речевой деятельности, таких как конспектирование, предусмотренные во время самостоятельной работы.

Следовательно, вышеизложенное, дает возможность сформулировать цель статьи и определить специфику текстоцентрического подхода к развитию профессиональной речи будущих специалистов и исследовать учебные функции текста, их подбор и типологию. Отметим, что данный вопрос рассматривали в своих статьях Андриянова В.И., Болотнова Н.С., Зимняя И.А., Мерзлякова В.А. Авторы отмечали, что в рамках организации образовательного процесса текст является специфической единицей для развития профессиональной речи, а также имеет собственные структурно-функциональные, содержательные и другие типологические характеристики. Таким образом, мы можем определить текстоцентрический подход в процессе развития профессиональной речи специалиста как форму, которая позволяет теоретически обосновать технологию этого подхода на основе совокупности принципов, средств и условий ее реализации с методическим содержанием, а именно: конкретными материалами по изучению языка с учетом будущей профессиональной деятельности.

Основными умениями и навыками студентов в рамках развития профессиональной речи должны быть профессионально-коммуникативные умения, представленные тщательно отобранным, системно структурированным материалом, в частности дидактическим курсом, центральной единицей которого являются учебные тексты разных типов.

Текстоцентрический подход к языку предполагает подбор текстов-образцов, имеющих типологические характеристики определенных жанров речи, и представляет язык как систему подсистем, функционирующую в различных сферах коммуникации.

В свою очередь лингвистический анализ и интерпретация текстов разных речевых жанров способствуют выработке самостоятельности мышления, созданию концепции языка как функционирующей системы, приобретению навыков профессиональной речевой деятельности специалиста, обеспечивающей формирование коммуникативной компетенции. С лингводидактической точки зрения учебные тексты должны быть образцами литературы профильного характера – естественнонаучные, научно-технические, научно-гуманитарные учебные базовые тексты. Такая позиция обусловлена спецификой получения студентами профессионального образования в основном на текстах общеобразовательных дисциплин. Обучение профессиональной речи студентов предусматривает разработку новых концептуальных подходов к достижению оптимально возможной профессиональной компетенции будущих специалистов лингвистическими средствами на основе определенной типологии профессиональных текстов, мотивирующих факторов на их подбор, способов анализа текстовой содержательной структуры, учитывая три аспекта текста: информационно-содержательный, терминологический, стилистический.

Указание этих аспектов играет преимущественную роль в обучении и развитии профессиональной речи студентов: выяснение информационно-содержательного аспекта помогает повысить профессиональную мотивацию в обучении. Уточнение терминологического аспекта предполагает совершенствование профессионального словаря студентов, в стилистическом аспекте принимаются во внимание формулы письменной и устной речи научной и официально-делового стилей, ведущие модели речи, нормативная грамматика, то есть средства метакоммуникации, способствующие выходу в совершенное профессиональное поле.

Следовательно, разработка типологии учебных текстов позволяет комплексно и системно определить приемы анализа учебных текстов по специальности, усовершенствование умений построения их в устной и письменной речи студентов. Оптимальная типология учебных текстов помогает эффективно реализовать задачи развития профессиональной речи у студентов [2]. В отборе и типологии учебных текстов, кроме лингвистических и содержательных оценок (доступность, логичность, информативность, смысловая завершенность и т.п.), огромное значение имеют дидактические и психолингвистические критерии, которые соотносятся с целью обучения, стадиями формирования и совершенствования письменной и научной речи.

Однако, стоит отметить, что подбор текстов уточняется в частности следующими критериями: концептный (отражается профессиональная актуальность, основные гипотезы, понятия, теории и т.п.); дидактический (привлекается учебный и воспитательный потенциал); сензитивный (учитываются возрастные возможности студентов); когнитивный (соответствие познавательным потребностям студентов) и т.д. Конкретные задачи разных этапов обучения определяют принципы отбора, организации и представления текстового материала относительно методических, психологических и лингвистических требований. Базовые обучающие тексты сочетаются по сложности и тематическим циклам, содержащим некоторое количество лексико-грамматических упражнений. Подбор и тематическое сочетание обучающих текстов осуществляются с учетом специфики специальности.

Выделим такие критерии подбора учебного материала, как направление подготовки студентов; учет языковой среды, в которой осуществляется обучение; профессиональная ценность текстов и их насыщение терминами по специальности.

Среди критериев отбора текстов для развития профессиональной речи выделим также восприятие учебного материала по возможностям студентов, интерес и актуальность. Играет роль и степень эксплицитности или имплицитности, которая определяется уровнем языковой подготовки студентов и коммуникативно-когнитивными потребностями студентов по специальности.

Таким образом, исследование данного вопроса дает возможность определить обучающие функции текста: образец речи определенной структуры, формы и жанра; модель порождения речевого высказывания, сообщения или речевого общения; структура управления смысловым восприятием; структура управления учебными действиями студентов в обучении аспектам языка (лексика, грамматика, стилистика, риторика и др.) и видов речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо) [4; 5].

Функции текста в обучении студентов по развитию профессиональной речи могут быть изменены и распространены в зависимости от требований учебного процесса. С усовершенствованием когнитивно-коммуникативной профессионально ориентированной методики появляются другие, новые функции. К тексту как системе привлекаются структурно-речевые образования – разные типы текстов монологического и диалогического характера, смешанные жанры высказываний. Систематизация разнообразных типов текстов необходима для обучения профессиональной речи с целью формирования у студентов способности пользоваться всеми жанрами и техниками речевого общения, с одной стороны, и их сочетания в соответствии с условиями будущей профессиональной деятельности, ситуацией делового общения.

Для формирования профессиональной компетенции будущих специалистов и развития творческого мышления разработан комплекс речевых задач и упражнений, на основе которых достигается качество в понимании текста (полнота, точность, глубина, скорость восприятия и т.п.) с помощью разных видов чтения. Задавая вопрос о месте и роли чтения как

речевой деятельности в общей системе деятельности специалиста, отметим, что он входит как равноправная составляющая в иерархию коммуникативной деятельности в трех формах: социально-ориентированная, групповая предметно ориентированная и лично ориентированная. Речевая деятельность чтения как важная составляющая в структуре деятельности более высокого порядка опосредует любую деятельность человека, является «способом формирования и формулирования мысли посредством языка» [1]. Конечной целью обучения чтению в вузе является доведение умений в этой области до профессионально достаточного уровня, под которым понимается уровень владения умениями работы с текстом, что позволяет студенту получать информацию, связанную с его будущей профессиональной деятельностью.

Отметим, что уровень характеризуется следующими критериями: владение разнообразными видами чтения, использование чтения как реального источника информации, скорость чтения, сформированность технических навыков, обеспечивающих адекватное решение смысловых задач [3]. Особенностью чтения текстов по специальности является то, что оно, входя в динамическую иерархическую структуру деятельности студента, никогда не выступает как ведущее, а сопутствующее, что подчиняется обучению, познанию, творчеству, самообразованию [5]. Чтение научной литературы по специальности значительно повышает у студентов интерес к изучению языка, потому что оно является одной из мотивационных предпосылок процесса обучения этого предмета в вузах, оказывает опосредованное влияние на успешность обучения.

Выводы. Таким образом, источником развития речи студентов служат тексты, на основе которых выполняются разные упражнения тренировочного характера. Работа над текстами предполагает прежде всего усовершенствование навыков разных видов чтения. В зависимости от целевой установки различают просмотровое, поисковое, ознакомительное, обучающее и реферативное чтение. Зрелое умение читать предполагает овладение всеми видами чтения, легкость перехода от одного вида к другому в зависимости от изменения цели получения информации из определенного текста. Следовательно, репродукция и производство текста рассматривается нами в связи с выяснением его роли и функций в обучении языку по профессиональному направлению. Реализация текстоцентрического подхода позволяет объединить целевую направленность в обучении языку, связанную с развитием профессиональной речи студентов, систему действий педагога, критерии оценки результатов учебных достижений студентов. Благодаря текстоцентрическому подходу создаются благоприятные условия для развития активной личности специалиста, способной к саморазвитию и самосовершенствованию; личности профессионально ориентированной, компетентной, целенаправленной, обладающей значительным потенциалом креативности.

Таким образом, текстоцентрический подход обеспечивает такую организацию процесса обучения, при котором разнообразный текстовый учебный материал становится предметом активных умственных и практических действий, формируя основы творческой личности, непрерывного формирования и развития профессионального творческого мышления и развития профессиональной речи у обучающихся.

Отметим, поскольку основной формой развития профессиональной речи есть учебный текст, то упорядочение типологии учебных текстов с целью обучения профессиональной речи студентов позволяет систематизировать методику работы над формированием умений студентов создавать, трансформировать, обрабатывать различные виды учебных текстов во время обучения языку в высшей школе, что позволит сформировать профессионально совершенную речь по специальности.

Литература:

1. Андриянова, В.И. Речь и эмоции как средства самовыражения и самореализации личности / В.И. Андриянова // «Преподавание языков и литературы». – Ташкент, 2013. – №3.
2. Болотнова, Н.С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности: методики лингвистического анализа художественного текста: Методическое пособие / Н.С. Болотнова. – Томск, 2002.
3. Быстрова, Е.А. Подходы и принципы обучения русскому языку / Е.А. Быстрова // Обучение русскому языку в школе. – М., 2004.
4. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / В.П. Григорьева, И.А. Зимняя, В.А. Мерзлякова [и др.]. – М.: Русский язык, 1985. – 116 с.
5. Зарубина, Н.Д. Текст: лингвистический и методический аспекты / Н.Д. Зарубина. – М.: Рус. яз., 1981. – 112 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат психологических наук Мукина Александра Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный университет народного хозяйства имени В.И. Вернадского» (г. Балашиха)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА-ЗАОЧНИКА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Взаимодействие преподавателей и студентов-заочников в учебном процессе уже давно вызывает интерес отечественных и зарубежных ученых. В статье рассматриваются различные подходы к пониманию сути взаимодействия. Раскрыты научные подходы к определению сущности понятия «педагогическое взаимодействие» как сложного субъектно-субъектного социально-педагогического понятия. Делается вывод, что различные исследователи по-разному определяют сущность педагогического взаимодействия, но все они сходятся в том, что педагогическое взаимодействие представляет собой многостороннее проявление со сложной внутренней структурой. Интегративный полифункциональный характер учебного взаимодействия – та особенность, которая влияет на укрепление общности между преподавателем и студентом. В результате проведенного анализа полученного опыта преподавания студентам – заочникам в дистанционном формате удалось выявить систему принципов педагогического взаимодействия. Также отмечаются сильные и слабые стороны, проявившиеся в процессе педагогического взаимодействия в условиях дистанционного образования.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, студенты-заочники; дистанционная форма обучения; принципы педагогического взаимодействия, вуз.

Annotation. The interaction of teachers and part-time students in the educational process has long been of interest to domestic and foreign scientists. The article discusses various approaches to understanding the essence of interaction. The scientific approaches to the definition of the essence of "pedagogical interaction" as a complex subject-subject socio-pedagogical concept are revealed. It is concluded that different researchers define the essence of pedagogical interaction in different ways, but they all agree that pedagogical interaction is a multifaceted manifestation with a complex internal structure. The integrative multifunctional nature of educational interaction is the feature that affects the strengthening of the community between the teacher and the student.

As a result of the analysis of the experience gained in teaching part – time students in a distance format, it was possible to identify a system of principles of pedagogical interaction. The strengths and weaknesses that have manifested themselves in the process of pedagogical interaction in the conditions of distance education are also noted.

Key words: pedagogical interaction, part-time students; distance learning; principles of pedagogical interaction, university.

Введение. В настоящее время в системе высшего образования дистанционная форма обучения приобретает все большее распространение, что объясняется ее конкурентоспособностью и легкостью для широких слоев населения. Дистанционное обучение, особенно на заочных отделениях в вузах, является специально специально-организованным процессом учебно-познавательной деятельности студентов, не изолированным от контактов с преподавателями и другими обучающимися. Поэтому вопрос изучения педагогического взаимодействия в дистанционном формате представляется актуальным до сих пор.

Цель данной статьи: конкретизировав понятие «педагогическое взаимодействие», обобщить принципы его организации в дистанционной форме на заочных отделениях вуза (из опыта работы), что поспособствует реализации более эффективного и результативного педагогического процесса в электронно-образовательной среде высшего учебного заведения.

Изложение основного материала статьи. Для того чтобы осуществить анализ принципов педагогического взаимодействия в формате дистанционного обучения студентов-заочников, необходимо обратиться к содержанию самого понятия.

Педагогическое взаимодействие, являясь вопросом практики и теории педагогики, издавна привлекало внимание ученых, которые посвятили его изучению немало трудов. В философском, педагогическом, психологическом, социологическом смыслах дефиниция «взаимодействие» обозначает взаимосвязи, изменения, развитие объектов в результате их взаимного воздействия друг на друга. Поскольку в мире все взаимосвязано, то любое состояние может быть понято только через его связи в той же системе. Это позволяет говорить о том, что взаимодействие – фундамент любой системы, в том числе и образовательной.

В отечественной и зарубежной педагогической науке тезис взаимодействия прошел длинный путь развития. Соответственно, в различные исторические периоды фигурировали разнообразные подходы к данному явлению в обучении и воспитании. А.В. Минина полагает, что возникновение термина «взаимодействие» непосредственно относится к естественной передаче воспитательного опыта из поколения к поколению при помощи проповедования [5]. В X-XIX века на основе многовекового житейского опыта с опорой на народный фольклор и религию начала существовать народная педагогика, которая готовила человека к духовному самосовершенствованию и взаимодействию. На рубеже XIX-XX веков начали функционировать общественные образовательные учреждения, выполняющие просветительскую и взаимодействующую функции в обществе. В XX веке, благодаря взглядам Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинского, объектом воздействия со стороны общественных институтов и средств массовой информации стала семья. Современный период развития образовательной системы характеризуется наличием интегрированного взаимодействия с дополнением интерактивных и дистанционных методов, что стимулирует процессы самообразования, общения и рефлексии. Таким образом, можно сказать, что взаимодействие – сложное субъектно-субъектное социально-педагогическое понятие.

Теперь рассмотрим термин «педагогическое взаимодействие». В Российской педагогической энциклопедии можно встретить такое определение: «педагогическое взаимодействие – процесс, происходящий между воспитателем и воспитанником в ходе учебно-воспитательной работы и направленный на развитие личности ребенка» [8, С. 128].

Ю.К. Бабанский, М.И. Станкин, Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич основными характеристиками педагогического взаимодействия считают сотворчество, гуманные межличностные отношения, эффективное общение (взаимодействие), двустороннее сотрудничество, продуктивные субъект-субъектные отношения, вероятность разумного разрешения конфликтов.

В.Я. Ляудис полагает, что «педагогическое взаимодействие может рассматриваться как совместная деятельность обучающего и обучаемых, в ходе которой реализуются сотрудничество и диалог, что необходимо как для становления личности студента, так и для развития преподавателя» [4, С. 37]. В то же время без соразвития преподаватель не в состоянии реализоваться как профессионал личность.

В работах Э.Х. Джанибековой делается акцент на вопросе саморазвития субъектов педагогического взаимодействия, который является «вариантом гуманистически ориентированной взаимосвязи» [1, С. 129]. В данном определении отражается не только коммуникативная природа педагогического взаимодействия, которая не является определяющей основой, но и доказательства его гуманистического характера как основного принципа организации.

И.А. Зимняя обращает внимание на то, что «педагогическое взаимодействие, являясь многоаспектным специально организованным процессом, направленным на решение поставленных образовательных задач, способствует активности, осознанности, целенаправленности взаимных действий обеих сторон учебного процесса. Эти стороны выступают в позиции его субъектов, и их согласованные действия resultируются и предпосылаются психическим состоянием контакта» [2, С. 82]. Также процесс педагогического взаимодействия содержит в себе воспитательный, дидактический и социально-педагогический компоненты.

В.Б. Чимбиров анализирует «педагогическое общение как субъект-субъектное взаимодействие, организованное для реализации познавательной, образовательной либо трудовой деятельности» [9, С. 5].

Е.В. Коротаева исследует педагогическое взаимодействие как особенную связь субъектов и объектов всего образовательного процесса, который детерминирован образовательной ситуацией. Данная взаимосвязь основана на «организационно-деятельностном, событийно-информативном и эмоционально-эмпатийном единстве», что приводит к количественным и качественным изменениям организации педагогического процесса [3].

По мнению В.А. Сластенина «педагогическое взаимодействие является длительным или временным преднамеренным контактом обучающего и обучаемых, который ведет к взаимным изменениям как в поведении, так и во взаимоотношениях и деятельности» [6]. Данная трактовка отражает именно преобразования в личностных характеристиках человека как субъекта образовательного процесса в зависимости от условий, происходящих во взаимодействии участников педагогического процесса.

Таким образом, изучение имеющихся в педагогической литературе трактовок термина «педагогическое взаимодействие» позволяет сделать вывод о том, что несмотря на различные определения, исследуемое нами явление представляет собой многостороннее проявление со сложной внутренней структурой. Интегративный полифункциональный характер учебного взаимодействия – та особенность, которая влияет на укрепление общности между преподавателем и студентом. Более того, правильно построенное педагогическое взаимодействие выполняет важную развивающую функцию в эмоциональном, умственном, эмоционально-волевом, спонтанном, психическом аспектах. Само моделирование педагогического взаимодействия требует от преподавателя не только высокой профессиональной квалификации, но и определённого образовательного и социального статуса.

Вопрос связи педагогического взаимодействия и дистанционного обучения также анализируется учёными. Так, например, В. Турмонд, К. Вамбах, Г.Р. Коннорс, Б.Б. Фрей в условиях дистанционного формата рассматривают четыре типа педагогического взаимодействия:

– обучающийся – содержание учебного курса – взаимодействие студентов с контентом, который представлен в онлайн-курсах. Продуктивность данного сочетания зависит от нескольких составляющих – ясности содержания, времени и среды;

– студент – студент, воздействие, которое следует использовать в условиях дистанционного обучения: участие; обеспечение эффективной обратной связи; ответ; адресный обмен сообщениями;

– студент – преподаватель, планирование обратной связи при помощи различных электронных средств (чат, сообщения по мейлу);

– учащийся – интерфейс – связь с компьютерными технологиями, в которые входят: опыт работы с компьютером; представления студентов о технологиях; доступ к образовательным технологиям [10].

В ФГБОУ ВО «Российский государственный университет народного хозяйства им. В.И. Вернадского» (бывший «Российской государственной аграрный заочный университет») осуществляет обучение студентов разнообразных специальностей, например кинология, бухгалтерский учет, охотоведение, электрификация и автоматизация сельского хозяйства, механизация сельского хозяйства, агрономия, садоводство, менеджмент и другие в основном в заочном формате. Как известно, заочное обучение – форма организации учебного процесса и открытая система профессионального образования так как основана на организационно-технологической сущности, помогающая обеспечить получение знаний в дистанционном формате. Тем не менее дефицит педагогического руководства и взаимодействия в межсессионный период, отсутствие ежедневной оперативной обратной связи между всеми участниками учебного процесса, большой объем самостоятельной работы студентов – те специфические проблемы, присущие заочному обучению.

С 2009 года в Университете Вернадского начала активно и успешно развиваться система дистанционной формы обучения по всем имеющимся специальностям. Преподаватели разных дисциплин стали делать первые шаги в использовании интерактивных методов обучения, направленных на активизацию взаимодействия всех участников образовательного процесса: мозговой штурм, методы презентаций, кейсов, модерации, тестовых ситуаций, акции, мастер-классы, тематические и индивидуальные консультации онлайн [7]. Среди многообразия интерактивных форм обучения можно отметить лекции, практикумы, защита проектов и дипломов (в период пандемии) просмотры видеороликов и их дальнейшее обсуждение, коллоквиумами, разнообразные виды взаимообучения и взаимоконтроля; проблемно-поисковое обучение; работа в парах и малых группах сменного (динамического) и постоянного (замкнутого) состава и другие.

Точность педагогического взаимодействия и осуществление некоторых принципов при его создании является главным условием результативности педагогического процесса на любом уровне образования. Поэтому для построения эффективной технологии педагогического взаимодействия в формате дистанционной формы обучения студентов-заочников, мы опирались на ряд принципов:

1. Принцип интерактивности и стимулирования самостоятельного мышления и деятельности студентов – необходимо учитывать контакты студентов с преподавателями, студентов между собой, а также обширные взаимосвязи в профессиональном сообществе и в образовательной среде вуза.

2. Принцип идентификации – потребность в формировании условий для организации процесса самообразования студентов при помощи интерактивных технологий, методов проблемного обучения, организации практико-ориентированного образовательного сотрудничества. Эта работа также выполняется в процессе педагогического взаимодействия.

3. Принцип сочетания алгоритмизации и вариативности образовательного процесса – используемые информационные технологии должны быть естественным образом интегрированы в образовательный процесс в соответствии с потребностями студента-заочника и с возможностями образовательных ресурсных центров преподавателей и вуза.

4. Принцип учета начальных знаний – для эффективной дистанционной формы обучения в целях формирования педагогического взаимодействия, студентам-заочникам необходимо не только иметь компьютер с выходом в сеть Интернет, но и обладать навыками работы в сети. Как показала многолетняя практика «возрастные» студенты-заочники не всегда владеют данными умениями на должном уровне, в результате чего в процессе педагогического взаимодействия возникают трудности.

5. Принцип обеспечения открытой образовательной среды и гибкости обучения – учет возрастных, индивидуальных, психологических особенностей всех участников педагогического взаимодействия в дистанционном формате.

6. Принцип активности и самостоятельности – постепенное нарастание субъектной роли студента-заочника в процессе педагогического общения, что обеспечивается при помощи всесторонней поддержки преподавателем инициативности, творчества, заинтересованности и активности обучающихся. Для реализации данного принципа ключевую роль играют выбор методов, форм и средств обучения, а также педагогический стиль и психологическая атмосфера в процессе коммуникации.

7. Принцип индивидуализации и дифференциации педагогического сопровождения образовательного процесса – необходимо проведение входного и текущего контроля имеющихся знаний, умений, учебных мотивов и профессионально значимых качеств личности студента-заочника. Учет данного принципа позволяет проектировать индивидуальную образовательную траекторию обучающихся.

8. Принцип педагогической целесообразности применения средств новых информационных технологий – востребованность в педагогической оценке всех ступеней организации дистанционного обучения, проектирования, создания и организации учебно-методического комплекса поддержки дистанционной формы обучения студентов-заочников.

9. Принцип приоритета гуманистического подхода при проектировании дистанционного образования студентов-заочников – создание учебно-методического комплекса должно начинаться с выработки основ совместной деятельности преподавателя и студента, в ходе которой и происходит сотрудничество и диалог.

Кроме того, хотелось бы отметить сильные и слабые стороны, проявившиеся в процессе педагогического взаимодействия в условиях дистанционного образования. Из достоинств и студентами, и преподавателями были названы отсутствие необходимости тратить время и средства на проезд и проживание в общежитии, упрощение коммуникации, поддержание постоянной обратной связи между всеми участниками коммуникации, что позволяет проводить углубленную коммуникативную социализацию. Тем не менее дистанционный формат вызывает и негативные отзывы из-за недостатков технической части образовательных платформ: проблемы с доступом, «зависание» сети, трудности освоением платформ по причине слабых навыков работы с компьютером, сложности с визуализацией информации с обеих сторон педагогического взаимодействия, отсутствие необходимой аппаратуры для связи, вследствие чего возникали ситуации отсутствия «живого общения».

Выводы. В настоящее время дистанционное обучение – неотъемлемая часть развития интеллектуального и профессионального современного общества и системы образования. Для достижения эффективности обучения студентов-заочников в условиях дистанционного формата необходимо организовать образовательное пространство, в котором будет осуществляться педагогическое взаимодействие, осуществляемое при помощи педагогического общения, совместной деятельности и взаимного воздействия.

Также преподавателю необходимо помнить о принципах взаимодействия, специальных формах и приемах, которые являются важным условием для проектирования образовательной дистанционной среды, так как понимание сильных и слабых сторон данного процесса позволит увеличить качество и эффективность образовательного процесса.

Литература:

1. Джанибекова, Э.Х. О педагогическом взаимодействии субъектов образовательного процесса в условиях лично ориентированного образования / Э.Х. Джанибекова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 2 (51). – С. 128-130
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя. – М., 2000.
3. Коротаева, Е.В. Педагогические взаимодействия и технологии / Е.В. Коротаева. – М., 2007. – 254 с.
4. Ляудис, В.Я. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / В.Я. Ляудис // под ред. А.А. Бодалева. – М., 1980.
5. Минина, А.В. Из истории взаимодействия семейного и общественного воспитания / А.В. Минина // Управление дошкольным образовательным учреждением. – М.: Издательство «Творческий Центр Сфера». – 2013. – №6.
6. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко [и др.]. – М., 1998.
7. Пивкина, Н.Н. К вопросу о применении современных образовательных технологий при обучении иностранному языку в неязыковом вузе (на примере ФГБОУ ВО "Российский государственный аграрный заочный университет") / Н.Н. Пивкина, А.Н. Мукина // Современные исследования в области преподавания иностранных языков в неязыковом вузе, 2018. – № 7. – С. 44-52
8. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.Г. Панов. – Москва: Большая Рос. энцикл., 1993-1999. – 27 см. Т. 1: А-М. Т. 1 / Гл. ред. В.В. Давыдов. – 1993. – 607 с.: ил.
9. Чимбирь, В.Б. Педагогическое взаимодействие в управлении персоналом организации: дис. ... канд. пед. наук / В.Б. Чимбирь. – Пятигорск, 2005. – 195 с.
10. Thurmond, V.A. Evaluation of student satisfaction: Determining the impact of a Web-based environment by controlling for student characteristics / V.A. Thurmond, K. Wambach, H.R. Connors // The American Journal of Distance Education. – 2002, № 16. – P. 169-189

Педагогика

УДК 372.881.161.1

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Мусаева Лиана Селимсолдовна

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

кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Барахоева Жанна Мустафаевна

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

старший преподаватель кафедры русского языка Арсакаева Хапта Салтмуратовна

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

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье раскрывается сущность коммуникативной компетенции как ресурса освоения русского языка. Определяется специфика языкового функционирования учащихся-билингвов в образовательном процессе и повседневной жизни. Разъясняются предпосылки появления проблем при изучении ими русского языка и отдельно раскрываются сущность затруднений корректного применения ими глагольной лексики. Приводятся аспекты, указывающие на взаимосвязь коммуникативных компетенций, результативное функционирование в социуме и способности передачи сообщения между участниками коммуникаций. На примере глагольной лексики обозначаются различия выражения мысли посредством устной и письменной речи учащимися-билингвами. Акцентируется внимание на необходимости учета данных различий в педагогической деятельности.

Ключевые слова: русский язык, учащиеся-билингвы, глагольная лексика, коммуникативная компетенция, синтаксическая конструкция.

Annotation. The article reveals the essence of communicative competence as a resource for mastering the Russian language. The specifics of the language functioning of bilingual students in the educational process and everyday life are determined. The prerequisites for the appearance of problems when they study the Russian language are explained and the essence of the difficulties of their correct use of verbal vocabulary is separately revealed. The aspects indicating the interrelation of communicative competencies, effective functioning in society and the ability to transmit messages between communication participants are given. Using the example of verbal vocabulary, the differences between the expression of thought through oral and written speech by bilingual students are indicated. Attention is focused on the need to take into account these differences in pedagogical activity.

Key words: Russian language, bilingual students, verbal vocabulary, communicative competence, syntactic construction.

Введение. Изучение русского языка учащимися-билингвами уникально двойственным подходом. С одной стороны, такие учащиеся являются носителями русского языка по причине пребывания или проживания в языковой среде. С другой стороны, такие учащиеся преимущественно не являются этническими носителями русского языка. Такая ситуация порождает как новые возможности для освоения русского языка, так и различные сложности для его восприятия как неотъемлемой части повседневной жизни.

В Федеральном законе «Об образовании» [9] и Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) [10]

указаны структура и степень погружения в русский язык учащимися вне зависимости этнической принадлежности. Обозначенный пробел методического и методологического характера в настоящее время восполняется отдельными научными разработками на базе профильных педагогических университетов. Однако данные научные разработки не носят системный характер и основываются исключительно на специфике соответствующего региона. Общим в данных научных разработках является педагогический подход к отдельным сложностям освоения русского языка учащимися-билингвами.

Однако, как отмечает Д.Э. Розенталь, для достижения высоких результатов в процессе применения русского языка необходимо, чтобы индивид был способен управлять структурой своей устной и письменной речи [8, С. 14]. С.И. Ожегов отмечал, что изучение русского языка сопряжено не только со способом мышления, но также с перманентным историческим развитием русского языка с точки зрения стилистики, лексики и грамматики [3, С. 189]. Согласно А.А. Смирнову, процесс обучения, в частности, русскому языку должен базироваться изначально на уникальных функциях памяти [5, С. 356].

Поэтому исследование проблем освоения русского языка учащимися-билингвами на примере изучения ими глагольной лексики представляет собой особую актуальность для научного и педагогического сообществ. Под глагольной лексикой подразумеваются все лексические единицы, относящиеся к определению эмоционального состояния, определенного процесса, намерения или осуществленного действия. Изучение глагольной лексики приближает к искомым решениям проблемы освоения русского языка. Целью настоящего исследования является выявление проблемных аспектов и исследование ключевых тенденций, которые могут быть полезны для поиска методических и методологических решений освоения русского языка учащимися-билингвами.

Хотя в настоящем исследовании внимание акцентировано в отношении глагольной лексики, изучение обозначенной проблемы невозможно развить без данных составляющих русского языка. Этот подход подразумевает фундаментальное рассмотрение важности коммуникативной компетенции, специфики восприятия информации учащимися-билингвами, а также сравнительного анализа и всестороннего подхода к использованию двух языков, как в процессе обучения, так и в повседневной жизни.

Изложение основного материала статьи. Коммуникативные компетенции в образовательном пространстве рассматриваются, как способность участвовать в процессе общения, основным средством которого выступает определенный язык. Кроме того коммуникативные компетенции и степень обладания ими характеризуют речевое поведение и способствуют систематизации ситуаций, обсуждаемых в процессе общения между участниками. В сущности, коммуникативные компетенции представляют собой речевые установки, присущие или усвоенные участником коммуникации в зависимости от изначальных его природных задатков и способностей. Обозначенный вид компетенции указывает на степень адаптации, которая проявляется участником коммуникации в потенциально незнакомой для него среде. При этом стоит отметить, что исследуемый вид компетенции не является врожденной характерной чертой личности, так как рассматриваемый навык в значительной степени формируется в процессе интенсификации взаимодействия определенного индивида с другими людьми [2, С. 35].

В рамках обозначенного навыка, необходимого для результативного общения, в научном сообществе прослеживаются проблемные аспекты, указывающие на ключевую роль формирования искомых компонентов коммуникативной компетенции. В частности, определенную заинтересованность в научной среде вызывает обучение учащихся-билингвов. Для данной категории учащихся характерно функционирование в общественном пространстве на двух языках, которые, в силу рождения и пребывания на территории определенной общности, относятся к нативным. Положительным аспектом обучения учащихся-билингвов целесообразно отметить высокую адаптивность почти в любой языковой среде в течение жизни. В то же время различия в морфологии языка и построении синтаксических конструкций, а также в логике формирования лексических единиц создают не только дополнительные нейронные связи, но также определенные сложности в восприятии информации и корректной передачи каких-либо данных посредством устной и письменной речи.

Для учащихся-билингвов, к примеру, воспитывающихся в белорусской семье не представляет особой сложности процесс обучения на русском языке из-за идентичности, в особенности лексических единиц и этимологии слов и словообразований в двух приведенных языках. Однако совершенно иная картина образуется при рассмотрении образовательного процесса, в котором участвуют учащиеся-билингвы, говорящих на русском и чеченском языках.

В отношении такой категории учащихся характерно образование в значительной степени большего количества нейронных связей и приложение усилий для своевременной адаптации, соответственно, в русскоязычной и чеченоязычной средах. Хотя конечный результат освоения образовательной программы для всех учащихся-билингвов остается преимущественно высоким и достаточным для дальнейшего функционирования в двух языковых средах, процесс достижения обозначенного результата требует от ученых-лингвистов и педагогов дополнительных исследований в целях упрощения восприятия учащимися-билингвами новой информации.

Под упрощением подразумеваются способность беспрепятственно получать и обрабатывать новую информацию, а также готовность осуществлять данную интеллектуальную деятельность в ускоренном режиме. Если для прикладных предметов школьного образования ключевым фактором при восприятии новой информации является содержательная сущность изучаемой темы, к примеру, в рамках биологии или химии, то для русского языка как для предмета многие очевидные и естественные предпосылки успешного освоения образовательной программы в действительности не являются очевидными.

Особого внимания заслуживает то обстоятельство, что для учащихся-билингвов характерно применение в основном устного русского языка, который используется в повседневной бытовой речи. Однако подобной ситуации не наблюдается в отношении письменной речи русского языка, так как отдельных знаний требует, к примеру, правила орфографии. Кроме того, учащиеся могут не обладать письменными речевыми навыками, которые тематически не входят в описание повседневной жизни людей. Данный аспект приводит к проблеме освоения учащимися-билингвами конструкции русского языка стилистического характера [6, С. 2612].

Сопутствующая стилистическая проблема также объясняется недостаточно проработанными навыками выявления уместности применения определенной стилистики при донесении информации до сведения собеседника. Для учащихся-билингвов также характерны речевые трудности, как письменные, так и устные, грамматического характера. В частности, трудности вызывают: выбор корректного падежа, применение подходящих наречий и местоимений, использование для стилистической и эмоциональной окраски в письменной речи причастных и деепричастных оборотов, несогласованное применение подлежащего и сказуемого между собой, а также некорректное использование того или иного вида глагола.

В отношении глагольной лексики следует отметить, что данный аспект русского языка принимает активное участие в формировании различных смысловых взаимоотношений. Глагольная лексика обеспечивает целостность синтаксической конструкции и управляемость смысловой нагрузкой мысли посредством иерархического построения, в рамках которого глагольная лексика выступает центральным звеном. Таким образом, глагольные синонимы, омонимы и иные лексические единицы глагольного происхождения образуют синтаксическую систему и обеспечивают взаимосвязь всех лексических

единиц, участвующих в данной синтаксической конструкции.

Рассматривая роль глагольной лексики, целесообразно обозначить, что главенствующим принципом при построении синтаксической конструкции является глагольное управление, результативное освоение которого преимущественно важно как для иностранцев, так и для личности с билингвальным типом мышления. Кроме того, глагольная лексика является главенствующим средством для выражения эмоционального отношения к определенной ситуации и описания текущего и актуального психоэмоционального состояния участника коммуникации.

Результативное освоение глагольной лексики для учащихся-билингвов означает значительное расширение языковых возможностей в процессе обозначения собственной поведенческой реакции на окружающую действительность.

Характерной особенностью применения глаголов является участие следующих составных элементов: субъекта, формирующего сообщение, второго субъекта или объекта, принимающего данное сообщение, а также коммуникации как действия. Таким образом, при обучении русскому языку учащихся-билингвов имеет смысл акцентировать внимание на возможную несогласованность передачи информации с наличием синтаксической конструкции глаголов в процессе коммуникации. В этом случае следует учитывать различия смысловой нагрузки как при формировании сообщения с учетом глагольной лексики, так и при последующем восприятии обозначенного сообщения.

Прослеживаемая смысловая асимметрия применения глагольной лексики также может разъясняться значительным разнообразием глаголов, которые провоцируют дифференциальные эмоциональные состояния. Учащимся-билингвам важно разъяснять, что по отдельности лексические единицы глагольного происхождения носят нейтральный смысловой характер, однако их семантическая сущность раскрывается в процессе построения синтаксической конструкции, обеспечивающей контекст мысли.

Другим аспектом специфического применения глагольной лексики является лингвокультурные составные элементы, которые могут быть не характерны, к примеру, для учащихся, воспитывающихся в чеченоязычных семьях, но изучающих русский язык в качестве основного в образовательных организациях. Несогласованность употребления и восприятия глагольной лексики в русском языке, имеющей тесную связь с историческими особенностями русской истории, требует дополнительного погружения в языковую русскоязычную среду с элементами справочной информации относительно истории, культуры и искусства, к примеру, Древней Руси.

Глагольная лексика в русском языке предполагает разветвленную сеть синонимов, описывающей уточненное эмоциональное состояние участника коммуникации. Идентичная ситуация прослеживается в отношении разветвленной синонимической платформы в отношении глагольной лексики на чеченском языке. Таким образом, для учащихся-билингвов формируется высокая вероятность коммуникативных ситуаций, при которых для лексической единицы, имеющей единственное и непосредственное значение в чеченском языке, имеется ряд похожих по смыслу глагольных единиц в русском языке, однако отличающихся эмоциональной или стилистической окраской. Аналогичная ситуация возможна в отношении разветвленной части лексического значения глагола в чеченском языке, который в русском языке может иметь обобщенное значение. Одной из предпосылок, провоцирующей подобную ситуацию являются фразеологические устойчивые выражения, центральным ядром которых выступают глагольные единицы. Если глагольная единица участвует в фразеологическом выражении, то его смысловая нагрузка подразумеваеткратно большее внимание от личности с билингвальным типом мышления. В целом исследуемая личность может в своей письменной речи обойтись без необходимости применять фразеологические выражения, однако значительная распространенность подобного вида словообразований в русском языке существенно затрудняет передачу эмоционального контекста в процессе коммуникаций [4, С. 114].

Таким образом, проблемные аспекты совершенствования коммуникативных компетенций в отношении учащихся-билингвов зачастую затрагивают освоение русского языка посредством применения элементов глагольной лексики. Аспекты, характерные для носителей исключительно русского языка и естественные для пассивного освоения лингвистических особенностей, в отношении учащихся-билингвов подразумевают более продолжительный процесс. Обозначенный процесс предполагает комплекс педагогического подхода, учета психологических особенностей и культурной специфики, а также этнически выраженного способа восприятия родного и других языков. В данном контексте наиболее оптимальным подходом является использование ресурсов, в частности чеченского языка для результативного освоения русского языка на примере глагольной лексики. Так как русский язык преимущественно аккумулирует в себе лексические единицы и способы построения синтаксических конструкций из других языков, то для носителей чеченского языка русский язык может стать инструментом результативной адаптации в обществе посредством положительного восприятия многообразия языков и культур. Аналогичный подход прослеживается в отношении чеченского языка и особенности его исторического развития, который позволяет воспринять многообразие языков тех культур, которые могут быть затронуты в русском языке в меньшей степени.

Исследуемая в настоящей статье проблема формирование коммуникативных компетенций в особом порядке изучается в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования Чеченский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ЧГПУ) в рамках развития школьно-институтского партнерства «кафедра-школа» [1]. Для обеспечения результативного обучения учащихся-билингвов русскому языку в образовательных организациях Чеченской Республики, в частности, студентами совершенствуется система групп «Русское слово», «Русский язык г. Грозного». В рамках обозначенных групп студенты университета осуществляют актуализацию знаний лингвистического и страноведческого характера и акцентируют внимание на глагольной лексике русского языка. Данные мероприятия зачастую трансформируются в инициативы творческого характера, которые реализуются посредством погружения в структуру русского языка за счет художественных произведений. Кроме того, указанное партнерство «кафедра-школа» позволяет аккумулировать педагогический опыт учителей русского языка и литературы Чеченской Республики в рамках повышения ими уровня речевой культуры и распространения среди них знаний и навыков погружения в русскоязычную среду. С 2014 года и по настоящее время при профильной кафедре ФГБОУ ВО «ЧГПУ» функционирует Центр изучения русского языка как иностранного, который в своих программах акцентировал внимание глагольной лексике в рамках отдельных фундаментальных разделов. Данные разделы впоследствии составляют основную часть, к примеру, Комплексного экзамена по русскому языку и других тестирований языкового характера.

Выводы. Развитие коммуникативных компетенций является корректным и оптимальным путем для преодоления трудностей языкового характера в процессе изучения русского языка учащимися-билингвами. В педагогической деятельности необходимо равноценное внимание совершенствованию коммуникативных компетенций, учету особенностей мышлений учащихся-билингвов, а также сопоставительному анализу структурным компонентам русского и чеченского языков. Акцентирование внимания на глагольной лексике в комплексе обозначенных компонентов образовательного процесса позволит выявить пути решения сопутствующих проблем восприятия, передачи информации на русском языке, а также перенести выявленные педагогические и лингвистические решения на другие аспекты изучения русского языка. В частности, глагольная лексика может помочь учащимся-билингвам воспринять наречия в русском языке, согласованность

падежей и корректное применение подлежащего и сказуемого в одной синтаксической конструкции. Соответственно, обозначенная проблема подразумевает комплекс решений педагогического характера, который способен охватить основополагающие элементы результативного освоения русского языка в целом.

Литература:

1. Кафедра русского языка и методики его преподавания Официального портала Чеченского государственного педагогического университета: сайт. – 2023. – URL: <https://chspu.ru/institut-filologii-istorii-i-prava-3/kafedra-teorii-i-metodiki-gerodavaniya-russkogo-yazyka/> (дата обращения: 10.08.2023)
2. Мендыбаева, Г.Т. Коммуникативные компетенции в образовательном процессе / Г.Т. Мендыбаева // Современное педагогическое образование. – 2023. – №4. – С. 34-37
3. Ожегов, С.И. Лексикология. Лексикография. Культура речи / С.И. Ожегов. – Москва: Издательство «Высшая школа», 1974. – 352 с.
4. Остякова-Почержская, Г.А. Особенности образования фразеологизмов в коммуникативной компетенции / Г.А. Остякова-Почержская // Известия СПбГЭУ. – 2022. – №2 (134). – С. 112-118
5. Педагогический словарь / отв. ред. И.А. Каиров. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 766 с.
6. Проценко, А.Ю. Трудности обучения билингвов русскому языку / А.Ю. Проценко // StudNet. – 2022. – №4. – С. 2610-2615
7. Розенталь, Д.Э. Практическая стилистика русского языка / Д.Э. Розенталь. – Москва: Издательство «Высшая школа», 1977. – 316 с.
8. Розенталь, Д.Э. Управление в русском языке / Д.Э. Розенталь. – Москва: Издательство «Книга», 1981. – 207 с.
9. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция): сайт. – 2023. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=ljd8vtejsa89251628 (дата обращения: 10.08.2023)
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: сайт. – 2023. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa?ysclid=ll9ipcu3ja686356357> (дата обращения: 10.08.2023)

Педагогика

УДК 37.017.4

кандидат педагогических наук, доцент **Невзорова Анна Витальевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждения высшего образования

«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕЛИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Грамотная организация познавательной деятельности школьников – важнейшая задача педагога на этапе общего образования. Главную роль в решении этой задачи играет компетентность педагога, его способность соотносить возможности ученика с планируемыми результатами и создать условия для понимания, принятия, а затем и самостоятельной постановки цели учебного познания. Проблема взаимосвязи цели учебной деятельности и познавательной самостоятельности школьников базируется на теоретико-методологических положениях общепсихологической теории учебной деятельности, теории формирования учебной деятельности школьников, теории развивающего обучения, педагогической теории учебной активности и деятельности. В основу замысла исследования легла идея о том, уровень развития самостоятельности школьников в учебном познании соотносится с их способностью ставить перед собой цель учебной деятельности: чем выше уровень целеполагания в учебной деятельности, тем выше уровень самостоятельности в учебном познании. Это предположение было проверено и нашло свое подтверждение в ходе эмпирического исследования, проведенного на выборке школьников с первого по седьмой класс в городской и сельской общеобразовательных школах.

Ключевые слова: учебная деятельность, цель учебной деятельности, познавательная самостоятельность.

Annotation. Competent organization of cognitive activity of schoolchildren is the most important task of a teacher at the stage of general education. The main role in solving this problem is played by the competence of the teacher, his ability to correlate the student's capabilities with the planned results and create conditions for understanding, acceptance, and then independently setting the goal of educational cognition. The problem of the relationship between the purpose of educational activity and the cognitive independence of schoolchildren is based on the theoretical and methodological provisions of the general psychological theory of educational activity, the theory of the formation of educational activity of schoolchildren, the theory of developmental learning, the pedagogical theory of educational activity and activity. The idea of the study was based on the idea that the level of development of students' independence in educational cognition correlates with their ability to set a goal of educational activity: the higher the level of goal-setting in educational activity, the higher the level of independence in educational cognition. This assumption was verified and confirmed in an empirical study conducted on a sample of schoolchildren from the first to the seventh grade in urban and rural secondary schools.

Key words: educational activity, the purpose of educational activity, cognitive independence.

Введение. Проблема формирования у школьников способности к постановке цели учебной деятельности и развития познавательной самостоятельности являются актуальными в связи с требованиями, предъявляемыми Федеральными государственными образовательными стандартами и образовательной практикой, а также наличием таких профессиональных задач педагога, обозначенных в профессиональном стандарте «Педагог.», которые направлены на организацию учебной деятельности и развитие личности школьников. Рассмотрение учебной деятельности и познавательной деятельности школьников в психолого-педагогической литературе носит взаимосвязанный характер. Учебную и познавательную деятельность рассматривали в разные временные периоды, например, такие ученые, как Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина, Г.И. Шукина, Н.П. Ансимова, Е.В. Карпова и многие другие психологи и педагоги. Познавательная деятельность рассматривается в педагогике и психологии как деятельность, направленная на раскрытие новых знаний о мире, и как деятельность, в ходе которой индивид получает новую для себя информацию, открывает знания известные вообще, но неизвестные ему ранее. В школьном обучении познание осуществляется в процессе учебной деятельности, хотя в процессе нее происходит не только процесс познания, но и овладение широким спектром практических умений, навыков, компетенций; существенной характеристикой учебной деятельности является то, что она приводит к изменениям в самом субъекте деятельности [4]. Поэтому учебную и

познавательную деятельность нельзя рассматривать как тождественные виды деятельности, но необходимо отметить их тесную взаимосвязь.

Анализ психолого-педагогических исследований показал, что способность к формулированию цели, то есть образа результата деятельности, является ключевым стимулом развития субъектности. В свою очередь, проявлением и показателем субъектности является самостоятельность, которая определяется как многокомпонентное качество личности и характеристика деятельности школьника, по которому можно судить об успешности формирования его познавательной и учебной деятельности. Структура самостоятельности включает следующие элементы: ценностно-смысловой, психологический, подразделяющийся на мотивационно-потребностный и эмоционально-волевой, дидактический и социальный, подробная характеристика которых представлена в ранее проведенных нами исследованиях. В настоящем исследовании в большей степени было затронуто изучение ценностно-смыслового элемента самостоятельности в учебном познании и предпринята попытка проследить его взаимосвязь с целеполаганием учебной деятельности школьников.

Изложение основного материала статьи. Современные подходы к обучению школьников в системе общего образования характеризуются реализацией в образовательной практике целого ряда идей развивающего обучения, в частности, идеи организации полноценной учебной деятельности школьников. Эта идея была выдвинута и реализована в развивающей системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова; суть ее заключалась в том, что полноценное формирование учебной деятельности школьников происходит только тогда, когда педагогом целенаправленно на каждом уроке создаются условия становления субъектности школьника путем вовлечения его в осознание, освоение и организацию всех компонентов структуры учебной деятельности. По В.В. Давыдову, структура учебной деятельности включает мотивацию, учебную задачу, учебные действия, контроль, переходящий в самоконтроль, оценку, переходящую в самооценку. Эти идеи отражены в ныне действующих Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования всех трех уровней (начального, основного, среднего) и включены в содержание требований к результатам освоения образовательных программ [2]. Однако, в образовательной практике имеет место серьезное противоречие между высоким уровнем планируемых образовательных результатов и реальными возможностями школьников в их достижении. В частности, одним из труднодостижимых результатов является самостоятельное формулирование школьниками цели учебной деятельности, самоопределение в учебном познании, осознание его смыслов в перспективе собственного жизненного пути. Сравним формулировки образовательных стандартов. В стандартах начального и основного общего образования они идентичны, там сказано, что личностные результаты способствуют процессам самопознания, самовоспитания и саморазвития, формирования внутренней позиции личности. Они включают осознание российской гражданской идентичности; готовность обучающихся к саморазвитию, самостоятельности и личностному самоопределению; ценность самостоятельности и инициативы; наличие мотивации к целенаправленной социально значимой деятельности; сформированность внутренней позиции личности как особого ценностного отношения к себе, окружающим людям и жизни в целом [7, 8]. В стандарте среднего общего образования первые две формулировки совпадают, далее описание личностных результатов расширено в соответствии с новым возрастным этапом и задачами личностного развития: наличие мотивации к обучению и личностному развитию; целенаправленное развитие внутренней позиции личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций, формирование системы значимых ценностно-смысловых установок, антикоррупционного мировоззрения, правосознания, экологической культуры, способности ставить цели и строить жизненные планы [9]. Приведенные формулировки личностных результатов в полной мере соответствуют характеристикам зрелой личности. В то же время, согласно результатам целого ряда психолого-педагогических исследований, существуют проблемы освоения школьниками целеполагания, развития способности к самостоятельной постановке цели учебного познания. Причем, как показало исследование Н.П. Ансимовой, проблемы возникают независимо от возраста, основным фактором, ограничивающим возможности школьников в формировании цели, является деятельность педагога по постановке цели ученикам [1]. В ранее проведенном нами исследовании было обнаружено, что высокого уровня самостоятельной постановки цели учебной деятельности достигают не более 10% учеников при отсутствии специальной целенаправленной работы учителя, причем диапазон распределяется от 0 до 10% и не зависит от года обучения; при соответствующей формирующей работе достигался показатель до 30% учеников класса, руководствующихся мотивами прямого осознания и постановки самим учеником для себя цели в ситуации учебного познания [6]. В приведенном исследовании рассмотрена разветвленная уровневая структура познавательной самостоятельности школьников, разработанная нами на основе концепции воспитывающего обучения В.Б. Ежелевко [3]. Для диагностики актуального уровня развития самостоятельности школьников и для отслеживания качественных и количественных изменений в развитии самостоятельности школьников использовались три шкалы: критерии, характеризующие качество учебного познания; критерии, приемлемые для измерения самостоятельности – это мотивы совершения учебных действий на уроке; критерии высокопрофессиональной педагогической деятельности на уроке [6]. В исследовании было теоретически обосновано и эмпирически подтверждено, что мотивы, по которым ученик совершает на уроке учебные действия можно классифицировать и выстроить в последовательный ряд по степени нарастания проявлений самостоятельности. Было показано, что в начале этого ряда находятся мотивы работы на уроке под воздействием внешних стимулов, а в конце ряда – внутренние мотивы постановки цели учебного познания самим учеником. В то же время, разработанная и использованная нами шкала охватывает неполный спектр мотивационных установок личности. Согласно концепции Е.В. Карповой, в структуре учебной деятельности дифференцируются восемь основных мотивационных подсистем – подсистемы внутренней и внешней мотивации, подсистемы мотивации достижения и избегания неудачи, подсистемы внеучебных мотивов и «антимотивации», подсистемы мотивационных стереотипов и мотивации самореализации [5]. Очевидно, что мотивация учебной деятельности и цели учебного познания – категории, которые можно рассматривать в русле общей предметной области – процесса обучения. В настоящем исследовании был проведен качественный анализ целей учебной деятельности, которые ставят перед собой школьники, а также изучен уровень их познавательной самостоятельности. Проверено предположение о том, что эти два явления взаимосвязаны.

Эмпирическое исследование проводилось на базе двух общеобразовательных организаций – сельской и городской. В выборку вошли учащиеся начальной школы с 1 по 4 класс и основной школы с 5 по 7 класс. Общее количество испытуемых составило 74 школьника. Оценка уровня сформированности учебной деятельности по Г.В. Репкиной, Е.В. Заика показала, что в сельской школе самого высокого, шестого уровня не достиг ни один ученик, в городской школе таких учеников 30%. Выявлено повышение уровня сформированности учебной деятельности от первого к седьмому классу и в сельской, и в городской школе, причем уже к четвертому классу в обеих школах происходит существенное повышение уровня сформированности учебной деятельности как минимум до третьего уровня, но в сельской школе большинство детей остаются на третьем уровне и у седьмому классу, а в городской школе большинство детей к этому времени достигают четвертого-пятого уровней (почти 60%). Это объясняется, с нашей точки зрения, спецификой и качеством организации учебной деятельности и учебного познания на уроках в сельской и городской школе, а также, несомненно, качеством педагогической деятельности. Результаты анализа отдельно по параметру «целеполагание» показали, что они в целом ниже,

чем совокупные результаты по учебной деятельности. Аналогично результатам оценки учебной деятельности, результаты показателей целеполагания в сельской школе оказались значительно ниже, чем в городской: лишь 17% школьников 4-7 классов достигли 4-5 уровней целеполагания, в то время как в городской школе 33% детей уже к 4 классу достигли наивысшего, шестого уровня и 33% того же класса – четвертого или пятого уровня сформированности целеполагания. Напомним, что наивысший, шестой уровень целеполагания, согласно авторам методики, характеризуется тем, что ученик самостоятельно формулирует новые познавательные цели без стимуляции извне, а сами цели могут выходить за пределы требований программы. С целью изучения осознанности и понимания обучающимися целей учебной деятельности, им были предложены опросники, в которых в соответствии с образовательным уровнем, спецификой образовательной программы, реализуемой в школе и в конкретном классе, содержались учебные задания, относительно которых обучающимся необходимо было сформулировать цель учебной деятельности. В городской и сельской школе ученики с первого по третий класс не смогли верно назвать цель учебной деятельности, чаще всего они формулировали конкретную предметную цель, а не учебную задачу, направленную на освоение новых учебных действий. К четвертому классу около половины учеников понимают, чему они учатся, выполняя то или иное учебное задание. В основной школе, поскольку меняется характер учебной деятельности, расширяется спектр учебных предметов, ученики вовлекаются во взаимодействие с большим количеством учителей, уровень осознания познавательной цели снова снижается, в 5-7 классах лишь треть учеников точно понимают, на что направлено выполнение конкретного учебного задания.

Для качественного анализа целей учебного познания, самостоятельно формулируемых школьниками, участникам исследования было предложено ответить на вопросы «для чего ты учишься?» и «чему в школе ты хочешь научиться?». Результаты, полученные в ходе опроса, были соотнесены с результатами оценки целеполагания по методике Г.В. Репкиной, Е.В. Заика. Было установлено, что ученики с 1 уровнем целеполагания давали неточные или непонятные ответы; ученики со 2 уровнем целеполагания давали правильные, но однотипные и простые ответы; ученики с 3 уровнем более четко формулировали ответ, но в обобщенной форме; ученики с 4 уровнем чаще давали полные, развернутые ответы с верным формулированием цели; ученики с 5 уровнем давали полные ответы, отличающиеся конкретизацией; ученики с 6 уровнем давали полные, развернутые ответы, в которых отразился их познавательный интерес и предпосылки к профессиональному самоопределению. Так, например, первоклассники связывали смысл учения с получением знаний и развитием ума, некоторые из них называли профессиональные перспективы: «стать врачом», а также перспективы будущего образования: «чтобы в следующем классе всё уметь и всё знать». В последующих классах наблюдалось расширение называемых аргументов: второклассники отмечали желание научиться новому, у третьеклассников появились более развернутые ответы, например: «чтобы быть умной, ведь это пригодится в жизни». Ученики четвертых классов связывали успехи в учебе с будущим получением образования и работой: «чтобы поступить на психолога», причем в большей степени эта тенденция проявилась в сельской школе. Пятиклассники и шестиклассники соотносили цель учения с получением знаний и дальнейшим трудоустройством. Семиклассники, в основном, рассматривали получение образования как фактор личного благополучия в жизни: «чтобы иметь хорошее будущее и быть успешным». На вопрос «чему в школе ты хочешь научиться?» ответы младших школьников в значительной степени усложнялись от первого к четвертому классу: от называния тем по разным учебным предметам, к более широко сформулированным разделам дисциплин, далее к выбору профессии и широким познавательным интересам и стремлению хорошо учиться. В отличие от четвероклассников сельской школы, четвероклассники городской школы называли перспективы обучения в основной школе: «узнать, что такое физика», кроме этого, в их ответах отразились метапредметные результаты обучения: «научиться дружить», «быть ответственной и самостоятельной». Ученики 5, 6, 7 классов выразили желание совершенствовать свои знания и умения по определенным учебным дисциплинам, что свидетельствует о тенденции самоопределения и более отчетливого проявления индивидуальности в развитии личности. На следующем этапе проводилась диагностика уровня познавательной самостоятельности с помощью протоколируемого наблюдения за учебной деятельностью школьников во время уроков, при котором результаты наблюдения фиксировались с учетом уровней структуры самостоятельности, о которой говорилось выше. Во всей выборке подавляющее большинство школьников показало средний уровень познавательной самостоятельности, что подтверждает наличие трудностей в формировании этого типа личностных образовательных результатов. Результаты наблюдения были соотнесены с результатами оценки сформированности учебной деятельности школьников и с результатами изучения целеполагания. Установлено, что познавательная самостоятельность школьников обусловлена сформированностью учебной деятельности и способностью к осознанию и самостоятельному формулированию целей учебной деятельности.

Выводы:

1. В ходе эмпирического исследования было обнаружено, что от первого к седьмому классу происходит повышение уровня сформированности учебной деятельности у учеников сельской и городской школы, однако в среднем уровень сформированности учебной деятельности у учащихся городской школы выше, чем у учащихся сельской школы. К окончанию начальной школы большинство школьников сельской школы достигают среднего уровня сформированности учебной деятельности; в городской школе к четвертому классу треть детей достигают высокого, две трети – среднего уровня сформированности учебной деятельности. В 5-7 классах значительных изменений в уровнях сформированности учебной деятельности не происходит, в некоторых случаях имеет место снижение этих уровней, поскольку в основной школе меняется характер учебной деятельности по сравнению с начальной школой.

2. Уровень целеполагания в структуре учебной деятельности оказался значительно ниже по сравнению с уровнем сформированности учебной деятельности в целом как в сельской, так и в городской школе. Осознание цели учебной деятельности характерно для половины выпускников начальной школы; в основной школе количество детей, имеющих ясное представление о цели учебной деятельности, снижается до 30%. Качественный анализ самостоятельно формулируемых школьниками целей учебной деятельности показал усложнение, расширение спектра формулировок, развитие в направлении самоопределения, индивидуализации, профилизации и профессионализации, определения жизненных перспектив.

3. Установлено, что имеет место взаимосвязь способности к самостоятельному формулированию целей учебной деятельности и познавательной самостоятельностью школьников.

4. Обнаруженные различия в результатах школьников городской и сельской школы свидетельствуют о значимом влиянии на развитие познавательной самостоятельности фактора педагогической деятельности, что подтверждает необходимость повышения квалификации педагогов в вопросах организации учебной деятельности, создания условий целенаправленного формирования личностных универсальных учебных действий у обучающихся.

Литература:

1. Ансимова, Н.П. Психология постановки учебных целей в совместной деятельности учителя и учеников: автореферат дис. ... д-ра. пс. наук: 19.00.07 / Ансимова Нина Петровна. – Москва, 2007. – 51 с.
2. Давыдов, В.В. О понятии развивающего обучения: Сб. статей / В.В. Давыдов. – Томск: Пеленг, 1995. – 144 с.

3. Ежеленко, В.Б. Новая педагогика массовой школы. Теоретическая педагогика: теория и методика педагогического процесса: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений: 2-е изд., перераб. и доп. / В.Б. Ежеленко. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 466 с.
4. Ильясов, И.И. Новый взгляд на умственное развитие и развивающее обучение / И.И. Ильясов // Вопросы психологии. – 1996. – №2. – С. 138-140.
5. Карпова, Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности / Е.В. Карпова. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2007. – 569 с.
6. Невзорова, А.В. Воспитание самостоятельности школьников в учебной деятельности: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Невзорова Анна Витальевна. – Архангельск, 2005. – 199 с.
7. Российская Федерация. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: [Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования”]. – URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/14e6445c39109a753ec3b7d239e46fdb.pdf> (дата обращения 12.01.2023)
8. Российская Федерация. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: [Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования”]. – URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/238eb2e61e443460b65a83a2242abd57.pdf> (дата обращения 12.01.2023)
9. Российская Федерация. Изменения в Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: [Приказ Министерства просвещения РФ от 12 августа 2022 г. № 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”]. – URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/238eb2e61e443460b65a83a2242abd57.pdf> (дата обращения 12.01.2023)

Педагогика

УДК 371.4

кандидат педагогических наук, доцент Неустроева Екатерина Николаевна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
студентка 5 курса Николаева Екатерина Ивановна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
студентка 5 курса Ноговицына Амгалена Алексеевна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье авторы представили опыт работы образовательных учреждений Республики Саха (Якутия) внедряющих гендерный подход в учебно-воспитательном процессе. Раскрыли содержание опытно-экспериментальной работы; выявили эффективность педагогических условий в духовно-нравственном воспитании младших школьников. Апробация программы внеурочной деятельности «Дорогой добра» по развитию духовно-нравственных качеств, доказала свою эффективность при соблюдении определенных, конкретизированных в нашей работе условий.

Ключевые слова: гендерный подход, духовно-нравственное воспитание, младший школьник.

Annotation. In the article, the authors presented the experience of educational institutions of the Republic of Sakha (Yakutia) implementing a gender approach in the educational process. Revealed the content of experimental work; revealed the effectiveness of pedagogical conditions in the spiritual and moral education of younger schoolchildren. The approbation of the extracurricular activity program "The Road of Good" for the development of spiritual and moral qualities has proved its effectiveness under certain conditions specified in our work.

Key words: gender approach, spiritual and moral education, junior high school student.

Введение. Гендерный подход в образовании означает учёт особенностей и потребностей учащихся в зависимости от пола, а также преодоление стереотипов и дискриминации на основе гендера. Он позволяет создать равные возможности для всех учеников, независимо от их пола, и способствует формированию толерантного и справедливого образовательного пространства.

В рамках гендерного подхода осуществляется анализ и переосмысление содержания образования с учётом гендерных аспектов. Это включает в себя разработку новых учебных программ и методик работы с учащимися, осознанное использование языка и коммуникации без дискриминационных формулировок, а также обеспечение равноправного доступа к образованию для мальчиков и девочек.

Гендерная педагогика направлена на укрепление гендерной равноправности и устранение насилия и доминирования на основе гендера. Она способствует формированию у учащихся понимания гендерной дискриминации и неравенства, а также развитию навыков сотрудничества и эмпатии между полами.

Развитие гендерной педагогики требует участия педагогов, школьных администраций, родителей и всего общества. Она должна стать неотъемлемой частью образовательной системы и способствовать формированию инклюзивного и равноправного общества.

Таким образом, гендерный подход в образовании является необходимым инструментом для реализации принципов равенства и справедливости в российской образовательной системе, и его развитие должно быть приоритетным направлением реформирования [1].

Изложение основного материала статьи. К сожалению, на сегодняшний день в системе образования не существует специальных программ по гендерному воспитанию, которые способствовали бы оптимизации гендерного общения и формированию гендерной идентичности. Есть единичные образовательные учреждения, внедряющие гендерный подход. Представляем, программы работ частного образовательного учреждения «САХАТ» г. Якутска и муниципального бюджетного образовательного учреждения «Мюрюнская юношеская гимназия им.В.В.Алексеева» Усть-Алданского района Республики Саха (Якутия).

Частное общеобразовательное учреждение для мальчиков и юношей Сахат обеспечивает образовательную площадку,

где ребенок сможет раскрыть свой потенциал и обрести новые знания.

Общей целью ее программы является создание условий для реализации в разнообразных видах деятельности: интеллектуальной, ценностно-ориентировочной, трудовой, общественной, художественной, физкультурно-спортивной, в свободном общении. Образование обучающихся ведется на русском и якутском языках.

Учреждение самостоятельно в выборе форм, средств и методов обучения и воспитания в пределах, определенных законодательством Российской Федерации.

Правильная деятельность педагога начальных классов в решении задач полоролевого воспитания – это формирование адекватного отношения девочек и мальчиков к противоположному полу. Воспитывается – мужественность и женственность. Более того, их формирование не побочная, а важнейшая задача воспитания. Ее решение – необходимое условие счастья детей в будущем. Педагогическая грамотность родителей проявляется в том, насколько им удастся воплотить в дочери идеал женственности, а в сыне мужественности. Порой они делают это неосознанно или в силу традиций. Пример родителей, их поведение, внешние и внутренние качества, нравственные взаимоотношения между членами семьи являются самым действенным средством гендерного воспитания.

Всю домашнюю работу, занятия на кружках ребята проходят в стенах школы. В теплые времена года они активно гуляют, здесь часты дневные походы в лес с обедом на природе, школьники часто посещают музеи, выставки, обязательны сезонные выезды на традиционную якутскую ловлю рыбы – мунха. В школе превалирует мужской состав педагогов.

Учредители ЧОУ «САХАТ» прилагают все усилия, чтобы мальчики росли здоровыми, образованными, интеллигентными людьми, ответственными за свои поступки.

Следующим хотим представить опыт работы МБОУ «Мюрюнская юношеская гимназия им. В.В. Алексеева».

Программа гендерного подхода была разработана первым директором гимназии Филипповым В.И.

В 1994 году открытие первой в республике школы для мальчиков стало новым явлением. Были разные мнения: одни одобряли открытие гимназии, другие сомневались в жизнеспособности такого вида учреждения. Основная предпосылка открытия гимназии – выявление снижения социальной активности мальчиков в школах, а также нехватка в улусе специалистов экономического и технического направлений. Это послужило причиной выбора физико-математического профиля гимназии. Опытными педагогами выработаны адаптированные образовательные программы по ряду предметов, появились авторские общественные проекты учителей.

Образовательно-воспитательная работа гимназии осуществляется, согласно понятию: главная установка, во-первых, бессознательная, во-вторых, формируется в раннем детстве, в-третьих, формируется у ребенка на примере отца, в-четвертых, служит руководством к действию для растущего молодого человека, в-пятых, является моделью мышления и поведения взрослого мужчины, то есть представляет сердцевину индивидуальности мужчины.

В гимназию дети принимаются с 5 класса, то есть тогда, когда эта установка, в общем-то, сформирована. В целях компенсации неблагоприятных факторов гимназия устанавливает связи с семьями, инициирует различные формы взаимодействия с начальными школами и классами. Подготовительная работа с будущими гимназистами смещается на более ранний возраст. Конечным итогом этой работы должна стать собственная сеть опорных детских садов и школ.

Стержнем всей работы «Уолан» являются свои образовательно-воспитательные традиции. Гимназия держится на них. Приобщение воспитанников к этим традициям окупается столицей. Формы приобщения к ним разнообразные, поскольку в данной работе учителя и воспитатели реализуют креативный подход.

Известно, что настоящие мужчины воспитываются на традициях своих народов. Учитывая это, раз в три года в гимназии проводится национальный праздник «Ыһыах Боотура», во время которого совершаются традиционные народные обряды, организуется кумысопитие. Гимназисты заранее готовятся к состязаниям в ловкости и силе. Захватывающими становятся соревнования по борьбе «хапсагай», стрельбе из лука и бегу, где самый быстрый боотур должен догнать красивую девушку-бегунью. В этот день все учителя и, родители и гимназисты наряжаются в национальные костюмы. Приглашаются гости, выпускники со своими семьями. «Посвящение в гимназисты» в 8 классе начинается с символического удара в «табык» как знак взросления и возмужания.

Основная цель гимназии: формирование личности молодого человека, который физически и психически здоров, интеллектуально и духовно развит, обладает высоким уровнем самосознания, имеет широкий горизонт видения жизни, способен найти свое место и предназначение в быстро меняющемся мире.

Руководствуясь этой целью, педагогический коллектив разработал собственную стратегию развития. Созданы социально-педагогические условия для всестороннего развития учащихся. Кропотливая работа руководителей, учителей, воспитателей приводит к хорошим результатам.

Педагогический коллектив понимал важность создания системы воспитательной работы с учетом особенностей мальчиков. Основательный фундамент в этом направлении был заложен в первые годы жизни гимназии. Учитывался семейный статус гимназистов (дети одиноких матерей, единственные сыновья, дети из многодетных семей). Целенаправленно создавалась среда, наполненная мужской субкультурой, возмещающая отсутствие отцовского воспитания, мужского общения для некоторых мальчиков.

Мужской характер формирует мужской коллектив. В гимназии юноши проходят школу мужской дружбы, взаимоподдержки, собратства, осваивая разные социальные роли. В развитии лидерских качеств особое место занимает умелая организация самоуправления в классах.

Для воспитания мальчиков необходимо создать для них среду успешности. Участвуя в конкурсах, соревнованиях, олимпиадах, научно-практических конференциях, они развивают в себе эмоционально-волевые качества, которые способствуют их личностному росту, помогают самореализации.

Уникальное содержание деятельности гимназии ориентирует нас на возвращение не только успешной личности, но и настоящего мужчины. Коллектив гимназии стремится формировать у каждого своего выпускника стиль поведения и жизни современного молодого человека, основанного на укладе жизни гимназии [2].

Таким образом, учителя, родители, выпускники и сподвижники гимназии как коллективная личность осознают важность выделения на новом этапе развития стратегических направлений работы и создания прогностической модели развития гимназии «Уолан».

С целью выявления эффективных педагогических условий нами реализована опытно-экспериментальная работа на базе ЧОУ «САХАТ» г.Якутска, среди учащихся 4 классов в количестве 13 человек и контрольным классом явились ученики 4 класса МОБУ СОШ № 30 им. В.И. Кузьмина г. Якутска, в количестве 13 школьников.

Для получения результатов уровня духовно-нравственных качеств школьников мы использовали следующие методики: «Диагностика нравственной мотивации» С.Ф. Сироткина, «Незаконченные предложения» Сакса-Леви и «Определение психологических характеристик мужскому и женскому поведению» С. Степанова.

В процессе проведения исследования в обеих группах были созданы одинаковые условия, которые влияют на результаты методик: содержание материалов, сложность заданий, время, отводимое на ответы обучающихся.

С помощью методики «Диагностика нравственной мотивации» С.Ф. Сироткина мы выявили, что у детей экспериментальной группы низкий уровень нравственной самооценки. Средний результат показал 1,53 балла.

По результатам контрольной группы мы выявили, что дети имеют низкий уровень нравственной самооценки. Средний результат показал 1,38 балла.

Заключение по проведенному анализу показывает, что уровень нравственной самооценки учащихся экспериментальной и контрольной группы не отличаются, аналогично показали низкий результат нравственной самооценки.

Для выявления осознаваемых и неосознаваемых установок человека мы использовали методику «Незаконченные предложения» Сакса-Леви, в котором можно увидеть отношение человека к окружающим людям, к прошлому и будущему, к жизненным целям.

В ходе проведения методики респондент должен по своему усмотрению закончить предложение.

Заключение по проведенному анализу показывает, что отношение к окружающим людям, к прошлому и будущему, к жизненным целям у учащихся экспериментальной группы отличительно высок чем у контрольной группы.

Следующим этапом выявления уровня духовно-нравственных качеств младших школьников определили психологические характеристики мужского и женского поведения, по методике С. Степановой.

Детям предлагается список из 30 качеств, из которых им необходимо, на их усмотрение, выбрать качества присущие мужчинам, женщинам и нейтральные качества (одинаково свойственные обоим полам).

По данным анкетирования у 48% респондентов не до конца сформировано представление о том, какие качества должны быть присуще мужчине, а какие женщине, а 52% опрошенных имеют правильное представление.

По данным анкетирования видно, что у 54% респондентов не до конца сформировано представление о том, какие качества должны быть присуще мужчине, а какие женщине, а 46% опрошенных имеют правильное представление.

Заключение по проведенному анализу показывает, что у экспериментальной группы познания качеств присущие мужчинам, женщинам и нейтральные качества ярко выражены чем у контрольной группы.

Полученные показатели духовно-нравственного воспитания у младших школьников в ходе констатирующего эксперимента – низкие. Мы считаем, что в этом возрасте необходимо проводить внеурочные мероприятия с целью формирования и развития духовно-нравственного воспитания. На основе полученных данных был намечен план работы по духовно-нравственному воспитанию младших школьников с учетом гендерных особенностей учащихся.

Нами была разработана и реализована программа «Дорогою добра» внеурочной деятельности, направленная на духовно-нравственное воспитание детей младшего школьного возраста.

Цель программы: помочь учителю начальных классов организовать внеурочную деятельность, направленную на воспитание духовно-нравственных качеств личности с учетом особенностей пола.

Программа ориентирована на младших школьников 9-11 лет и может быть реализована как в работе педагога с отдельно взятым классом, так и в его работе с группой учащихся из разных классов и параллелей.

В ходе реализации программы «Дорогою добра» мы использовали и создавали различные педагогические условия, которые проводились в соответствии с тематическим планированием.

В качестве примера представляем фрагменты некоторых занятий по внеурочной деятельности:

Тема занятия: «Дети БАЙАНАЯ».

Цель занятия: приобщать детей к культуре и традициям своего народа, дать представление о хозяине леса, закреплять знание детей о зимовке животных, совершенствовать знания детей об охоте и рыбалке. Воспитывать любовь к природе и бережное отношение.

Тема занятия: «Мунха саха норуотун терут угэ» (Мунха-традиционное рыболовство якутов в зимнее время).

Цель занятия: возрождению интереса молодого поколения к национальным видам рыболовства, чтобы укрепить патриотические чувства молодежи.

Тема занятия: «Хабылык – якутская национальная настольная игра».

Цель занятия: пропагандировать национальную настольную игру хабылык как вид спорта, вовлечь детей в яркий мир народных игр, соревнований; развивать способности к самостоятельной деятельности.

После проведенных занятий мы задали вопрос о важности знания культуры и обычаев собственного народа. Ученик класса высказал свое мнение о том что, если каждый человек будет помнить культуру и традиции своего народа, то нация достигнет духовного рассвета.

Таким образом, для того чтобы общество выжило и сохранило свою уникальную культуру необходимо уделять большое внимание духовно-нравственному воспитанию школьников на основе гендерного подхода. Чтобы эта деятельность была эффективной со стороны учителя должна быть искренняя любовь к детям, любовь к учительскому труду и особенно духовная радость, которую испытывает педагог в своей работе.

По результатам всех проведенных диагностических методик, можно сделать вывод, о том, что в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе эксперимента определены несколько размытые представления о характеристиках, присущих полу.

Выбор детьми делался на внешние качества мальчиков и девочек, а в определении личностных, внутренних черт, большинство младших школьников путались, терялись.

Реализация формирующего этапа работы по формированию нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности позволила достичь следующих результатов:

1. Учащиеся проявляют больший интерес к деятельности, направленной на формирование нравственных ценностей. Они активно участвуют в различных формах организованной деятельности (беседы, рисование, проектная методика, чтение и обсуждение литературных произведений, просмотр фильмов, экскурсии, виртуальные экскурсии) и с большим энтузиазмом участвуют в подвижных играх и мини-соревнованиях.

2. Наблюдается повышение уровня нравственного сознания и развитие нравственных качеств учащихся. Они начинают осознавать значение и важность нравственных ценностей и проявлять их в своей повседневной жизни. Они становятся более ответственными, справедливыми, заботливыми и уважительными.

3. Взаимоотношения между учащимися улучшаются. Они становятся более дружелюбными, терпимыми и умеют слышать друг друга. Учащиеся проявляют умение сотрудничать и помогать друг другу.

4. Духовно-нравственное воспитание становится неотъемлемой частью образовательного процесса и формирует у учащихся готовность к следованию нравственным принципам и нравственному поведению.

Выводы. В целом, проведенная педагогическая работа по формированию нравственных ценностей младших школьников в рамках духовно-нравственного направления внеурочной деятельности позволяет сделать вывод, что она эффективна и способствует развитию нравственности у детей. Однако, для полной оценки эффективности работы необходимо провести дополнительные исследования и анализировать результаты на более длительном промежутке времени.

Это наиболее вероятные выводы, которые можно сделать на основе результатов проведенной диагностики. Однако, стоит отметить, что эффективность проведенной работы не может быть оценена только на основе результатов одной диагностики. Для более объективной оценки эффективности педагогической работы необходимо проводить систематическую мониторинговую деятельность, анализировать различные показатели и проводить сопоставление данных с другими исследованиями и программами.

Литература:

1. Кудрина, М. Гендерное воспитание мальчиков и девочек в семье / М. Кудрина // Халыма долгуннара (Волны Колымы). – 2016. – С. 6.
2. Филиппов, В.И. Будущее за гендерным образованием. История деятельности Мюрюнской юношеской гимназии им. В.В. Алексеева / В.И. Филиппов // Народное образование Якутии. – 2010. – №3. – С. 97.

Педагогика

УДК 37.012

кандидат педагогических наук, доцент **Неустроева Екатерина Николаевна**

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
студентка 4 курса Давыдова Анна Дмитриевна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

РОЛЬ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье авторы раскрывают вопросы развития исследовательских умений младших школьников, подчеркивая, что развитие исследовательских умений служат основой для всестороннего развития детей младшего школьного возраста. И залогом этого развития служат разнообразие методов, приемов и технологий используемые в учебно-воспитательном процессе начальной школы. Одним из таких технологий в содержании статьи предлагают квест-технологии. В статье представили темы и фрагменты внеурочных занятий с использованием квест-технологий. Представленный материал позволяет сделать выводы, что использование квест-технологий в организации учебного процесса, позволит повысить развитие исследовательских умений, расширит кругозор детей, умения работать с книгой и с другими источниками информации, для решения поставленных учебных задач перед младшими школьниками.

Ключевые слова: квест-технологии, исследовательские умения.

Annotation. In the article, the authors reveal the issues of the development of research skills of younger schoolchildren, emphasizing that the development of research skills serve as the basis for the comprehensive development of primary school children. And the key to this development is a variety of methods, techniques and technologies used in the educational process of primary school. One of such technologies in the content of the article offers quest technologies. The article presented topics and fragments of extracurricular activities using quest technologies. The presented material allows us to conclude that the use of quest technologies in the organization of the educational process will increase the development of research skills, expand the horizons of children, the ability to work with a book and with other sources of information, to solve the assigned educational tasks for younger schoolchildren.

Key words: quest technologies, research skills.

Введение. В федеральном стандарте начальной школы одним из приоритетных направлений деятельности современной школы является всестороннее развитие личности, формирование универсальных способов деятельности, теоретического мышления, и исследовательских умений младших школьников [1].

Осипова Г.И. подчеркивает, что младшие школьники в процессе выполнения исследовательской работы проявляют особое трудолюбие, настойчивость и терпение. Они способны отыскать и прочитать кучу книг на интересующую их тему [2].

Изложение основного материала статьи. Нами на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Павловской средней общеобразовательной школы имени В.Н. Оконешникова» муниципального района «Мегино-Кангаласский улус» Республики Саха (Якутия) среди учащихся 3 класса проведено исследование, с целью развития исследовательских умений посредством квест-технологий на внеурочных занятиях.

Где, в ходе работы мы оценили уровни развития исследовательских умений у младших школьников с помощью подобранного диагностического инструментария.

По результатам которого, можно сделать вывод, что проведенное в экспериментальной группе воздействие или обучение не полностью эффективно в развитии исследовательских умений у детей, поскольку большинство из них все равно имеют низкий уровень. В то же время, контрольная группа показывает более равномерное распределение детей с низким уровнем, что может указывать на более сбалансированное развитие умений участников этой группы.

Такой низкий уровень развития исследовательских способностей у учеников третьего класса может указывать на отсутствие или неэффективность подходов и методик, используемых в образовательном процессе. Возможно, необходимо провести дополнительные тренинги или обучения для учителей, с целью развития их навыков и знаний в области исследовательской деятельности.

Также, стоит обратить внимание на то, что уровень мотивации учеников играет важную роль в развитии исследовательских умений. Возможно, нужно провести работу по созданию мотивационной обстановки, которая будет стимулировать интерес и желание детей самостоятельно проводить исследования [3].

Организация групповых проектов и заданий, которые требуют от учеников активного и самостоятельного поиска информации, также может способствовать развитию исследовательских способностей.

В целом, необходимо провести более глубокий анализ причин низкого уровня развития исследовательских умений у учеников, и разработать специальные стратегии и программы, направленные на их развитие.

Все вышесказанное позволяет нам прийти к выводу, что в экспериментальной группе необходимо провести работу по развитию исследовательских способностей младших школьников. С этой целью нами был разработан комплекс учебных занятий с применением квест-технологий.

Работа на формирующем этапе эксперимента велась в соответствии со специально разработанным календарно-тематическим планом. Где были такие темы, как: «Фронтное письмо», «Быть здоровым – здорово!» «День зимних видов спорта России», «В мире науки», «Космическое путешествие», «По следам любимых книжек», «Международный день

лесов», «Птичье царство» и др.

Рассмотрим фрагменты проведенных нами занятий с использованием квест-технологии во внеурочной деятельности.

Тема занятия: «День зимних видов спорта России».

В рамках работы «Блиц-опрос» учащиеся используют Интернет-ресурсы, энциклопедии и учебники, чтобы ответить на вопросы, связанные с зимними видами спорта России. Команды «Быстрые лыжники», «Грациозные конькобежцы» и «Сильные хоккеисты» отвечают на вопросы по трем различным темам. Эта форма работы способствует развитию аналитического, критического и творческого мышления, а также расширяет кругозор и повышает интерес детей к исследовательской деятельности.

Одной из ключевых навыков для школьника является умение задавать вопросы. Он должен научиться задавать вопросы себе, своим учителям и одноклассникам, а также совместно искать ответы на них. Вопросы помогают стимулировать мышление ребенка, развивать его желание узнавать новое и приобщать к умственному труду.

С этой целью, на следующем этапе работы «Какие виды зимнего спорта прячутся на картинке?» дети раскрашивают иллюстрацию в соответствии с обозначенными цветами и отвечают на вопрос: «Найдите из разных уголков класса клад. В нем находится информация. С помощью них назовите данные виды зимнего спорта, изображенные на картинке. Запишите краткую запись об одном понравившемся виде зимнего спорта».

Умение ребенка делать краткие записи и придумывать символы является показателем развития ассоциативного мышления и творческих способностей. Информация, собранная в процессе исследования, анализируется и обобщается, а затем ученики представляют свои выводы на обсуждение. Это помогает детям понимать общую схему работы и развивать навыки самостоятельного получения знаний и инициативности.

В задании «Поиск слов» команда подходит к компьютеру (выход в интернет), находит папку по теме «Зимние виды спорта России» и переходит по ссылке <https://wordwall.net/ru/resource/26192290/спорт-зимой>. На сайте представлены серии вопросов с множественным выбором. Нажимают правильный ответ для продолжения игры. Например, «Что такое зимние виды спорта?» «Какой вид спорта не является командным?», «Что такое шорт-трек?», «Сколько человек входит в команду по прыжкам на лыжах с трамплина?», «Соревнования какого из перечисленных видов спорта не проводятся на ледовом поле?», «Что из этого входит в программу зимних Паралимпийских игр?», «В каком городе проходили Зимние Олимпийские игры в 2014 году?». На этом этапе работы развивались познавательные и исследовательские навыки, умения поиска и переработки информации, ориентация в информационном пространстве, выстраивание шагов по достижению поставленной цели, навыки группового взаимодействия.

Упражнения на развитие внимания и наблюдательности могут быть разнообразными. Так, в следующем задании «Кресс-кросс» учащиеся разгадывают загадки, находят отгадки в таблице и вычеркивают их.

Приведем примеры загадок, Загадка №1: Этот головной убор одевают спортсмены во многих зимних видах спорта, например: скейтборд, хоккей, шорт-трек. Ответ: шлем. Загадка №2: Назовите зимний олимпийский вид спорта, сочетающий в себе лыжную гонку со стрельбой из винтовки. Ответ: биатлон. Загадка №3: Вид спорта, а также популярный вид активного отдыха миллионов людей по всему миру. Спуск с заснеженного холма на специальных лыжах. Ответ: горнолыжный. Целью этого задания является формирование нестандартного мышления, умение анализировать, обобщать, выделять главное, а также развитие познавательных способностей учащихся: память, внимание, наблюдательность, воображение, быстроту реакции.

В ходе квест-игры обучение происходит естественным образом, поскольку решение игровых задач позволяет участникам получать новую информацию, расширять свои знания и пересматривать уже известные факты. Эта методика обучения способствует развитию способности к самоорганизации и учению, а также помогает решать проблемные задачи.

На завершающем этапе дети успешно собрали все пазлы и создали общие правила зимних видов спорта России под своей командой. В процессе игры они поняли, что зимний спорт может быть увлекательным и многими интересными способами. Более того, они осознали, что занятие спортом не только помогает получать положительные эмоции, но и способствует улучшению здоровья, развитию координации, мужественности и силе воли. Квест-технология также помогла выявить, что возраст детей является оптимальным для развития исследовательских навыков, поскольку именно в детстве формируются основные ценности, привычки и жизненные ориентации.

По итогам занятия можно сделать вывод о том, что сотрудничество в группах стало более сильным, учитывая тот факт, что на начальных этапах дети испытывали затруднения с планированием своих действий и чувствовали себя неуверенно при выступлении. Тем не менее, на некоторых этапах квеста не все группы смогли прийти к согласию по поводу решения задачи, поэтому они обратились к учителю за консультацией. В каждой группе также есть дети, которым трудно работать над исследовательским материалом. Эти дети не уверены в своих способностях и предпочитают молча оставаться в стороне, ожидая, когда кто-то другой предложит решение проблемы.

Каждое занятие в квест-технологии было уникальным по своей сути и содержанию. Например, на третьем занятии мы изучали различные зимние виды спорта в России, а участники выполняли задания, такие как поиск информации в Интернете, решение проблем с помощью ссылок, QR-кодов и кресс-кроссов. На следующем занятии основной упор делался на эмоциональную насыщенность, и дети играли роли взрослых, чтобы попрактиковаться в социальных навыках и формальном общении.

Следующий фрагмент занятия на тему: «Космическое путешествие».

Задачами квеста является развитие следующих исследовательских способностей младших школьников:

1. Умение ставить цель и определять задачи.
2. Ориентироваться в полученных материалах.
3. Проводить поисково-исследовательскую работу по теме квест-игры.
4. Умение извлекать информацию из иллюстраций, текстов и книг.

В ходе квеста мы охватили темы, связанные с планетами нашей солнечной системы, историей космонавтики, известными мужчинами и женщинами-космонавтами, а также определили необходимые качества характера для космонавтов. Для подготовки использовались различные информационно-новостные сайты, а также презентация с фотографиями и видео. На занятии мы установили общую цель – осуществить космическое путешествие, чтобы узнать больше о космосе и космонавтах. Далее рассмотрим работу каждой команды учащихся по станциям.

На станции «Планетарий» дети называют все планеты солнечной системы, совместив картинку с названием. Дополнительно учащиеся работали с информационными материалами и рассказывали одну выбранную планету. В качестве инструмента решения проблемы учащиеся разделились по обязанностям. Например, один работает с иллюстрацией планет, другой ищет их название.

Следующая станция – «Вселенная». На этой станции учащиеся располагают планеты в порядке удаления от Солнца. Детям выдаются цветные круги с написанными на них названиями планет и картинка Солнца. Затем располагают планеты по порядку, начиная от Солнца. Несколько групп затруднились с выполнением задания, поэтому, им предлагалось хором

прочтешь считалку, которая поможет запомнить порядок расположения планет, и вновь попытались разложить планеты по порядку. По окончании выполнения задания дети поделились дополнительными информацией по солнечной системе, а также отметили, что благодаря полученным знаниям, они узнали как устроен космос и куда летели наши космонавты.

Космонавтика – это молодая и редкая профессия, требующая особых качеств и способностей. Работа космонавта связана с пребыванием в космическом корабле, на космической станции и выполнением различных задач. Однако, главной целью космонавта является полет на орбите с использованием сложной космической техники. Не каждый человек может подойти для этой профессии.

Для того чтобы узнать больше о космонавтах, на станции «Портретная», детям выдаются портреты с информационными ресурсами о Ю.А. Гагарине, А.А. Леонове, В.Н. Терешковой и других. Ученики должны назвать их имена и ответить на три вопроса: кто первым полетел в космос, кто первым вышел в открытый космос и кто была первой женщиной космонавтом. За дополнительную информацию о космонавтах ученики могут получить дополнительные баллы.

Стоит отметить, что работа в группах стала более продуктивной, ученики лучше определяют задачи и алгоритм работы, стали более самостоятельными, и не требуется проверка их действий на каждом этапе работы. В почти во всех группах мы наблюдали живые обсуждения ситуации.

Выводы. Таким образом, квест-игры, как образовательный инструмент, имеют цель развивать навыки самостоятельности, проблемного мышления, коммуникации и сотрудничества участников.

Во время игры, участники сталкиваются с различными задачами и загадками, которые требуют анализа, логического мышления, решения проблем и принятия решений. Они должны самостоятельно оценивать ситуацию, определять, какие навыки и знания им необходимы, и разрабатывать стратегию для достижения цели.

Групповая работа также является важной частью квест-игр. Участники должны совместно искать решения, обмениваться идеями, координировать действия и распределять роли внутри группы. Это помогает развивать навыки коммуникации, эффективного сотрудничества и распределения обязанностей.

Играя в квесты, участники также развивают свое воображение. Они вживаются в роли персонажей, решают загадки и головоломки, используя нестандартные подходы и креативность, чтобы найти нужные решения. Воображение стимулируется, мотивирует и помогает генерировать новые идеи и решения.

Квест-игры включают в себя различные аспекты интеллектуального развития и воображения участников, а также содействуют развитию навыков самостоятельности, проблемного мышления и работе в группе. Они способствуют более глубокому и практическому обучению, где участники могут применять свои навыки в реальном времени. С этой целью на основном этапе работы с отпечатками пальцев, мы развиваем у учащихся умение работать в исследовательском режиме, инициативность, изобретательность, смекалку, нестандартность, склонность к творческому сомнению, способность к генерации идей, а также у учащихся идет процесс обогащения словарного запаса и расширение кругозора.

Литература:

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
2. Осипова, Г.И. Опыт организации исследовательской деятельности школьников: «Малая Академия наук» / Г.И. Осипова. – Волгоград: Учитель. – 2017. – 153 с.
3. Лукина, А.М. Технология квест как средство развития творческого воображения на уроках литературного чтения / А.М. Лукина, А.А. Кожурова // В сборнике: Реализация ФГОС в начальной школе: инновационные подходы к организации образовательного процесса. Сборник трудов Республиканской научно-методической конференции. – 2019. – С. 140-142

Педагогика

УДК 378.2

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 1 курса магистры кафедры дошкольного и специального образования Карлова Юлия Вадимовна

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

студент 1 курса магистры кафедры дошкольного и специального образования Скворцова Ирина Олеговна

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

ВНЕДРЕНИЕ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ РОССИИ НА ПРИМЕРЕ МИРОВОГО ОПЫТА

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальность исследования по теме развития системы тьюторства в инклюзии. Статья рассматривает новую ветвь профессии – тьюторство. Раскрыта сущность понятия «тьюторское сопровождение». Дана характеристика задач тьюторского сопровождения в рамках мирового опыта. Исследование нацелено на грамотное внедрение в образовательную структуру обучения ребенка с ОВЗ и инвалидностью. Тьюторское сопровождение влияет на педагогика-психологическую деятельность, выявляя новые образовательные мотивы и убеждения обучающихся. Важная часть исследования отведена поиску образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы. Важным аспектом является формирование инклюзивного пространства. Приоритетная задача современных педагогов и родителей включает в себя оценку мирового опыта для применения инновационных техник в собственной практике работы с детьми. Социализация детей с нарушениями во многом зависит благополучие общества в будущем.

Ключевые слова: тьютор, инклюзивное образование, дошкольное и школьное образование, дети с ОВЗ и инвалидностью, образовательное пространство России.

Annotation. This article discusses the relevance of research on the topic of the development of the tutoring system in an inclusive educational space. The article considers a new profession – a tutor. The essence of the concept of «tutor support» is revealed. The tasks of tutor support within the framework of world experience were characterized. The study is aimed at a competent introduction to the educational environment of a child with disabilities and disabilities. Tutor support influences pedagogical activity, revealing new educational motives of students. An important part of the research is devoted to the search for educational resources to create an individual educational program. An important aspect is the formation of an inclusive space. The priority task of modern

teachers and parents includes an assessment of world experience for the application of innovative techniques in their own practice of working with children. The socialization of children with disabilities largely depends on the well-being of society in the future.

Key words: tutor, inclusive education, preschool and school education, children with disabilities and disabilities, the educational space of Russia.

Введение. Анализ литературы по теме исследования показал, что в последнее десятилетие во всем мире наметилась тенденция к улучшению уровня образования в инклюзивном пространстве. Дошкольный возраст является очень важным в формировании предпосылок к дальнейшему обучению и развитию в школе. Потому что до семи лет ребенок, проходит огромный путь развития неповторимый на протяжении всей последующей жизни.

Знания и потребность во внедрении тьюторской практики из опыта иностранных коллег для помощи ребенку в обучении, в грамотном воспитании и развитии состоят в том, что на прямую от тьютора, помощника воспитателя и учителя зависит формирование у детей базовых представлений об окружающем их мире.

Одним из возможных путей решения проблемы является организация системы тьюторского вмешательства, через реализацию коллективной педагогической работы с детьми с ОВЗ и инвалидностью через реализацию системы общения «воспитатель – тьютор – ребенок – родители – специалисты», направленной на сохранение и укрепление ментального и физического здоровья дошкольников с нарушениями.

Изложение основного материала статьи. Данное исследование имеет большое значение, заключающееся в разработке и внедрении в систему образования России новых региональных моделей комплексной образовательной практики на базе мирового опыта. Эти модели предусматривают вовлечение ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательный процесс, однако учебное заведение должно заблаговременно позаботиться о создании специализированных условий для полноценного процесса обучения этих детей. Комплексная диагностика, определяющая потребность в инклюзии, проводится психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК), в которую входят специалисты в области психологии, дефектологии, медицины и педагогики [5].

Следующий важный этап работы ориентирован на образовательное учреждение, в котором планируется поступление ребенка с особенностями. После проведенной ПМПК родитель или другой гражданин, представляющий интересы ребенка, получает рекомендации, на основе, которых должна быть создана программа обучения, отвечающая потребностям детей с определенными отклонениями. Принятие решения о разработке специальной программы обучения осуществляется совместно с местным управлением образования. Создание квалифицированных условий и адаптивной программы является важным этапом подготовки к обучению ребенка.

Отдельно необходимо упомянуть о роли тьютора, который помогает в обучении в общеобразовательном учреждении ребенку с нозологией. В период процесса обучения специалист-тьютор должен сопровождать ребенка и ориентироваться на него, чтобы процесс обучения был комфортен и безопасен.

Эта специальность имеет богатое прошлое, однако для России тьюторство относительно новое и инновационное явление, как для самого образовательного процесса, так и для общества. Важно уделить внимание понятие «тьюторское сопровождение» – оно определяется определенными шагами, деятельность которых включает индивидуализацию процесса обучения. Деятельность нацелена на обозначение, распространение, формирование и развитие образовательной потребности, интереса и активности детей с нозологиями. В ходе тьюторского сопровождения производится поиск инновационных возможностей для создания специализированной образовательной программы, предусловий и организации работы со всеми участниками образования с учетом квалификации педагога, потребностей родителей и рефлексии ребенка [11].

Сегодня профессия тьютора прочно закрепилась в образовательных учреждениях и оформилась как профессия, требующая специальной подготовки, как со стороны будущего тьютора, так и со стороны образовательного учреждения, и административных единиц государства. Подготовка включает в себя следующие этапы:

- 1) формируются и утверждаются специальные стандарты деятельности тьютора как специалиста;
- 2) разрабатываются и внедряются в образовательную практику образовательные стандарты по подготовке кадров в вузах и центрах дополнительного профессионального образования;
- 3) осуществляется профессиональная подготовка кадров в вузах и центрах дополнительного профессионального образования;
- 4) осуществляются и разрабатываются процедуры, позволяющие оценить деятельность тьюторов и осуществить их сертификацию [12].

Эти современные нововведения в сфере образования становятся для детей с ОВЗ и их родителей гарантией того, что ребенок получит такие же права и гарантии на качественное образование, как и любой другой ребенок Российской Федерации, а также сможет выбрать необходимый и удовлетворяющий потребности образовательный маршрутный лист [9, С. 115].

На сегодняшний день в нашей стране созданы такие условия для образования, которые позволяют детям с ОВЗ не искать специальные учреждения, отвечающие их потребностям. Благодаря возможности обучения в общеобразовательных учреждениях дети могут лучше адаптироваться к жизни и получить полноценное образование. В такой ситуации мы видим очевидную пользу для детей с ОВЗ, однако необходимо сказать несколько слов и о здоровых школьниках, которые будут окружать этих детей. Здоровые дети, находясь рука об руку с детьми с ОВЗ, могут получить такие важные и необходимые человеческие качества, как терпимость и ответственность.

Важным фактором положительного результата инклюзивного роста можно назвать систему поддержки и сопровождения детей с нозологией. Такую поддержку и сопровождение оказывает связка специалистов из педагога, дефектолога, психолога, ассистента и, уже упомянутый выше – тьютор. Тьютор – это новая профессия в системе отечественного образования. Слово «тьютор» пришло из англоязычного значения словосочетания высшего образования. Такое явление как репетиторство было известно давно. Еще пять столетий назад сформировалось такое явление как репетиторство: в ведущих высших учебных заведениях страны возникла практика предоставления каждому студенту помощника, личного сопровождающего, главной задачей которого было научить студента учиться и помочь ему проявить свою индивидуальность [3, С. 34]. Сегодня тьютором называют человека, профессиональная деятельность которого заключается в реализации условий для благополучной интеграции в обучение и коллектив одноклассников образовательного учреждения ребенка с особенностями.

В инклюзивном образовании таких специалистов называют «учителями поддержки» и «адаптерами». Определены квалификация и другие принципы работы таких специалистов. Конечно же работа с детьми с особыми потребностями требует от тьютора такого же общего направления, как и с нормотипичными детьми, но с некоторыми нюансами [4].

Тьюторами можно назвать и самих родителей детей с особенностями, хотя привлекать их к этой роли нежелательно, потому что детско-родительские отношения имеют свою специфику и отличаются от отношений со специалистом,

выполняющим свои профессиональные обязанности. Однако вовлеченность родителей в тьюторскую деятельность, распространена из-за нехватки финансирования.

При нехватке специалистов родительская помощь может стать единственным возможным выходом [12]. Кроме родителей тьюторами могут быть студенты-практиканты, дефектологи, а также педагоги, не имеющие специального дефектологического образования.

В практике Великобритании создается современная система сопровождения детей с особыми потребностями, поэтому вводится тьюторская практика. Этому предшествует тщательный анализ потенциала учебного заведения, который включает педагогическую, теоретическую, материально-техническую, кадровую базу.

Эффективность деятельности тьютора зависит от некоторых факторов. Администрация и педагогический коллектив, ориентированы на моральную готовность к процессу универсального обучения, понимая ценность инклюзивного развития современности.

Создаются специальные условия для развития и воспитания, обеспечивая кадровый состав или договорится о комплексном сопровождении детей с инклюзией со специалистами из ресурсных классов, центров коррекции, центров педагогической, медицинской, психологической и социальной помощи семье [13].

Психолого-медико-педагогическая комиссия делает основное заключение и выдает корректную рекомендацию по основополагающим критериям по обучению и в том числе делая заметку о потребности в тьюторском сопровождении, которое может быть прописано, как вспомогательное требование к образовательной организации.

Приведем некоторые виды документации, которую необходимо вести педагогу-тьютору для успешной профессиональной деятельности:

1) комплект рекомендаций и заключений специалистов для работы с ребенком с ОВЗ в ходе диагностики и мониторинга его развития в образовательной организации;

2) проектный дневник-фиксатор в рамках наблюдения за ребенком в повседневной среде.

Дневник – форма отчетности, которая позволяет фиксировать наблюдения, отслеживать динамику развития ребенка [6].

Виды дневников:

1. Дневник-фиксатор, в котором специалист должен фиксировать все яркие проявления поведения ребенка с нозологией. Цель данного проекта – выявить наличие динамики педагогической и социальной жизни ребенка. Также фиксируются и действия тьютора и педагогов, работающих с ребенком с ОВЗ, их эмоциональные реакции на процесс психолого-педагогического воздействия. Это необходимо для отслеживания динамики включения ребенка в процесс выполнения заданий, его коммуникацию: какие изменения происходят и с какими трудностями ребенок сталкивается.

2. Дневник как приложение к основной отчетности перед вышестоящей психолого-педагогической инстанцией, как форма вспомогательного регулирования процесса обучения. Здесь необходимо отметить, что для ведения такой формы дневника есть строгие нормативы [2, С. 9].

В Японии деятельность тьютора обусловлена такими факторами как:

– специфика нарушений развития ребёнка;

– уровень активности ребенка;

– степень готовности образовательного учреждения к инклюзивному образованию, стадии включенности образовательного учреждения в работу по развитию инклюзивной практики;

– степень подготовленности кадрового состава учебного заведения, а также возможность дополнительного образования;

– степень заинтересованности в коррекционном процессе родителей;

– уровень квалификации специалиста [1].

В Швейцарии специалисты считают – успех внедрения в инклюзивное пространство тьюторского обеспечения зависит от таких факторов как:

– рядовая готовность администрации и педагогического коллектива основанная на планомерном знакомстве с инклюзивной деятельностью, нозологиями и формами работы в рамках новых условий, осознание основных ориентиров обучения и развития таких детей, знания о базовых возможностях инклюзивной деятельности, согласия с ними;

– наличие квалифицированных специалистов входящих структуру инклюзии или договоренности о психолого-педагогическом профессиональном сопровождении детей с особенностями специалистами из других учреждений на базе кустовых методических объединений, при обмене опытом [8, С. 132].

Выводы. Таким образом нововведения в современные ФГОС нацелены на ориентирование педагогических учреждений и сопутствующих им центров в сторону понимания необходимости уделения специализированного фокуса на детей с отсутствием нормотипичных образований на формирование условий реализации основной образовательной программы в ходе инклюзивного образования в рамках современных потребностей общества. Самое главное место среди всех этих условий занимает непосредственно сама организация учебного процесса. Обусловлено это наличием в организации тех или иных должностей и вакансий регулируемых современным контингентом молодых специалистов, обучающихся по данному направлению, а также новыми формами отчетности круга специалистов и их подопечных по результатам совместной деятельности нацеленной на результат.

Организация педагогического процесса должна осуществляться на принципах демократии, личностноориентации, открытости, разнообразия для всех его участников, что несомненно является основой для развития в сфере инклюзии. Специалист тьютор, педагог-дефектолог, ассистент определенной квалификации и педагогический работник обязаны сопровождать планомерное формирование и реконструкцию индивидуализации образовательных программ обучающихся с особыми потребностями в развитии. Новые профессии планомерно отвечают современным вызовам в рамках образовательной деятельности, ведь только они способны удовлетворить новые потребности в расширении и видоизменении образовательного пространства, в получении нового опыта, в социализации, в возможности самоопределения, и выборе жизненного пути.

Литература:

1. Безюлева, Г.В. Комплексное развитие лиц с ОВЗ в новом мире / Г.В. Безюлева // Новые исследования. – 2015. – No 1. – С. 19-25

2. Жигалев, Б.А. Педагогическое измерение новых стандартов тьюторского подхода / Б.А. Жигалев // Журнал Life Science. – 2014. – Т. 11. – No 7. – С. 356-359

3. Ковалева, Т.Н. Основы тьюторского сопровождения / Т.Н. Ковалева. – Педагогический университет, 2014. – 56 с.

4. Лебединский, В.В. Тьюторское коррекционное сопровождение / В.В. Лебединский. – М.: Академия, 2018. – 144 с.

5. Лич, Д. Анализ инклюзивного пространства в мировой практике / Д. Лич. – М.: Оперант, 2015. – 176 с.

6. Михальченко, К.А. Инклюзивное образование для всех членов общества [Текст] / К.А. Михальченко // Теория и практика инклюзии в современности. – СПб.: Реноме, 2016. – С. 77-79

7. О тьюторском сопровождении ребёнка с ОВЗ в школе // Комплексная коррекционно-реабилитационная работа с детьми в условиях инклюзивной образовательной среды: монография / И.А. Кувшинова, Е.А. Овсянникова, В.А. Чернобровкин, Н.А. Долгушина, И.И. Сунагагуллина, Е.Л. Мицан, М.В. Линькова. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. – С. 39-66
8. Организация сопровождения в образовательном учреждении тьютором детей с ОВЗ и инвалидностью / Ред. Т.М. Ковалева. – М.: АПК и ППРО, 2015. – 208 с.
9. Особенная психология роста человека с ОВЗ: уч. пос. / под ред. В.И. Лубовского. – М.: Академия, 2013. – 464 с.
10. Тьюторская деятельность как средство сопровождения индивидуальной траектории развития студентов в вузе // Реализация компетентного подхода в профессиональном образовании: монография / Л.И. Савва, В.А. Беликов, П.Ю. Романов, М.В. Мусийчук, Т.Г. Неретина, Е.А. Овсянникова, Е.В. Ильяшева, К.Е. Шахмаева, А.М. Филиппов, Д.И. Павленко; под общ. ред. Л.И. Савва. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. – С. 117-132
11. Тьюторское сопровождение: история возникновения и современное состояние в учебно-воспитательном процессе высшей школы // Современные аспекты сопровождения образовательного процесса в условиях высшего учебного заведения: монография / И.А. Кувшинова, Е.Л. Мицан, Е.А. Овсянникова, Н.А. Долгушина. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. – С. 58-80
12. Lipsky, D.K. Achieving full inclusion: creating conditions and space for the development of people with disabilities with the help of a tutor / D.K. Lipsky, A. Gartner // W. Stainback and S. Stainback. – Boston: Allyn & Bacon, 2020. – P. 3-13
13. Mercer, J.R. The world practice of tutor mentoring / J.R. Mercer // R. Koch and J. CDobson (Eds). – NewYork: Brunner/Mazel, 2014. – 144 p.
14. Salisbury, C.L. Inclusive education in the UK / C.L. Salisbury // The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps. – 2017. – No 18. – P. 75-84

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Ольховская Елена Борисовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург);

кандидат педагогических наук, доцент Сапегина Татьяна Алексеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург)

ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация. Все, что происходит в мире не может не влиять на содержание высшего образования, которое обязано ориентироваться на определенный спрос востребованности тех или иных знаний и умений, которые будут задействованы в будущей профессиональной деятельности студентов. В данной статье рассмотрена проблема воздействия быстрого распространения цифровизации на подрастающее поколение. Проведен анализ и прогнозирование будущей профессиональной деятельности нового поколения, выросшего на компьютерных технологиях. Показана возможность развития логического мышления у студентов профессионально-педагогического университета в период перехода страны к цифровой модели.

Ключевые слова: логическое мышление, интеллектуальные способности, образовательное проектирование, цифровизация, студенты.

Annotation. Everything that happens in the world cannot but affect the content of higher education, which is obliged to focus on a certain demand for certain knowledge and skills that will be involved in the future professional activities of students. This article discusses the problem of the impact of the rapid spread of digitalization on the younger generation. The analysis and forecasting of the future professional activity of the new generation, who grew up on computer technologies, is carried out. The possibility of developing logical thinking among students of a vocational pedagogical university during the country's transition to a digital model is shown.

Key words: logical thinking, intellectual abilities, educational design, digitalization, students.

Введение. Сейчас перед высшим образованием ставится сложная задача перехода на новый уровень, необходимо сформировать новую образовательную среду для подготовки будущих специалистов, уделяя большое внимание не только профессиональной подготовке, но и развитию различных компетенций, которые будут востребованы в дальнейшем для карьерного роста.

Высшее образование является важным инструментом в развитии цивилизации, главным процессом передачи накопленных знаний новому поколению. Во время учебы большое внимание необходимо уделять профессиональному самоопределению и формированию готовности войти в большую жизнь с определенным набором профессиональных и личностных качеств [1].

Стремительное развитие информационных технологий, которые захватили весь диапазон человеческой деятельности, существенно влияет на становление молодого поколения. Повсеместная цифровизация заставляет людей привыкать к новому образу жизни, который для них был не характерен. Возникает потребность обсудить последствия воздействия столь быстрого распространения цифровизации на подрастающее поколение, так как прежний подход к системе образования во многом перестал быть актуальным. Необходим анализ и прогнозирование будущей профессиональной деятельности нового поколения, выросшего на компьютерных технологиях.

Изложение основного материала статьи. За последние десятилетия в школах снизился интерес к точным наукам. Математика и физика больше не привлекают наших учеников, а ведь это как раз те предметы, где развивается логическое мышление.

Человек, который мыслит логически, всегда стремится найти оптимальное решение в любой создавшейся ситуации, и он это решение находит. Верное осознание проблемы позволяет четко определить источник проблемы, методы ее устранения и действия, позволяющие быстро и правильно ее решить. Логическая цепь размышлений всегда приводит к безошибочным выводам, с которыми трудно спорить [3].

Мышление – это психический процесс, который позволяет человеку усваивать и обрабатывать полученную информацию, а логика помогает делать правильные выводы из этой информации [6].

Логика определяет закономерности познавательной деятельности, изучает методы познания истины.

Логическое мышление это симбиоз двух понятий – логики и мышления, когда полученная абстрактная информация систематизируется, анализируется и благодаря этому определяется смысл информации и делается вывод. Таким свойством обладает только человек. Компьютер может многому научить человека, но не всему, у машины отсутствует логическое мышление. Только человек способен проанализировать полученную информацию и сделать выводы, выстраивая связь между событиями.

Основной задачей высшего образования является создание обновленной образовательной платформы для подготовки современных кадров, принимая во внимание очень быстрое развитие научного прогресса и информационных технологий.

В современном мире очень большое внимание стало уделяться личности человека, его субъективным качествам. Молодое поколение интересуется своим внутренним миром, пытается прикоснуться к глубинам человеческой психики. Высшее образование ставит перед собой задачу не только дать необходимые знания, выработать определенные умения и навыки, которые будут востребованы в будущей профессиональной деятельности, но и сформировать у студентов те субъективные качества, которые полезны в течение всей трудовой жизни.

Важно научить студентов мыслить логически для выполнения эффективной мыслительной деятельности, чтобы находить новые пути к знаниям для самообразования и самосовершенствования [4].

В современном российском образовании педагогическая деятельность, охватывающая различные регулярно изменяющиеся ситуации, нуждается не только в стабильных знаниях для решения типовых, стандартных задач, но и для постоянного поиска новых, инновационных способов обучения, путем внедрения продуктивных методов преподавания, включая передовой педагогический опыт. Основной целью этих нововведений является подготовка молодого поколения к практической жизни, к их будущей профессиональной деятельности [5].

Для внедрения в образовательный процесс нововведений необходимо не только планировать какие-либо усовершенствования, но, что очень важно, кроме ожидаемых прогнозов, уделить внимание оценке и коррекции полученного результата.

В определенном смысле проектом можно назвать все то, что планирует и предполагает получить педагог. Под педагогическим проектированием мы понимаем целенаправленную деятельность по созданию проекта как инновационной модели образовательно-воспитательной системы, ориентированной на массовое использование [2].

Образовательное проектирование предполагает специальную обучающую платформу, где получение знаний и умений студентов связано с планированием и нацелено на создание специальных требований, когда все теоретические знания используются на практике. Очень важно, что образовательное проектирование способствует развитию коммуникации, развивает логическое мышление, память и воображение.

В основе образовательного проектирования заложены условия для самостоятельного обучения и самосовершенствования, нацеленного на развитие личности учащегося и предполагает интеграцию полученных знаний для применения в практической деятельности.

Образовательное проектирование включает в себя составление плана для решения поставленной педагогической задачи оригинальным способом и практическое применение с целью повышения качества образовательного процесса. Образовательное проектирование включает в себя рассмотрение проблемы, выбор цели, определение средств для достижения этой цели, обработка полученных результатов и их корректировка.

Одной из основных характеристик образовательного проектирования являются мотивационные аспекты студентов на более активное, самостоятельное и осознанное понимание его учебной деятельности.

Педагоги должны иметь такие компетенции, чтобы не только качественно преобразовать и повысить уровень образовательной деятельности, но и учитывая психологические особенности цифрового поколения, спрогнозировать профессиональное будущее студентов, включая в свою педагогическую деятельность образовательное проектирование для решения образовательных задач, где студенты становятся субъектом своего становления как личность.

В нашей статье мы рассмотрим подготовку студентов профессионально-педагогического вуза на базе образовательного проектирования учебного процесса, который позволит развить логическое мышление на занятиях по физической культуре.

Основной задачей является определение средств для достижения поставленной цели. Анализ научной литературы позволил нам определить конкретные средства, способные развить интеллектуальную активность студентов. Изменения, внесенные в рабочую программу, путем включения вариативной части, которая предполагает увеличение в образовательном процессе часов на спортивные игры, а также выделение отдельных занятий по изучению шахмат, должны способствовать развитию логического мышления у студентов.

Образовательное проектирование должно включать в себя передовые, инновационные средства и методы организации учебного процесса, опираясь на когнитивный и личностно-ориентированный подход. Наш образовательный проект включает в себя несколько составных элементов: информационный, целевой, содержательный и результативно-коррекционный.

Информационный элемент предполагает получение и анализ информации о владении студентами логическим мышлением, выявлении их интеллектуальных способностей с помощью тестирования.

Целевой элемент поможет определить цели и задачи учебного процесса. Основной задачей является развитие логического мышления у студентов профессионально-педагогического вуза на занятиях по физической культуре. Ключевой целью становится подготовка успешного, способного логически мыслить выпускника вуза.

Содержательный элемент предполагает получение профессиональных знаний и умений, формирование личностных характеристик, которые позволят студентам самостоятельно решать не только профессиональные проблемы, но и помогут им адаптироваться в сложных жизненных ситуациях. Практическое применение дает большую свободу самореализации при самостоятельном анализе своих профессиональных компетенций.

Результативно-коррекционный элемент образовательного проектирования дает возможность определить уровень развития логического мышления у студентов, на занятиях которых применялись вариативные части рабочей программы, доказать эффективность использования спортивных игр и шахмат на занятиях по физической культуре у студентов для развития логического мышления.

Физическая культура в вузе является основной частью образовательной деятельности, где развиваются психические процессы. Ведущие психические функции, развитие которых возможно совершенствовать средствами физической культуры – это память, внимание, мышление, воображение. В нашем исследовании большое внимание мы уделяем логическому мышлению.

Психические процессы составляют основу знаний студентов, координируют поведение, структурируют основную деятельность. Все психические процессы взаимосвязаны и происходят с различной скоростью в зависимости от контакта с внешним миром и состояния самой личности на данном этапе [3].

Составной частью общей культуры, ее самостоятельным разделом является физическая культура. Физическая культура бакалавра является одним из средств эффективной учебной деятельности, как оценка уровня его общей культуры.

Спортивные игры являются первостепенным и любимым средством физической культуры в вузе у студентов. Во время игры требуется детальный анализ, производимых действий, концентрация внимания, способность быстро реагировать на игровые моменты. Все решения во время игры ориентированы на усвоение всевозможных способов действия в игровой ситуации, в это же время решается предложенная учебная задача, которая и определяет выбор этого действия. Большое разнообразие игровых ситуаций дают возможность использовать полученные знания в различных версиях игровых моментов, детальный анализ действий приводит к лучшему результату, все это способствует формированию логического мышления.

Опираясь на статистические данные, мы видим, что игра в шахматы – это не только увлекательная игра, но и средство для развития интеллектуальных способностей молодежи [7]. Шахматы развивают у человека способность анализировать, планировать, логически мыслить. В наш век – век цифровизации, игра в шахматы отучает молодежь от клипового мышления, дает простор для воображения, расширяют кругозор, заставляют студентов прежде всего думать своей головой. Во время игры студентам приходится обдумывать заранее свой ход и предвидеть ответный ход соперника.

Инициативная деятельность студентов во время занятий позволяет реализовывать свободное планирование своих решений, продиктованное самоуправляемой мотивацией, способностью пользоваться собственными способами действий и очень быстро осуществлять коррекцию в быстро меняющейся ситуации; самостоятельно и критично ставить перед собой новые задачи, прогнозировать результаты своей деятельности. Образовательное проектирование позволило определить оптимальные условия не только для оздоровления студентов, но и для профессионального становления педагогов профессионального обучения через успешное формирование компонентов основных компетенций.

Авторами статьи было проведено исследование путем сравнения уровня логического мышления у студентов I курса на начало учебного года и после внедрения вариативной части в рабочую программу по физической культуре в конце учебного года. Студентам были предложены наряду с обычными занятиями большее количество часов на спортивные игры и шахматы.

Опытным путем были получены данные, где использовались разнородные методы, такие как: тестирование, анкетирование, беседы, наблюдения педагогов.

Ведущим методом исследования мы определили метод тестирования когнитивных способностей, который дает объективную оценку в развитии логического мышления у студентов, а также сравнительный анализ оценочных показателей на начало учебного года и после окончания I курса.

По итогам исследования было выявлено, что внесение изменений в рабочую программу по физической культуре, путем включения вариативной части, повысило интеллектуальные способности студентов, способствовало росту логического мышления. Анкетирование выявило, что студентам стало легче разбираться в сложных предметах трудных для освоения, где задействованы такие качества как планирование, аналитика, логическое мышление.

Выводы. Перед преподавателями высших учебных заведений стоит важная задача научиться действовать в новых реалиях. Информационные технологии позволяют студентам без труда найти ответ на любой вопрос. Обилие информационного потока дает возможность получать любые данные в наиболее легкой и элементарной форме. Информация воспринимается путем создания виртуальных образов, что не предполагает осмысления полученных данных, обесценивая значимость логического мышления. Колоссальный поток информации заменяет активность мыслительных процессов, не дает возможность принимать самостоятельные, выверенные решения.

Педагогам необходимо учитывать, что студенты значительную часть времени проводят в виртуальной среде, что приводит к изменению их психологических характеристик. Очень важно, чтобы повсеместная цифровизация не смогла вытеснить способность анализировать полученную информацию и критически ее оценивать при принятии важных жизненных решений. Наше исследование показало, что включение в вариативную часть программы по физическому воспитанию увеличенное количество часов на спортивные игры и шахматы с проведением соревнований и шахматных турниров, способствует развитию логического мышления у студентов.

Литература:

1. Алтынова, Н.В. Пути совершенствования процесса формирования физической готовности студентов к предстоящей профессиональной деятельности / Н.В. Алтынова, В.К. Таланцева, Н.Н. Пьянзина // Проблемы современного педагогического образования: сб. науч. тр. – Ялта: РИО ГПА, 2019. – С. 26-30
2. Быстрова, Н.В. Технологии формирования проектного обучения в высшем образовательном учреждении / Н.В. Быстрова, Е.А. Уракова, А.Н. Сидоров // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-3. – С. 43-46
3. Волковская, Т.Н. Логопсихология: учебник для вузов / Т.Н. Волковская, И.Ю. Левченко. – Москва: Юрайт, 2020. – 190 с.
4. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Издательство «Питер», 2007. – 368 с.
5. Зеер, Э.Ф. Персонализированная учебная деятельность обучающихся как фактор их подготовки к профессиональному будущему / Э.Ф. Зеер // Проф. образование и рынок труда. – 2021. – № 1. – С. 104-114
6. Ильин, Е.П. Психология для педагогов / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2021. – 640 с.
7. Саглам, Ф.А. Применение дидактических игр в развитии логического мышления обучающихся в системе дополнительного образования / Ф.А. Саглам, Р.Р. Ханмурзина // Педагогическое образование и наука. – 2020. – № 4. – С. 131-136

УДК 37.011

аспирант Пакина Татьяна Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Аннотация. В современной системе образования, нацеленной на повышение качества обучения, необходимо обеспечить два взаимосвязанных результата – профессиональное обучение личности и формирование соответствующих межпредметных и личностных компетенций. В обновленных государственных образовательных стандартах большое внимание уделяется формированию функциональной грамотности обучающихся. Это отражено в планировании целей и результатов и в условиях реализации основных образовательных программ. Критерий функциональности отражает способность обучающихся решать комплексные задачи, приближенные к реальной жизни. Функциональная грамотность включает эффективное использование приобретенных знаний, умений, навыков, ценностей обучающихся во внеучебных реальных ситуациях, предполагает готовность к деятельности в неопределенной и нестабильной среде, способность к принятию ответственных решений, адаптации и развитию. Большую роль в формировании функционально грамотной личности играет развитие соответствующих личностных, межпредметных и профессиональных компетенций. Введение компетентностного подхода было обусловлено необходимостью перехода на личностно-ориентированную образовательную парадигму в дополнение к знаниевой. Развитие образования в настоящее время направлено на формирование у обучающихся ключевых компетенций, овладение которыми позволяет им самостоятельно решать практические задачи с использованием социального опыта и теоретических знаний. Реализация компетентностного подхода в образовании обеспечивает формирование профессиональной и личностной ориентации обучающегося. В статье рассматривается применение компетентностного подхода в формировании функциональной грамотности в России.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, функциональная грамотность, образование, развитие личности.

Annotation. In the modern education system, it is necessary to provide two interrelated results – professional training of the individual and the formation of appropriate interdisciplinary and personal competencies. The updated state educational standards pays much attention to the formation of functional literacy of students. This is reflected in the planning of goals and results and in the conditions of implementation of the main educational programs. The criterion of functionality reflects the ability of students to solve complex tasks close to real life. Functional literacy includes the effective use of acquired knowledge, skills, values of students in extracurricular real-world situations, assumes readiness for activity in an uncertain and unstable environment, the ability to make responsible decisions, adaptation and development. An important role in the formation of a functionally literate personality is played by the development of appropriate personal, interdisciplinary and professional competencies. The introduction of the competence approach was due to the need of transition to a personality-oriented educational paradigm in addition to knowledge. The development of education is currently aimed at the formation of students' key competencies, the mastery of which allows them to solve practical problems independently using social experience and theoretical knowledge. The implementation of the competence approach in education ensures the formation of professional and personal orientation of the student. The article considers the application of the competence approach in the formation of functional literacy in Russia.

Key words: competence, competence approach, functional literacy, education, personal development.

Введение. Осуществляемое совершенствование российской системы образования направлено на повышение качества образования во всех образовательных учреждениях, способного обеспечить инновационное опережающее развитие страны и продвижение российского образования за рубежом. В высказываниях Президента Российской Федерации В.В. Путина упоминалось, что главная цель обеспечения повышения уровня образования во всех школах, стоящая перед государством – «дать детям фундаментальные знания и научить пользоваться ими в жизни» [1]. Достижение целей качественной модернизации образования прописано в нормативных документах национального проекта «Образование», новых федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) и федеральной основной образовательной программе (ФООП) и др.

В разработанных ФГОС на всех образовательных уровнях делается особый акцент на формировании функциональной грамотности обучающихся, что отражено в планировании целей, результатов освоения ФГОС, условиях реализации основных образовательных программ, программе внеурочной деятельности. Критерий «функциональности» отражает способность обучающихся решать внеучебные, приближенные к жизни задачи в рамках оценки образовательных достижений, Рособнадзор включил «функциональную грамотность» в показатели качества обучения, Минпросвещения РФ проводит «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся» [2, С. 10].

Владение функциональной грамотностью, подразумевающей использование навыков ориентации и самостоятельной деятельности, проявление инициативы и принятие самостоятельных решений в заданных ситуациях со множеством переменных является необходимым для развитой личности в современном социуме. Функциональная грамотность отражает эффективность применения приобретенных знаний, навыков, умений, мотивов и ценностей, способность и готовность к разнообразной деятельности, адаптации и развитию индивида в реальной жизни. Большое значение в формировании функционально грамотной личности имеет формирование соответствующих профессиональных, межпредметных и личностных компетенций.

Изложение основного материала статьи. Образование играет ключевую роль в развитии любого государства и социума. Важность обладания знаниями, умениями и навыками применения их во всем многообразии жизненных ситуаций понимали задолго до нашего времени. Тем не менее, определение «функциональная грамотность» появилось в качестве одного из ключевых показателей развития государства и общества лишь в середине XIX столетия. При этом первоначально грамотность рассматривалась лишь как определенная степень владения человеком навыками чтения и письма в соответствии с грамматическими нормами родного языка. Начиная с 70-х годов социально-экономического развития и политического внимания к задачам ликвидации безграмотности и повышения уровня образования произошло разграничение и уточнение понятий «грамотности» и «функциональной грамотности». За последующие 50 лет термин «функциональная грамотность» постепенно был признан экспертами во всем мире в качестве одной из основных целей и результатов обучения. Уже тогда стала очевидной необходимость разработки и внедрения проектов и программ с целью увеличения всесторонней грамотности населения, обновления методов и актуализации образовательного контента с целью повышения эффективности и производительности труда и улучшения качества жизни. Проводимые мониторинги уровня функциональной грамотности в различных странах подтвердили, что существующий уровень системы образования не

обеспечивал развития достаточной функциональной грамотности населения в сложном, постоянно обновляющемся инновационном обществе [3, С. 203].

Нарастающая неопределенность стала маркером мировой социальной среды последнего десятилетия. Не случайно словарь Коллинза назвал «пермакризис» (permacrisis) словом года-2022 [4], имея в виду под этим длительный период нестабильности и неопределенности. В современном мире события в различных сферах жизни происходят часто непредсказуемо, а социальные новации превращаются в важные элементы развития [5, С. 30]. Механизмом подстройки, адаптации общества к происходящим социально-культурным и политико-экономическим процессам в нестабильной среде и является образование. Рост неопределенности и стремительность происходящих в социуме перемен требует от современного образования одновременно эластичности и стабильности, проективности и фундаментальности, и всегда – компетенций и компетентности.

Система образования сегодня предоставляет человеку возможность в любые периоды жизни обновлять знания или получать новые, управлять самообразованием, самовоспитанием, самооценкой, совершенствовать учебные навыки, реализовывать творческий и инновационный потенциал, развивать способности и навыки, менять свой социальный статус и выбирать различные формы и форматы обучения. В этой связи многоуровневое обучение, обеспечивающее студентов профессиональными знаниями, умениями и навыками, должно дополняться соответствующими компетенциями.

Внедрение компетентностного подхода в образовательные программы на основе ФГОС помогает формированию профессиональной и личностной ориентации обучающихся. К традиционным теоретическим и дидактическим основам, структуре и содержанию учебных дисциплин здесь добавляется проектирование самостоятельной учебной и научной работы, соответствующие психолого-педагогические закономерности организации обучения и эффективное управление качеством образования.

Понятие «функциональной грамотности» становится все более актуальным в современном образовательном процессе и в целом в жизни, появляются новые сферы ее применения, подходы к оценке, методы и приемы развития. Определение А.А. Леонтьева прекрасно отражает основную суть функциональной грамотности: «Функциональная грамотность – это способность человека 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, С. 204].

Таким образом, потребность в расширении целей и результатов образования, стремление к развитию человека и гражданина, способного максимально полно реализовать имеющиеся в его распоряжении ресурсы, от багажа накопленных знаний и навыков, до личностно-волевых качеств, интеллекта, эмпатии и других комплексных характеристик, привела к внедрению новых ФГОС и смене образовательной парадигмы, переходу от модели знаний, умений и навыков к модели компетенций. В нашей стране переход к компетентностному подходу в образовании нормативно закреплен в 2001 году в правительственной Программе модернизации российского образования до 2010 года [6].

Актуальность данного подхода вызвана переориентацией образовательной системы с традиционной знаниевой парадигмы, с ее недостаточным вниманием к развитию практических навыков обучающихся, на личностно-ориентированную, компетентностную образовательную парадигму, нацеленную на развитие ключевых компетенций индивида. Компетентностный подход предполагает создание условий для формирования у обучающихся способности самостоятельно решать задачи по многообразным направлениям и формам деятельности на основе использования дидактически адаптированного социального опыта в ходе организации образовательного процесса [7, С. 3].

Таким образом, под компетентностным подходом понимают совершенствование образовательной системы, целью которого является формирование у обучающихся ключевых компетенций, позволяющих самостоятельно решать практические задачи с использованием собственного жизненного опыта и полученных знаний. [8, С. 116]

Компетентностный подход как методологический базис современной образовательной системы направлен на формирование способности и готовности обучающихся к продуктивной деятельности в разнообразных социально значимых обстоятельствах, или компетенций, которые являются составляющими компетентности. В нашем обществе особое внимание обращено не столько на то, что человек знает, сколько на то, чем он владеет, то есть насколько эффективно он может осуществить ту или иную жизненную активность. Именно компетентность как комплексная черта эффективности деятельности человека является мерой его успешности [9, С. 154].

Академик А.В. Хуторской таким образом разделяет понятия «компетентность» и «компетенция»: «компетенция» означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, владеет познаниями и опытом, включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. «Компетентность» – обладание человеком соответствующей компетенцией, которое включает его личностное отношение к деятельности. Компетентный в чем-либо человек обладает соответствующими знаниями и способностями, которые позволяют ему ориентироваться и эффективно взаимодействовать в определенной сфере. Компетентность включает в себя цели, эмоции, ценности, смыслы, творческие и содержательные характеристики личности [10, С. 118].

При этом компетентности, формируемые у обучающихся – это многоплановые, многоструктурные характеристики, подверженные влиянию многочисленных трудно поддающихся анализу факторов, не сводимые к набору предметных знаний, а включающие в себя когнитивный, операционно-технологический, мотивационный, этический, поведенческий и другие компоненты. А.В. Хуторской предлагает рассматривать компетентность как информационно-деятельностную категорию в виде ее общей системной модели, состоящей из четырех взаимосвязанных компонентов: ценностно-целевой, теоретико-информационной, практико-деятельностной и опытной, которые могут находиться как в статическом, неизменном состоянии в определенный конкретный момент времени, так и динамическом состоянии в процессе изменений. Фактор времени является ключевым в процессе приобретения компетентности, поскольку определяет, сколько времени требуется для формирования данной компетентности на заданном уровне [10, С. 120].

И.А. Зимняя упоминает о противоречивости понятий «компетентность» и «компетенция», где последняя может означать либо компонент, дополняющий традиционные знания и навыки, либо как умение их применять для эффективной деятельности в заданной области, либо как синоним компетентности [11, С. 3]. В своих работах она обосновывает целесообразность отдельного использования понятия «компетентность», которое основано на компетенциях и интегрирует их как формируемые обобщающие результаты образования.

Необходимость включения компетенций в процесс образовательной подготовки в дополнение к знаниям и умениям была обнародована в системе Болонского процесса и сопутствующей стандартизации высшего профессионального образования в конце XIX – начале XX веков. В это время сформировалось несколько подходов к пониманию компетенции: во-первых, собственно педагогический (А.В. Хуторской), в котором компетенция является заданным и подлежащим освоению содержанием обучения, социальным требованием и нормой образовательной подготовки, необходимой для эффективной деятельности обучающегося в данной сфере» [10, С. 121]. Компетентность здесь предполагает обладание

заданной компетенцией, включая отношение к ней и объекту деятельности [11, С. 5]. Во-вторых, психологический подход, берущий начало в изучении психологии способностей и мотивации достижения успеха конца XX века, в которых под компетенциями имеются в виду личностно-психологические и интеллектуальные свойства и способности человека, способствующие освоению тематического предметного содержания и продуктивной деятельности. В контексте психологического направления набор компетенций существенно расширяется. К примеру, Дж. Равен различает 37 компетенций – характеристик индивида и его жизнедеятельности, которые обеспечивают успех, получение лучшего образования, достижение основных целей личности (самостоятельность, ориентация на успех, самоуверенность, самоконтроль, критичность мышления, настойчивость, персональная ответственность, внимание к другим людям, способность принятия решений и др.) [11, С. 8]. В-третьих, лингво-психологический подход, в котором компетенция трактуется как некое внутреннее психическое образование или программа. Первые применения понятия «компетентность» в США в 1965 году касались изучения языка в описании профессора лингвистики Н. Хомского, который ввел положение о «фундаментальном различии» между компетенцией, под которой он понимал знание своего языка, и употреблением, под которым имелось в виду реальное использование языка в определенной ситуации. Причем употребление не считалось прямым выражением компетенции. И так, языковая компетенция есть интуитивное знание носителя языка о своем языке, идеализированное, порождающее умение (потенциал), тогда как употребление языка – это способность формулировать и выражать свои мысли средствами языка, которая включает в себя специфично личностные особенности в процессе создания реальных высказываний и ситуативность (актуализация, отражение компетентности плюс погрешность: ошибки, психологические особенности, оговорки, недопонимания и др.). А.Н. Шапов обосновывает важность взаимной интеграции профессионально ориентированных знаний, владения иностранным языком и совокупности умений осуществления информационных действий поиска, обработки, фиксации, передачи информации [12, С. 32].

Таким образом, понятие «компетенции» включает комплекс содержания, которое должно быть усвоено, заранее выбранного, структурированного и дидактически организованного; набор интеллектуальных, личностных качеств и способностей индивида для создания условий успешности освоения заданного содержания; изучаемое, но пока не актуализированное содержание, являющееся внутренним потенциальным когнитивным образованием, актуализируемым впоследствии в процессе деятельности. Компетентность не равна компетенции, она является их разнородным, интегративным, социокультурно обусловленным воплощением, актуализируемым в поведении, деятельности, взаимодействии с людьми в процессе решения жизненных задач, она основана на знаниях и компетенциях и является собственно личностным образованием, она развивается в образовательном процессе и становится его результатом [11, С. 10].

Выводы. Интересы государственной политики в области повышения конкурентоспособности и экспансии российского образования за рубежом требуют переоценки и реформирования содержания, критериев качества и результатов освоения образовательных программ обучающимися. Владение современным студентом учебным материалом подразумевает не только усвоение знаний и навыков, но и формирование компетенций, включающих способности и опыт применения изученного материала во внеучебной деятельности, носящей комплексный, междисциплинарный характер. Компетентностная парадигма в образовании ставит задачу формирования функционально грамотной личности, приоритетом которой является самообразование, саморазвитие, саморегуляция, обладание межпредметными компетенциями, креативностью и стремлением к росту профессионально-личностной компетентности с целью эффективной адаптации и интеграции в общество. Обновленные стандарты должны обеспечить непрерывность процесса совершенствования качества отечественного образования, эффективную обратную связь для всех субъектов образовательного процесса с использованием традиционных и инновационных, прорывных компонентов и технологий.

Литература:

1. Итоги заседания президиума Госсовета: что ждёт школьное образование. – 2021. – URL: <https://skillbox.ru/media/education/itogi-zasedaniya-prezidiuma-gossoveta/> (дата обращения 08.08.2023)
2. Ковалева, Г.С. Функциональность проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся» / Г.С. Ковалева, Н.И. Колачев // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – Том 2, № 1 (90). – С. 9-32
3. Пакина, Т.А. Развитие функциональной грамотности и формирование понятия "функциональная грамотность" в России / Т.А. Пакина // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 5. – С. 201-206
4. Словарь Коллинза (collinsdictionary.com). – 2022. – URL: <https://blog.collinsdictionary.com/language-lovers/a-year-of-permacrisis/> (дата обращения 01.02.2023)
5. Пакина, Т.А. Проблемы социализации молодежи в условиях социально-экономической неопределенности / Т.А. Пакина, О.А. Немова // Вестник университета. – 2010. – № 16. – С. 30.
6. Российская Федерация. Распоряжения правительства РФ. О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. – [Принят 11 февраля 2002 г.]. – Москва: Минобрнауки РФ, 2003. – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=14553&ysclid=14n9fvk8u284435796> (дата обращения 01.08.2023)
7. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3-12
8. Орехова, Ю.М. Компетентностный подход к обучению иностранным языкам в современной школе / Ю.М. Орехова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 3. – С. 115-120
9. Манаенкова, М.П. К проблеме формирования речевой компетенции студентов в условиях высшей школы / М.П. Манаенкова // Социально-экономические явления и процессы. – 2013. – № 2. – С. 154-156
10. Хуторская, Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / Под ред. А.А. Орлова. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117-137
11. Зимняя, И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 2-10
12. Каракозова, Е.Н. Иноязычная информационная деятельность студента технического вуза / Е.Н. Каракозова, А.Н. Шапов // Вестник Мининского университета. – 2023. – Том 11, № 1 (42).

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Панеш Бэла Хамзетовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Буркова Любовь Леонидовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Адыгейский государственный университет» (г. Майкоп)

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме современной системы высшего образования – развитию креативности при организации и реализации проектов, через вовлечение обучающихся (школьников и студентов) в реальные практико-ориентированные исследования. В статье представлен опыт реализации проекта «ЭКОпросвещение школьников через использование инструментов инфографики в социальных сетях на платформе VK Mini Apps», реализуемого в минувшем учебном году в рамках федеральной программы Всероссийской образовательной инициативы «Сириус. Лето: начни свой проект. 2022/23» со студентами факультета педагогики и психологии Адыгейского государственного университета. В результате исследования авторами раскрыт потенциал организации проектной деятельности со студентами – будущими педагогами в развитии способности обучающегося порождать необычные идеи, находить оригинальные, нестандартные решения, отклоняться от традиционных шаблонов и схем мышления.

Ключевые слова: креативность, проектная деятельность, экопроекты, бакалавр педагогики, инфографика.

Annotation. The article is devoted to an urgent problem of the modern system of higher education – the development of creativity in the organization and implementation of projects, through the involvement of students (schoolchildren and students) in real practice-oriented research. The article presents the experience of implementing the project "Eco-education of schoolchildren through the use of infographic tools in social networks on the VK Mini Apps platform", implemented last academic year as part of the federal program of the All-Russian educational initiative "Sirius. Summer: Start your project.2022/23" with students of the Faculty of Pedagogy and Psychology of Adygea State University. As a result of the research, the authors revealed the potential of organizing project activities with students – future teachers in developing the student's ability to generate unusual ideas, find original, non-standard solutions, deviate from traditional patterns and patterns of thinking.

Key words: creativity, project activity, eco-projects, Bachelor of Pedagogy, infographics.

Введение. Начало XXI века ознаменовалось выдающимися научными и технологическими достижениями, что коренным образом повлияло на состояние современного образования в целом. Стратегическая цель образования направлена на реализацию идеи формирования целостного представления об окружающем мире у обучающихся на основе установления междисциплинарных связей, интеграции гуманитарных, естественных, технических наук.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (Ст. 7, 34, 43, 45) обучающимся предоставляются академические права на развитие своих творческих способностей и интересов. В документе сделан особый акцент на необходимость «развивать у обучающихся интеллектуальные и творческие способности, интерес к научной (научно-исследовательской), творческой деятельности» [6]. ФГОС НОО требует от педагога мобильности, компетентности, умения взаимодействовать с учениками и их родителями, владеть знаниями и умениями педагогического проектирования, которые будут нацелены на преобразование будущего.

В современных условиях приобретает особую важность выстраивание системы компетенций 4К (критическое мышление, креативность, коммуникация, коллаборация) в образовании как основы для формирования «надпрофессиональных» компетенций у выпускников образовательных организаций, которыми необходимо обладать для конкурентоспособности и востребованности на рынке труда в XXI веке, и определяемая таким образом система компетенций может помочь при формировании новых навыков, развивающих креативное мышление [2].

Гибкие компетенции можно обозначить как компетенции, которые направлены на формирование и развитие системного мышления, эмоционального интеллекта, коммуникативной компетенции, креативного подхода к деятельности и к постоянному расширению своих возможностей и открытий к нововведениям. Они представляют собой комплекс навыков или компетенций, которые можно было бы назвать метапредметными или общими для различных видов деятельности, и включают в себя некоторые характерные черты когнитивной и в целом интеллектуальной деятельности. В связи с этим внимание ученых из разных научных областей приковано к проблеме обнаружения и развития креативного потенциала личности обучающегося в условиях педагогического процесса.

О необходимости формирования у учащихся навыков XXI века говорят многие зарубежные и отечественные педагоги. Одним из таких навыков является креативное мышление. Креативность характеризуется «готовностью к продуцированию принципиально новых идей и входит в структуру одаренности как независимый фактор. Среди интеллектуальных способностей личности креативность выделена в особый тип» [7].

С целью анализа имеющихся подходов к определению сущности исследуемого феномена изучены труды отечественных и зарубежных исследователей: Г.С. Альтшуллер, Н.Н. Вересов, И.П. Волков и др. определяют креативное мышление через деятельностные критерии и критерии достижений результатов, М.С. Бернштейн, Э. Боно, И.Н. Семенов – через отдельные внутренние когнитивные критерии, М.М. Бахтин и Р. Арнхейм в концептуальных положениях определяют данную дефиницию как предпосылку художественной и научной деятельности, В. Штерн, Ч.Д. Чистякова, В. Леся, Н.С. Лейтес понимают креативное мышление как особый вид одаренности, типологический и уровневый подходы к творческому мышлению представлены в трудах Л.С. Выготского, Л.М. Веккера, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштейна, М.А. Холодной, Я.А. Пономарева и др.

Проведенный анализ научной литературы показал, что достаточно широко рассмотрены вопросы, связанные с формированием креативности, затронуты проблемы формирования критического мышления, но вопросы формирования креативности у обучающихся средствами проектной деятельности не нашли должного отражения в работах педагогов-исследователей, что определяет актуальность исследования.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время российская система образования характеризуется значительными преобразованиями, в результате которых происходит интенсификация, прежде всего, инновационных процессов.

По мнению большинства ученых, креативность приобретаема. В условиях трансформации системы образования повысились требования к таким качествам педагога как умение быстро перестраиваться, находить нестандартные пути решения практико-ориентированных задач и проблем в сложившейся ситуации. В перечне востребованных временем

компетенций особо выделяется креативная компетентность, которая проявляется в ряде качеств и умений, необходимых в профессиональной педагогической деятельности. Е.Н. Пономарева определяет в системе креативной компетентности педагогов следующие качества и характеристики: потребность в освоении новых методов и технологий, творческий подход к преподаванию предмета в соответствии с конкретной ситуацией; знание современных подходов к развитию творчества; умение использовать приёмы развития креативного мышления [5].

Развитие креативности будущего педагога на высоком уровне определяет инновационный подход к педагогической деятельности, обеспечивает ее целостность, способствует освоению в единстве теории и практики, творческому педагогическому самоопределению, самопроектированию педагогом собственного роста и профессиональных достижений. Если человек будет прикладывать достаточно усилий для развития себя в различных сферах и не будет заканчивать своё развитие в этих направлениях, то его мозг при постановке какой-либо задачи будет придумать совершенно разные варианты решения, что и является креативностью. Креативность является мотивационной основой любого творческого процесса и формируется в зависимости от условий протекания творческих процессов. Творчество понимается не только как процесс создания продукта, но и как средство коммуникации. Е.П. Ильин считает, что: «Креативность – это способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные, нестандартные решения, отклоняться от традиционных шаблонов и схем мышления» [3].

Как правило, ученые различают понятия креативности и творчества. Если мы говорим об ориентации на личность человека, то целесообразнее использовать понятие «креативность», если же ориентироваться на деятельность и результат, то чаще используют понятие «творчество».

К конкретным характерным чертам креативности авторы относят: любопытство – это потребность проникнуть в суть, изучить природу того или иного явления и критически оценить проблемы в различных областях; настойчивость – качество личности, проявляющееся в стремлении к достижению цели, неотступности в преодолении препятствий, рисков и т.д.; воображение как психический процесс, с помощью которого человек принимает нестандартные решения, используя интуицию; желание взаимодействовать с другими людьми, делиться результатами своих достижений, помогать другим людям и получать от них поддержку; дисциплина в создании креативного продукта [4].

Чтобы аспекты, указанные выше, можно было реализовать, нужен не менее компетентный педагог. Но, к сожалению, сама компетентность, как проблема, не сыскала должного определения и её описание достаточно расплывчато. Даже сейчас сложно сказать, насколько тот или иной педагог компетентен на высоком уровне в своей области. Действительно, можно измерить общепрофессиональные компетенции, но вопрос измерения гибких компетенций, так называемых «компетенций XXI века», остаётся открытым.

Нельзя не отметить, что особая роль в формировании и развитии креативности у будущих педагогов отводится методам и инструментам, реализующим в процессе их профессиональной подготовки. На сегодняшний день есть большое количество техник, которые помогают развивать креативное мышление для реализации различных проектов и возможности предложения нестандартных идей для проектирования различных ситуаций. Существуют различные методы развития креативности у обучающихся, такие как эвристический метод, метод аналогий, метод гиперболизации, метод агглютинации, различные технологические решения дизайн-мышления (антиверсия, метод фокальных объектов, ТРИЗ, «Жизнь сквозь камеру», составление карты эмпатии), метод проектов, игровые методы и др. Данные методы отлично реализуются в команде, где могут находиться носители различных видов мышления. Вышеперечисленные методы напрямую завязаны на трансдисциплинарности, коммуникации и коллаборации.

Метод проектирования используется в любых науках, на всех этапах научного познания, на всех ступенях образования. Основоположителем проектного обучения считается американский философ-прагматик, психолог и педагог Джон Дьюи. Большой вклад в развитие проектного обучения внесли В. Килпатрик, С.Т. Шацкий П.П. Блонский, Г.К. Селевко, Е.С. Полат, И.Д. Чечель и другие.

Сущность понятия «проектная деятельность» связана с такими научными категориями как «проект», «проектирование», «исследование». Проектная деятельность рассматривается в неразрывной связи с методом проектов и направлена на получение знаний, на решение жизненно-практических задач; на создание конкретного продукта в соответствии с целью достижения запланированного результата.

И.Д. Чечель, определяя метод проектов как педагогическую технологию, вводит типологию проектов [8]. С целью формирования и развития ключевых компетенций будущих педагогов начального образования реализуется система практико-ориентированных межпредметных проектов. Особое место отводится учебным проектам и их классификации по различным признакам: по доминирующей деятельности обучающихся, по предметно-содержательной области (по сложности), по временному промежутку.

Специфика проектной работы в системе образования заключается в стимулирующей и направляющей роли педагога. Этапы выполнения проектной работы – это шесть «П»: Проблема (определение темы и цели проекта); Проектирование (планирование и обсуждение предполагаемых стратегий); Поиск информации (изучение информации, определение требований к продукту и формы продукта); Продукт (получение результата и корректировка работы); Презентация (подготовка и защита презентации); Портфолио (все рабочие материалы, черновики, планы, отчеты и др.) [1].

В процессе участия в проектно-исследовательской деятельности у студентов формируются общие и профессиональные компетенции, приобретается опыт проведения мероприятий, развиваются творческий подход и устойчивый интерес к приобретению профессионального опыта.

Эти компетенции успешно формируются в процессе организации и реализации проектов экологической направленности.

В рамках федеральной программы Всероссийской образовательной инициативы «Сириус. Лето: начни свой проект. 2022/23» творческим коллективом, состоящим из преподавателей и студентов факультета педагогики и психологии Адыгейского государственного университета, в минувшем учебном году был реализован проект «Экопросвещение школьников через использование инструментов инфографики в социальных сетях на платформе VK Mini Apps».

В процессе подготовки к реализации проекта коллектив единомышленников (консультантов проекта – преподавателей, и наставников – студентов факультета) столкнулся с проблемой недостаточного высокого уровня развития экологической культуры и экологического сознания обучающихся образовательных учреждений Республики Адыгея и Краснодарского края. Было сделано предположение, что проблема повышения уровня экологической культуры населения через пропаганду осознанного экологического поведения может решаться при использовании инфографики в социальных сетях на платформе VK Mini Apps.

Цель проекта: повышение уровня компетенций учащихся образовательных учреждений в сфере экологического просвещения посредством использования инфографики в социальных сетях на платформе VK Mini Apps. В основу нашего экопроекта легла концепция 5 R - идея сохранить экологию путем разумного потребления.

Задачи: привлечь внимание студентов и школьников к проблеме экологического просвещения в нашем регионе, к способам, которые помогут уменьшить свой экологический след (5R); создать инструмент онлайн-диагностики уровня развития экологической культуры и экологического сознания обучающихся; осуществить специальную подготовку учащихся в сфере экологического просвещения через использование инструментов инфографики в социальных сетях.

При проектировании эко-проекта мы выделили 3 этапа: аналитический, этап реализации и обобщающий этап.

Аналитический этап включает анализ проблемы, создание команды и проектирование дорожной карты. На этом этапе нашего проекта работа шла одновременно по нескольким направлениям:

– по поиску и анализу информации о сайтах, которые могут предоставить шаблоны инфографики и инструменты для их самостоятельного изготовления;

– по обобщению информации о местах приема бытовых отходов (пластика, бумаги, стекла, вторсырья и т.д.) в г. Майкопе с целью создания онлайн-карты;

– по разработке экологического календаря при помощи сервиса создания инфографики «SUPA» как одного из способов привлечения внимания школьников к экологическим проблемам общества и возможностям их решения;

– по освоению концепции 5 R, лежащей в основе разумного потребления и возможности уменьшить свой экологический след.

Очень важное направление на аналитическом этапе – анализ возможностей использования веб-приложения VK Mini Apps. Приступив к исследованию, мы провели анализ возможностей мини-приложений VK, и пришли к выводу, что VK Mini Apps – это платформа встраиваемых сервисов VK – приложения внутри социальной сети. Сейчас в этой программе более 5 тысяч активных сервисов, где можно создавать множество сообществ, текстов и даже сайтов.

Используя функциональные возможности приложений была проведена онлайн викторина «Знаешь ты экологию?», «Мифы и правда об экологии», «Неделя интерактивных игр». Была собрана информация о победителях, наиболее активных подписчиках, и встала необходимость тиражирования и популяризации всего накопленного материала. И тут незаменимым для нас стал сервис VK Mini Apps. Мы использовали это приложение для выявления наиболее активных пользователей нашей соцсети. Мини-приложения ВКонтакте расширяют сообщество единомышленников и предоставляют интересный инструментарий для поддержки креативных идей.

На этапе реализации в практико-ориентированном блоке при планировании мероприятий мы придерживались дат экологического календаря.

Экологический календарь, созданный в рамках проекта, содержит важнейшие российские и международные праздники, цели их проведения, памятные экологические даты, акции, которые проходят в защиту природы. Экологический календарь – это один из способов привлечения внимания школьников к существующим на сегодняшний день экологическим проблемам общества и возможностям их решения. Экологический календарь дает возможность углубить свои знания в экологии. Инфографика, используемая для создания экологического календаря способствует быстрому восприятию школьниками экологической информации.

Наши идеи вышли за пределы университета, нашего региона и даже страны. Консультант проекта Л. Л. Буркова, находясь в Республике Узбекистан по программе академической мобильности, смогла заинтересовать студентов Денауского института предпринимательства и педагогики [1, С. 20]. В результате такого сотрудничества на платформе взаимодействия вузов мы провели 2 вебинара: ознакомительный и проектную сессию.

Студенты из узбекского вуза подобрали очень интересный материал и поделились своей коллекцией банка инфографики, своей моделью экологического календаря с региональной спецификой и опытом экопросвещения со школьниками. Нам было очень интересно обменяться идеями по такой жизненно важной теме для всех жителей Земли.

По всем этим направлениям деятельности были сделаны буклеты и флаеры, которые впоследствии нами использовались в целях экопросвещения обучающихся при проведении занятий и мастер-классов в школах и колледжах.

Набрав необходимый банк инфографических значков по экологической тематике, студенты-наставники проекта подготовили для учеников Адыгейской республиканской гимназии мастер-класс «Сумка «эко» – аксессуар для тех, кто ценит жизнь». При изготовлении экосумок дети осознали, что, отказавшись от одноразовых пакетов, они вносят свой вклад в спасение Земли. Ребята презентовали свои уже оформленные сумки, демонстрируя творческие подходы и креативные решения.

Придерживаясь принципов концепции 5 R (Reuse – повторно использовать, Reduce – уменьшить, Refuse – отказаться, Recycle – перерабатывать, Rot – компостировать) в рамках реализации мини-проекта «Бумаге-вторую жизнь!» проведен коучинг со студентами колледжа и школьниками по изготовлению рамок и листов из макулатуры и мастер-класс по изготовлению бумаги.

Итоги нашей работы по реализации проекта были обобщены и представлены на 63-й региональной студенческой научно-практической конференции Адыгейском государственном университете (г. Майкоп, апрель 2023 г.), и вызвали неподдельный интерес у слушателей. Каждый из участников осветил один из аспектов нашей работы и представил итоговый результат, по итогам конференции все участники проекта получили грамоты «За успешный старт в науке».

Участие в проекте открывает широкие возможности для обучающихся:

– для школьников предоставляется возможность участия в проектировании на стыке учебных дисциплин экологии, информатики и технологии. Они получают возможность примерить на себя разные роли: модераторов сетевых ресурсов, участников коучинга, различных видов активности под руководством наставников, роли коучей и скиперов;

– студенты получают опыт создания цифровых сервисов (веб-приложений и др. цифровых продуктов), развивают способность использовать современные образовательные технологии (кейс-технологии, технологии развития критического мышления, проектирование, моделирование) в профессиональной деятельности.

Выводы. Работа по развитию креативности и повышению качества проектных умений у будущих педагогов – это непрерывный процесс. Анализ результатов деятельности студентов по экопросвещению школьников через использование инструментов инфографики в социальных сетях на платформе VK Mini Apps показал перспективность реализации проекта как способа совместной деятельности, построенного на интересе обучающихся и компетентности педагога.

Делая вывод, можно обозначить направления, при которых творческое и креативное мышление предположительно сможет развиваться в процессе обучения: развитие таких навыков, как критичность, креативность, гибкость и беглость мышления, реверсивность и генерирование идей; готовность получать новые знания и приобретать новые навыки; отход от общепринятого понимания проведения занятий, способность к осуществлению творческого подхода в педагогической деятельности.

Сформированные профессиональные компетенции являются важным условием для продуктивной деятельности в условиях образовательной среды. Считая важной составляющей компетентность самого педагога, можно установить, что проектная деятельность способствует успешному формированию творчества и креативности обучающихся.

Литература:

1. Буркова, Л.Л. Инструментарий для формирования креативной компетенции педагога у студентов еврогруппы / Л.Л. Буркова // Современные тенденции начального образования: интеграция образования и обучения: материалы III Международной науч.-практ. конф. (4 мая 2023 г.). – Джизак: JDRU, 2023. – С. 18-21
2. Варлакова, Ю.Р. Современные форматы развития креативности обучающихся в процессе интеграции «школа-вуз» / Ю.Р. Варлакова, Н.И. Кривых // Северный регион: наука, образование, культура. – 2023. – № 1. – С. 23-28
3. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2013. – 448 с.
4. Панеш, Б.Х. Цифровизация образовательного процесса в вузе как условие развития креативности будущего педагога / Б.Х. Панеш // Портрет креативного педагога: сборник материалов дискуссионной площадки, проводимой в рамках открытия Года педагога и наставника (Телемост АГУ – ДИПП, 30 марта 2023 г.). – Денау: ДИПП, 2023. – С. 38-40
5. Пономарева, Е.Н. Инновационно-креативная компетентность в структуре профессиональной деятельности преподавателя / Е.Н. Пономарева // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 2. – С. 42-47
6. Федеральный закон 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 08.12.2020) «Об образовании в Российской Федерации» // КонсультантПлюс: справочно-правовая система. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 08.08.2023)
7. Хашаева, А.Б. Формирование креативного мышления молодежи / А.Б. Хашаева // Вестник Института комплексных исследований аридных территорий. – 2013. – № 1(26). – С. 118-122
8. Чечель, И.Д. Метод проектов или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И.Д. Чечель // Директор школы. – 1988. – №3. – С. 8-15

Педагогика

УДК 37.062.5; 316.46

кандидат педагогических наук **Панченко Татьяна Владимировна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск);

студент **Макотра Галина Алексеевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск);

студент **Афонина Арина Андреевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск)

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТИЛЕЙ РУКОВОДСТВА: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВЗГЛЯДОВ ПЕДАГОГОВ И ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье обоснована актуальность установления субъект-субъектного взаимодействия участников образовательных отношений и проблема реализации различных стилей педагогического руководства (авторитарного, демократического, либерального и делового) в школе и вузе. Установлено, что выработанный в ходе деятельности стиль руководства определяет выбор методов, которые педагог использует при решении профессиональных задач. В ходе экспериментального исследования выявлены особенности используемых педагогами школ и преподавателями вуза стилей руководства и их интерпретация как самими педагогическими работниками, так и обучающимися.

Ключевые слова: школа, высшее учебное заведение, учитель, преподаватель, обучающиеся, руководство, стиль руководства.

Annotation. The article substantiates the relevance of establishing the subject-subject interaction of participants in educational relations. The problem of implementation of various styles of pedagogical leadership (authoritarian, democratic, liberal and businesslike) at school and higher educational institution is outlined. It has been established that the leadership style developed during the activity determines the choice of methods that the teacher uses in solving professional problems. In the course of the pilot study, the dominant leadership styles were identified. The features of the styles of pedagogical leadership used by school teachers and university teachers and their interpretation by both the teaching staff and students are revealed.

Key words: school, higher educational institution, teacher, lecturer, students, leadership, leadership style.

Введение. Демократизация управления и гуманистический характер образования являются принципами государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования [10]. Особое значение обретает субъект-субъектное взаимодействие, первый опыт которого обучающиеся получают в образовательных отношениях с педагогами, реализующими образовательную деятельность в школе и вузе.

Реализация этих отношений в значительной мере обусловлена содержанием действий педагогов. По Г.Н. Серикову, субъект-субъектные образовательные отношения между педагогами и обучающимися и установка на сотрудничество «дают возможность объединения личных энергоресурсов всех партнеров в совместном решении образовательных задач» [7, С. 9].

Сопоставительный анализ научных трудов современных отечественных исследователей позволил установить, что:

– под руководством понимается деятельность по определению целей и путей их достижения; стратегия развития и управления [11]. При этом деятельность образовательной организации базируется на стабильном и динамичном стиле руководства – важнейшем инструменте, необходимым «для формирования такой обстановки в коллективе образовательной организации, которая будет способна удовлетворять потребность всех его участников в творчестве» (Е.В. Везетну [1, С. 75]);

– известны различные классификации стилей педагогического руководства [1; 2; 4; 12 и др.], среди которых – авторитарный, демократический, либеральный и деловой стили [8];

– в организационном контексте в направлении прогнозирования поведения в учебной деятельности обнаружены взаимосвязи показателей локуса контроля с особенностями деятельности субъектов образовательного процесса, в том числе и их восприятием стиля управления (Л.Н. Дегтеренко [3]);

– стиль, применяемый педагогом, напрямую соотносится с поведением обучающихся, которые могут как принимать, так и отвергать адресованную им модель руководства (Е.А. Вьюгина [2]);

– выработанный в ходе деятельности стиль руководства определяет выбор методов, которые педагог использует при решении профессиональных задач. При этом уровень конгруэнтности учителя, преподавателя находится в равной зависимости от стремления к позитивному сотрудничеству с целью решения учебно-воспитательных задач как педагога (в

его профессионально-творческой деятельности), так и его воспитанника (в учебно-познавательной, эстетической, трудовой и коммуникативной деятельности) (А.Р. Лопатин [4]).

Изложение основного материала статьи. Заложенные в образовательных стандартах на уровнях общего и высшего образования системно-деятельностный и компетентностно-контекстный подходы предопределили результаты обучения/подготовки и практическую ориентацию образовательного процесса (Л.В. Львов, Л.Н. Дегтеренко [5], А.А. Штец [9]), в том числе и в отношении стилей руководства, реализуемых педагогическими работниками на различных уровнях образования.

Для проведения эмпирического исследования стилей руководства в школах и вузе на основе сопоставительного анализа взглядов педагогов и обучающихся была составлена программа эксперимента, включающая: проблему, цель, объект, предмет, гипотезу, характеристику базы исследования и выборки респондентов, подбор диагностического инструментария, описание этапов экспериментальной работы и др.

Насколько конгруэнтны педагоги при выборе стилей педагогического руководства? Осознают ли они, как воспринимается используемый ими стиль обучающимися?

Поиск ответа на эти вопросы явился проблемой исследования, проведенного в 2022 г. на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 13 г. Оленегорск и муниципального бюджетного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 6 г. Зеленоборский Мурманской области, а также Мурманского арктического государственного университета.

Выборка респондентов составила 60 обучающихся (по 30 человек старшеклассников и студентов), а также 60 педагогических работников (30 школьных учителей и 30 преподавателей вуза).

Цель исследования: эмпирически выявить стили педагогического руководства учителей школ и преподавателей вуза.

Объектом исследования выступило образовательное взаимодействие в сфере педагог-обучающийся.

Предмет исследования – особенности используемых педагогами школ и преподавателями вуза стилей педагогического руководства и их интерпретация как самими педагогическими работниками, так и обучающимися.

Гипотеза исследования состояла в предположениях о том, что:

– поскольку педагоги школ работают с детьми более юного возраста, то они чаще используют демократический, поощряющий стиль руководства, а преподаватели вуза более авторитарны;

– педагоги конгруэнтны в своем профессиональном поведении: ситуация с фактически используемым стилем руководства глазами педагогов и глазами обучающихся выглядит одинаково.

Проведенная экспериментальная работа включала ряд взаимосвязанных фаз, стадий и этапов по методологии А.М. Новикова и Д.А. Новикова [6]. Так, фаза проектирования данного исследования включала:

– концептуальную стадию, на которой был сформулирован понятийный аппарат исследования, проведен сопоставительный анализ нормативных документов и взглядов современных ученых по обозначенной проблеме;

– стадию конструирования и технологической подготовки исследования, на которых была составлена программа эксперимента и подобран диагностический инструментарий, позволивший реализовать задачи исследования и проверить гипотезу, – методика «Выявление стиля педагогического руководства» М.Ю. Уваровой и Е.А. Кедяровой [8].

Технологическая фаза содержала стадию непосредственного проведения в соответствующих выборках на трех базах исследования выбранной диагностической методики (констатирующий эмпирический этап эксперимента) и стадию оформления результатов исследования. 120 респондентов анонимно ответили на вопросы диагностической методики.

На рефлексивной фазе экспериментальной работы был реализован аналитико-обобщающий этап, включающий количественный и качественный анализ и интерпретацию полученных результатов и др.

Выводы. В ходе эмпирического исследования обнаружено несоответствие педагогического стиля управления реальному поведению педагогов. Так, установлено, что и учителя школ, и преподаватели вуза чаще всего считают, что используют в своей профессиональной деятельности деловой стиль руководства (66,7% и 43,3% соответственно) (Таблицы 1 и 2).

Таблица 1

Данные самодиагностики учителей

Стили руководства	Учителя	
	Количество респондентов	%
1. Авторитарный стиль руководства.	1	3,3
2. Демократический стиль руководства.	7	23,3
3. Либеральный стиль руководства.	2	6,7
4. Деловой стиль руководства.	20	66,7

Таблица 2

Данные самодиагностики преподавателей вуза

Стили руководства	Преподаватели вуза	
	Количество респондентов	%
1. Авторитарный стиль руководства.	2	6,7
2. Демократический стиль руководства.	6	20
3. Либеральный стиль руководства.	9	30
4. Деловой стиль руководства.	13	43,3

Однако большинство обучающихся считают своих учителей и преподавателей авторитарными (46,7 % школьников и 36,6 % студентов) (таблицы 3 и 4).

Таблица 3

Восприятие и оценка учениками стилей руководства учителей

Стили руководства	Ученики школ	
	Количество респондентов	%
1. Авторитарный стиль руководства.	14	46,7
2. Демократический стиль руководства.	9	30
3. Либеральный стиль руководства.	4	13,3
4. Деловой стиль руководства.	3	10

Таблица 4

Восприятие и оценка студентами стилей руководства преподавателей вуза

Стили руководства	Студенты	
	Количество респондентов	%
1. Авторитарный стиль руководства.	11	36,6
2. Демократический стиль руководства.	9	30
3. Либеральный стиль руководства.	5	16,7
4. Деловой стиль руководства.	5	16,7

Выводы. Таким образом, гипотеза исследования, состоявшая в предположениях о том, что школьные учителя чаще используют демократический, поощряющий стиль руководства, а преподаватели вуза более авторитарны, и при этом ситуация с фактически реализуемым стилем руководства глазами педагогов и глазами обучающихся выглядит одинаково, была опровергнута. Несмотря на значимость субъект-субъектного взаимодействия, многие педагоги ведут себя авторитарно, считая при этом, что применяют деловой стиль руководства. В целом, в школе педагоги более авторитарны, чем в вузе, поэтому попадая в новую для себя среду, выпускники школ, став студентами и не чувствуя привычного контроля и не обладая достаточно сформированными навыками самоорганизации, могут испытывать проблемы с успеваемостью и посещаемостью.

Литература:

1. Везетну, Е.В. Влияние стиля руководства на эффективность управления современной образовательной организацией / Е.В. Везетну // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-1. – С. 75-78
2. Вьюгина, Е.А. Личностные предикторы коммуникационных процессов педагога как причина поведенческих альтернатив обучающегося / Е.А. Вьюгина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-1. – С. 108-111
3. Дегтеренко, Л.Н. Локус контроля студентов 1 курса, обучающихся по направлению подготовки 38.03.05 Сервис ЧОУВО «Русско-британский институт управления» как фактор, определяющий поведение личности / Л.Н. Дегтеренко // Управление качеством образования на основе российских и международных стандартов. Модель учебно-проектной деятельности, ориентированной на трудоустройство: Материалы XVII-й Межвузовской научно-практической конференции, Челябинск, 14-16 марта 2016 года. – Челябинск, 2016. – С. 41-48
4. Лопатин, А.Р. Создание ситуаций успеха в воспитательно-образовательной работе с подростками: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / Лопатин Андрей Рудольфович. – Кострома, 1999. – 217 с.
5. Львов, Л.В. Практико-ориентированная подготовка: возможности, риски, решения / Л.В. Львов, Л.Н. Дегтеренко // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2020. – Т. 12, № 4(50). – С. 92-99
6. Новиков, А.М. Методология научного исследования / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 280 с.
7. Сериков, Г.Н. Приоритет субъект-субъектных образовательных отношений с обучающимися / Г.Н. Сериков // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2017. – Т. 9. – № 1. – С. 8-16
8. Уварова, М.Ю. Методика преподавания психологии в учреждениях образования / М.Ю. Уварова, Е.А. Кедярова. – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2012. – 185 с.
9. Штец, А.А. Проблематика современного развития методологии системно-деятельностного подхода в общем образовании / А.А. Штец // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Том 2, № 4. – С. 61-66
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 10.08.2023)
11. Энциклопедия социологии: Интернет-портал «Словари и энциклопедии на Академике». – URL: <http://sociology.niv.ru/doc/encyclopedia/socio/fc/slovar-208-2.htm#zag-3537> (дата обращения: 10.08.2023)
12. Этингф, А.М. Различные стили руководства и их особенности. Вклад К. Левина в классификацию стилей руководства / А.М. Этингф, Е.К. Чиркунова // Современные подходы к трансформации концепций государственного регулирования и управления в социально-экономических системах: Сборник научных трудов 7-й Международной научно-практической конференции, Курск, 20-21 февраля 2018 года. – Курск: Закрытое акционерное общество «Университетская книга», 2018. – С. 353-357

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Лиллия Геннадиевна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, профессионально-речевой
и межкультурной коммуникации Щербакова Наталья Викторовна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ИМАГОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦЕВ РКИ И СМЕЖНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Аннотация. В статье идет речь об обучении иностранных студентов РКИ и смежным с русским языком дисциплинам. Говорится о проблемах, возникающих в процессе межкультурной коммуникации с иностранными студентами в ходе обучения их русскому языку. Речь идет о трудностях, связанных с незнанием понятий некоторых наук, которые приводят к коммуникативным неудачам. Кроме того, незнание понятий влияет на качество усвоения смежных предметов. Авторами рассматривается содержание понятий образ и образность в различных трактовках, а также стереотип, имагологический образ, этнос. Три последних термина являются предметом изучения имагологического научного направления. Упоминаемые трактовки терминов приняты в отечественном литературоведении и лингвистике. Приводятся различные критерии интерпретации этих терминов. Рассматриваются примеры.

Ключевые слова: обучение, русский язык как иностранный, образ, художественный образ, лингвистика, литературоведение, имагология, имагологический образ, стереотип, этнос.

Annotation. The article deals with the training of foreign students of Russian as a foreign language and related disciplines with the Russian language. It is said about the problems arising in the process of intercultural communication with foreign students during the training of their Russian language. We are talking about the difficulties associated with ignorance of the concepts of some sciences, which lead to communicative failures. In addition, ignorance of concepts affects the quality of assimilation of related sciences. The authors consider the content of the concepts of image and imagery in various interpretations, as well as the stereotype, imagological image, ethnos. The last three terms are the subject of study of the imagological scientific direction. The mentioned interpretations of the terms are adopted in domestic literary criticism and linguistics. Various criteria for interpreting these terms are provided. Examples are considered.

Key words: teaching, Russian as a foreign language, image, artistic image, linguistics, literary criticism, imagology, imagological image, stereotype, ethnos.

Введение. При сравнении двух лингвокультур при помощи прямого и косвенного контактов, которые обычно возникают при коммуникации с представителями других культур, их различия, судя по всему, приводят к разногласиям и коммуникативным неудачам, в том числе и в образовательном процессе в ходе обучения иностранных студентов русскому языку и смежным дисциплинам в российских высших учебных заведениях. Последние возникают в результате недостаточного владения иностранцами системой языковых знаков, незнанием русских культурных традиций, а также правил различного порядка, принятых в стране получения образования.

Зарубежные лингвисты Эдвард Сепир и Бенджамин Ли Уорф занимались изучением проблемы об обратном давлении культуры на язык. Их гипотеза, затрагивающая *лингвистическую относительность*, содержит предположение о том, что: «...люди видят мир сквозь призму своего родного языка. Для ее сторонников реальный мир существует постольку, поскольку он отражается в языке» [4, С. 197-199]. Ключевые моменты данного предположения состоят в том, что язык определяется как инструмент, способствующий мышлению сообщества общающегося на нем людей и познанию вселенной.

Согласно теории Светланы Тер-Минасовой, язык подлежит сравнению «с зеркалом культуры, в котором отражается реальный мир. Однако... между языком и реальным миром стоит человек. Именно он воспринимает и осознает мир с помощью органов чувств, и на этой основе у него складывается система представлений о мире. Пропустив их через свое сознание, осмыслив результаты этого восприятия, он передает их другим членам своего речевого коллектива с помощью языка» [6, С. 13]. О мышлении же можно сказать, что оно связывает действительность и язык.

Взяв за основу упомянутые точки зрения учёных, можно констатировать, что, будучи зависимыми друг от друга, язык и культура формируют этническую картину мира, где каждый этнос имеет свою культурную идентификацию. Своя родная культура охраняет национальную самобытность народа. И в то же время разделяет людей на «своих» и «чужих». Абсолютно разные две культуры мы сравниваем во время личного контакта с иностранцами посредством разных видов искусства, в том числе и музыки. Их неприятие ведет к целому ряду недопониманий и коммуникативным сбоям. Исходя из этого, для обеспечения успешной коммуникации и продуктивного образовательного процесса представляется разумным исследовать причины зарождения имагологии, упомянув главные вехи ее развития.

Изложение основного материала статьи. Предмет имагологии – исследование причин разделения на «своих» и «чужих» в литературе и в СМИ, а также сходств и различий между нациями и культурами.

Рассмотрение индивидуальных особенностей поведения других наций, их образа жизни, а также их государственной структуры осуществлялось еще очень давно, со времен античности. Собранные данные были описаны еще мыслителями древности. Новое время подарило представление о других народах мира, представленных в работах: «Основания новой науки об общей природе наций» Д. Вико 1725 г., «Философия истории» Гегеля 1820-е гг. и многих других. Во времена до Петра публикуется сочинение Афанасия Никитина «Хождение за три моря», из которого можно познать жизнь людей, обитающих вне пределов России. В последующее время распространились разные донесения и доклады, в которых содержалась информация о понимании и восприятии русским народом иностранцев того времени. Намного позже огромной популярностью стали пользоваться литературные произведения о путешествиях, например, «Путешествие русской дворянки» Е. Р. Дашковой 1775 г., «Письма из Франции» Д. И. Фонвизина 1777-1778 гг., «Письма русского путешественника» Н. М. Карамзина 1791-1792 гг. Вот таким образом постепенно и начала зарождаться имагология.

К пятидесятым годам прошлого века она сформировалась как самостоятельная область науки в рамках французского языкознания, которое в то время занималось исследованиями воздействия литературы одной культуры на литературу другой.

Исследователей и ученых Сорбонны Жана-Мари Карре и Мариуса-Франсуа Гийяра считают основоположниками имагологии. Они первые предложили начать исследовать образы «своих» и «чужих» в произведениях литературы.

В наше время В.А. Хорев, занимаясь разработкой данной проблемы, писал, что предназначение имагологии – «...выявить истинные и ложные представления о жизни других народов, характер и типологию стереотипов и

предубеждений, существующих в общественном сознании, их происхождение и развитие, их общественную роль и эстетическую функцию» [8, С. 7].

Российский литературовед, филолог и культуролог В.Б. Земсков, исследуя особенности терминологического аппарата имагологии, уделяет особое внимание стереотипам, имиджу и имагологическим образам. Они создают в целом общую картину мира другой культуры [3, С. 8]. Прежде чем начать рассматривать особенности этих терминов, проведем анализ центрального для этой дисциплины понятия – «образ», с точки зрения литературоведения и лингвистики. Это пояснит нам существование рассматриваемого определения и в самой имагологии.

Как мы знаем, искусство имеет свой художественный смысл, который является результатом творческого освоения жизни и связи бытия человека с обществом. Этот смысл предстает в виде художественной характерности, который может существовать в произведениях. Здесь говорят о характере персонажа или о жизненной ситуации.

Говоря об образе, отметим, что термин относится к категории эстетической науки. При рассуждении об образе и образности в рамках художественной литературы, для которой эти термины рассматриваются как ключевые, отметим, что они еще не приобрели общепринятого определения. В научной литературе можно встретить размышления исследователей о *речевом образе, художественном образе, а также о языковом образе.*

Так как при изучении РКИ для иностранных студентов филологического направления смежной дисциплиной является литература, им важно усвоить содержание понятия образ в художественной литературе. Поэтому обратим внимание на идею Е.Б. Борисовой, которая настаивает на мысли «...рассматривать литературное произведение как структурную модель в виде ядра, окруженного несколькими оболочками. Ядро состоит из темы и идеи произведения, другими словами, т.е. это духовная составляющая структуры. Внешняя оболочка – словесный материал, из которого состоит произведение, и который сам по себе еще не обладает художественным смыслом. Между ядром и словесной оболочкой – внутренняя и внешняя формы. Внешняя форма – это организация языковой ткани, активизирующая звуковую сторону текста, а также оформляющая подтекст произведения, а внутренняя форма – это и есть система образов» [1, С. 22].

Разделяя позицию Л.И. Тимофеева, Е.Б. Борисова отмечает, что «образ – одновременно конкретная и обобщенная картина придуманной человеческой жизни, которая носит эстетический характер, т.е. в итоге образ показывает нам определенные черты жизненных событий, которые сохраняют свои характерные особенности. В художественных произведениях вся сложность жизненных отношений описывается в определенной человеческой жизни» [1, С. 22].

В нашем исследовании в качестве примера мы использовали рассказ А.П. Чехова «Супруга» (1895). Рассказ основан на семейной драме: муж узнает, что ему изменяет жена, которая живет с ним, требует денег и не собирается от него уходить. Герой рассказа неуверенный в себе человек, который терпит многие выходки своей жены, подозревает, что она ему не верна, однако не в силах что-либо изменить. Николай Евграфыч находит в комнате супруги телеграмму, написанную на иностранном языке. Не поленившись ее перевести, используя для этого словарь, он вспоминает, как около двух лет назад «...инженер познакомил его и его жену с молодым человеком, которого звали Михаил Иванович Рис» [9, С. 94]. Спустя какое-то время он увидел в альбоме жены фотографию этого Риса и вспомнил, что несколько раз встречал его у своей тещи дома. Чехов изобразил Ольгу Дмитриевну жену главного героя мелочной женщиной, которая любит интриги и склоки, но несмотря на это она достаточно умная и предприимчивая дама, в браке она находит выгоду и совершенно не хочет ее терять. В то время, когда она узнает о тяжелой болезни мужа, Ольга Дмитриевна, притворяясь, начала уговаривать мужа ехать за границу: «...лучше бы ехать лечиться в Ниццу. Она поедет вместе с ним и будет за ним там ухаживать...» [9, С. 96].

По сути, Ольга Дмитриевна сразу же оценила ситуацию и использовала ее в своих целях, чтобы устроить встречу с Рисом. Когда муж ей предложил развод, она не согласилась, так как она никому не может верить: «Мне уже 27 лет, говорит она, а Рису 23; через год я ему надоем, и он меня бросит» (Чехов, 1985: 98). Также и в собственном увлечении этим молодым человеком она не была уверена: «Если хотите знать, я не ручаюсь, что это мое увлечение может продолжаться долго...» [9, С. 98].

Ольга Дмитриевна, как и другой персонаж рассказа Чехова, сравнивается с представителями мира животных. Появление жены в жизни Николая Евграфыча сравнивается с прилетом птицы, этот образ становится символом краха: «Он помнил, как у отца в деревне, бывало, в дом нечаянно влетала птица и начинала биться о стекла и опрокидывать вещи, так и эта женщина, из чуждой непонятной ему среды, влетела в его жизнь и учинила в ней разгром» [9, С. 99]. Настоящие черты лица своей жены главный герой рассказа видит на старом фото: «тестя, тещи, Ольга Дмитриевна, и он сам молодой и счастливый муж. ... Теща – полная дама с мелкими и хищными чертами, как у хорька, безумно любящая свою дочь и во всем помогающая ей. У Ольги Дмитриевны тоже мелкие и хищные черты лица, но более выразительные и смелые, чем у матери; это уже не хорёк, а зверь покрупнее!» [9, С. 99].

Таким образом, на примере этого произведения мы можем попытаться развести два понятия: художественный образ и образность. На наш взгляд, с одной стороны, образ супруги – это олицетворение неверной жены, а с другой стороны, образность Ольги Дмитриевны – это олицетворение эгоистичных дам, таких «хищниц», которые хотят подчинить мужчин своей воле. И для них не свойственны такие чувства, как любовь и сострадание.

Подводя итог нашим размышлениям по поводу различий в понятиях «образ» и «образность» отметим, что значимость художественного образа проявляется в различных его пониманиях. Каждый читатель все воспринимает и трактует по-своему. Кто-то в том или ином персонаже видит только плохое, кто-то пытается понять и оправдать даже дурные поступки. Любая точка зрения имеет право на существование, если читатель может ее аргументировать.

Перейдем к следующему, а по мнению многих ученых, ключевому понятию лингвистической имагологии – стереотипу.

По замечанию В.А. Хорева, имагология занимается именно стереотипами, под которыми ученый подразумевает негативные или позитивные суждения, среди которых он выделяет основные характеристики: им подвергаются расовые, национальные, профессиональные группы людей. Стереотипные представления передаются человеку в процессе воспитания, они могут быть как соответствующими реальности, так и противоположными ей, вызывающими позитивные или негативные чувства. Кроме того, они устойчивы к внешним изменениям.

Согласно позиции, которой делится Т.Г. Добросклонская, «...стереотип используется для обозначения «устойчивого распространенного представления о предмете или явлении действительности, обладающего выраженной эмоционально-оценочной окраской, обусловленной социо-культурными факторами», а также, стереотипы оказывают влияние на систему ценностей» [2, С.168].

Кроме того, в научной литературе, посвященной теории лингвистической имагологии, пользуются термином этнотип, когда речь заходит о проявлениях национального характера [Леерссен, 2018: 16]. Он концентрирует свое внимание на доминантных характеристиках нации, таких как: черты темперамента, например, на западе – активный, индивидуалистический, на востоке – пассивный и коллективный.

Исходя из этого, Й. Леерссен отмечает, что этнотипы создаются, как правило, в таких литературных жанрах, как сентиментальная комедия, шпионский триллер и мелодрама [Леерссен, 2018: 23].

Далее, переходя к рассмотрению следующего объекта исследования имагологии – имиджа, отметим, что в зарубежной литературе, термин «image» используется в значении образов объектов, которые отражаются в нашей психике на основании их характеристик.

Российский психолог А.Ю. Панасюк под термином «image» подразумевает что-то более широкое, чем просто образ объекта, объединение не только его внешних, но и внутренних характеристик.

Отечественным теоретиком рекламного дела О.А. Феофановым были выявлены особенности стереотипа и имиджа. Так, ученый указывает на устойчивость стереотипа и крайнюю неустойчивость имиджа.

Мы разделяем позицию о том, что термин «имидж» уместен в случае, когда изучается текстовый материал, актуальный для применения в медиадискурсе. Если речь идет о художественной литературе, где изображаются сложные и различные характеры, ключевым термином этого анализа будет, конечно же, образ, или имагологический образ. Такая точка зрения подтверждается и мыслью исследователя С.К. Милославской.

Светлана Кирилловна Милославская настаивает на следующем положении: «... образ может быть положительным, отрицательным или нейтральным, в то время как имидж «может быть положительным или отрицательным, но никогда – нейтральным» [5, С. 46]. Так, отрицательному имиджу, например, какой-либо страны нельзя противопоставить имидж этой страны, ведь «бороться со спрямлением и негативной информацией может только ее усложнение и нейтрализация, т.е. имиджу должен противостоять образ» [5, С. 46]. Когда речь идет о художественном образе «иноного» и «чужого», то в этом случае используется термин имагологический образ, который наряду со стереотипом и имиджем образует фундамент понятий имагологии.

По убеждению В.Б. Земскова, формирование имагологических образов происходит сквозь призму системы ценностей и норм своей культуры, «основных констант национально-этнической ментальности, через которые оценивается, и рассматривается другая/ чужая культура» [3, С. 11]. Для развития имагологического образа существенное значение имеет наслоение новых черт на старые, существование признаков, характерных восприятию образа на разных исторических этапах. В.Б. Земсков отмечает, «старое никогда не исчезает и всегда может возникнуть из глубин истории в обстоятельствах, которые активизируют память потребителя о «другом», и в его «положительных», и «отрицательных» сторон», при этом негативные характеристики входят в обиход значительно быстрее» [3, С. 12-13].

Итак, будучи сложным явлением, имагологическому образу свойственно уподобление стереотипу: «имагологические образы многогранны, стереотипы однозначны, шаблонны; образы носят с одной стороны целостный, а с другой разделяющий характер, стереотипы неделимы... Образы подлинного искусства обладают бесконечной глубиной, они опровергают стереотипы и воссоздают национальную «онтологию», идентичность в ее сложности» [3, С. 12-13].

Выводы. Резюмируя вышесказанное, ещё раз обратим внимание на существование тесной взаимосвязи между культурой и языком. Понятия, разрабатываемые линвоимагологией, такие, как *стереотип*, *имидж* и *имагологический образ*, должны быть усвоены иностранными студентами при изучении РКИ и смежных с ним дисциплин, так как знание сути данной терминологии будет способствовать развитию их лингвистической и коммуникативной компетенций.

Литература:

1. Борисова, Е.Б. О содержании понятий «художественный образ» и «образность» в литературоведении и лингвистике / Е.Б. Борисова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 35 (173). – Вып. 37. Филология. Искусствоведение. – С. 20-26
2. Добросклонская, Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (Современная английская медиаречь) / Т.Г. Добросклонская. – М.: Флинта, 2008. – 263 с.
3. Земсков, В.Б. Россия на «переломе» / В.Б. Земсков // На переломе: образ России прошлой и современной в культуре и литературе Европы и Америки (конец XX - начало XXI вв.). – М.: Новый хронограф, 2011. – С. 4-26
4. Калашникова, Л.В. Введение в языкознание (Курс лекций) / Л.В. Калашникова. – http://www.libma.ru/jazykoznanie/vvedenie_v_jazykoznanie_kurs_lekcii/p1.php
5. Милославская, С.К. Русский язык как иностранный в истории становления европейского образа России / С.К. Милославская. – М.: Информационно-учебный центр Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, 2008. – 400 с.
6. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учебное пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М.: СЛОВО/SLOVO, 2008. – 624 с.
7. Феофанов, О.А. Стереотип и «имидж» в буржуазной пропаганде / О.А. Феофанов // Вопросы философии, 1980. – № 6. – С. 89.
8. Хореев, В.А. Польша и поляки глазами русских литераторов: имагологические образы. Институт славяноведения (Российская академия наук) / В.А. Хореев. – Индрик, 2005. – 231 с.
9. Чехов, А.П. Супруга / А.П. Чехов. Собрание сочинений в 8-ми томах. Том 6. [Рассказы], 1898-1903. – М.: «Правда», 1970. – С. 5-11

Педагогика

УДК 378.14

**кандидат педагогических наук, заместитель начальника кафедры
общевоинских дисциплин Пирогланов Шамсудин Шахретович**

ФГКВБОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени

Героя Советского Союза А.К. Серова» Министерства обороны Российской Федерации (г. Краснодар);

доцент кафедры общевоинских дисциплин Складов Владимир Петрович

ФГКВБОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени

Героя Советского Союза А.К. Серова» Министерства обороны Российской Федерации (г. Краснодар)

ПОВЫШЕНИЕ БОЕВОГО ОПЫТА КУРСАНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ОБЩЕВОЕННАЯ ПОДГОТОВКА» В АСПЕКТАХ ВНЕШНИХ ВЫЗОВОВ

Аннотация. В статье обозначаются основополагающие аспекты в рамках общевоинской подготовки. Акцентируется внимание на отдельных тематических разделах соответствующих профильных уставов и требований относительно степени овладения оружием и боевой техникой. Приводятся правовые и идеологические обоснования для подготовки будущих офицеров в качестве профессиональных военнослужащих. Дается разъяснение относительно необходимости информационной составляющей об обороноспособности государства и основных военных договоренностей Российской Федерации с другими государствами в целях корректности осуществления действий в рамках обеспечения безопасности. На

примере ФГКВОВО ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков им. Героя Советского Союза А.К. Серова» МО РФ показано возможность реализации основных и дополнительных обучающих мероприятий, повышающих боевой опыт.

Ключевые слова: боевой опыт, общевоенная подготовка, курсант, будущий офицер, обороноспособность, внешние вызовы, дисциплина, училище.

Annotation. The article outlines the fundamental aspects in the framework of general military training. Attention is focused on separate thematic sections of the relevant profile charters and requirements regarding the degree of mastery of weapons and military equipment. The legal and ideological justifications for the training of future officers as professional military personnel are given. An explanation is given regarding the need for an information component about the state's defense capability and the main military agreements of the Russian Federation with other states in order to correctly implement actions within the framework of ensuring security. Using the example of the Krasnodar Higher Military Aviation School of Pilots named after Hero of the Soviet Union A.K. Serov, the Ministry of Defense of the Russian Federation shows the possibility of implementing basic and additional training activities that increase combat experience.

Key words: combat experience, general military training, cadet, future officer, defense capability, external challenges, discipline, college.

Введение. Общевоенная подготовка предполагает начальное погружение курсантов в образовательный процесс, отличающийся регламентом служебного времени, строгим предписанием в отношении образовательного процесса и характерными особенностями профилирующей военной подготовки. Однако, помимо необходимых знаний и навыков, результативное освоение которых для преподавателя является главенствующей целью, существует сопутствующая приоритетная задача, игнорирование которой неприемлемо при освоении дисциплины «Общевоенная подготовка».

К обозначенной задаче относится боевой опыт, который подразумевает набор знаний и навыков, а также практические умения пригодные для возможных потенциальных военных действий. Несмотря на теоретический подход к обозначенным знаниям и практические аспекты, которые лишь приближены к реальным военным условиям, боевой опыт все же накапливается курсантами с момента начала освоения рассматриваемой дисциплины и обучения в учебном заведении военного назначения. Важность начального боевого опыта состоит в том, что в рамках подготовки формируется стратегическая траектория подготовки профессионального военнослужащего, что указывает на актуальность настоящего исследования. Целью настоящей статьи является выявление сущности основных и дополнительных компонентов, которые должны быть характерны для искомого образовательного процесса.

Помимо Федерального закона «Об образовании» [10] и Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) [9], образовательная система военных учебных заведений опирается также на профильные уставы, что относит ее к уникальным структурам подготовки и отличает от специализированной подготовки в других учебных заведениях идентичного уровня образования.

Согласно позиции генерал-лейтенанта, начальника Военной академии воздушно-космической обороны им. Маршала Советского Союза К.Г. Жукова – В.Н. Ляпорова, боевой опыт среди курсантов должен иметь практическое значение и формировать предпосылки для проявления готовности курсантами осуществлять результативную деятельность в рамках соответствующих операций [4, С. 6]. В трудах Д.С. Ельцова, А.В. Букаева отмечено, что боевой опыт неотделим от формирования у курсантов мировоззрения Победителя. Данный аспект боевого опыта относится к компетенции преподавателя [2, С. 117].

Освоение боевого опыта в рамках дисциплины по общевоенной подготовке, как показывает практика, предполагает знания и навыки, а также подходы к формированию личности, затрагивающие различные тематические направления, начиная со строевой подготовки и заканчивая осведомленностью относительно правовых аспектов применения различных видов оружия и боевой техники.

Изложение основного материала статьи. Освоение курсантами дисциплины «Общевоенная подготовка» предполагает как подготовительные мероприятия в рамках общей направленности, так и образовательную составляющую профильного назначения. В частности, курсанты должны получить необходимые знания и навыки для становления всесторонне развитого, компетентного и политически грамотного офицера. В рамках обозначенной дисциплины курсанты фундаментально изучают Устав внутренней службы [8], а также Дисциплинарный устав Вооруженных сил Российской Федерации (ВС РФ) [1]. Последние нормативные документы, обязательные для исполнения курсантами, осваиваются непосредственно в процессе занятий практической направленности и в ходе учебных сборов.

Одним из основополагающих элементов, относящихся к повышению боевого опыта курсантов, является совершенствование знаний и навыков необходимых для несения службы во внутреннем наряде и в процессе учебного сбора. Однако стоит отметить, что обозначенные уставы не являются единственными нормативными документами, предусмотренными профильными ведомствами для формирования личности профессионального военнослужащего из числа курсантов.

Как теоретические, так и практические составляющие исследуемой дисциплины предполагают обязательное знание основных составных элементов Строевого устава ВС РФ, в рамках которого курсанты проходят нацеленную на результативность строевую подготовку, овладение приемами строевого характера и готовность осуществить необходимые действия, уместные при несении службы во внутреннем наряде и выполнении приказа вышестоящего руководства [7].

Стоит отметить, что строевая подготовка также подразумевает готовность курсанта к действиям, характерным для командира взвода или руководителя подразделения военного назначения. Строевая подготовка курсантами осуществляется в процессе учебного сбора, в рамках которого внимание акцентируется в отношении умений, приемов и действий с оружием. Помимо строевой подготовки освоение рассматриваемой дисциплины также осуществляется посредством огневой подготовки, подразумевающей навыки дополнительного, но в тоже время обязательного характера, затрагивающие приемы и правила осуществления стрельбы, а также ухода за оружием.

Курсанты по итогам «Общевоенной подготовки» должны иметь представление в целом о военной и оборонительной системе ВС РФ, в частности, о структуре и функционировании службы войск и безопасности ВС РФ, о порядке и процедуре несения обязательной службы во внутреннем наряде, о сущностном содержании основополагающих уставов, а также о правилах осуществления стрельбы из стрелкового оружия и метания ручных гранат.

На всестороннюю компетентность будущего офицера указывает специфика знаний, характеризующих беспрепятственную службу в системе ВС РФ в качестве военнослужащего. Таким образом, будущий офицер обладает исчерпывающей информацией относительно своих прав и обязанностей, а также о степени своей ответственности на каждом этапе несения службы в системе ВС РФ. Следует отметить, что ответственность как неотъемлемая часть повседневной деятельности будущего военнослужащего отражена в Дисциплинарном уставе ВС РФ, в котором для военнослужащих обозначены прецеденты, подразумевающие как дисциплинарные взыскания, так и меры поощрения.

В рамках исследуемой дисциплины курсанты получают необходимый объем информации в отношении ключевых тактико-технических характеристик, основных устройств и боевого применения оружия, а также использование военной техники, учитывая высокую степень опасности применения, к примеру, стрелкового оружия или военной авиационной техники. Дисциплина по общевойсковой подготовке также нацелена на необходимый и исчерпывающий объем знаний и навыков, который будущий офицер может применить для личной и коллективной безопасности. Если рассматривать боевой опыт как конечную цель и компетенцию, то следует учитывать, что курсанты изначально получают его путем строгого выполнения обозначенных выше уставов ВС РФ. Кроме того, боевой опыт совершенствуется посредством выполнения необходимых приемов и действий как с использованием оружия и боевой техники, так и без него. Повышение боевого опыта также сопряжено с обладанием более расширенной информации, соответствующей профилю учебного заведения военного назначения. Данный подход необходим в целях повышения степени готовности к обеспечению безопасности для государства и своевременного реагирования на риски и угрозы, в том числе внешнего характера.

К примеру, для авиационных учебных заведений военного характера в рамках исследуемой дисциплины курсантам необходимо разъяснить правовые положения в отношении воздушного пространства. В связи с тем, что Российская Федерация является правовым государством, правопреемником СССР и участником многих международных договоренностей, в том числе военного характера, соответственно, курсантам необходимо обладать системой знаний в отношении правового и военного положения. А именно как Российской Федерации в мире, так и других государств в отношении Российской Федерации, в частности, в сфере регулирования воздушного пространства. Знания курсантами о воздушных границах Российской Федерации в рамках исследуемой дисциплины способствует корректному применению определенных видов оружия и боевой техники в зависимости от степени угрозы безопасности государства. Кроме того, данные знания способствуют предупреждению возможной напряженности в воздушном пространстве как на территории Российской Федерации, так и в пределах приграничной зоны.

В рамках общевойсковой подготовки курсантам необходимо повышать собственную осведомленность относительно видов внешних вызовов, которые подразделяются на риск, опасность и угрозу. Кроме того, курсантам авиационного учебного заведения следует учитывать, что подготовка военного характера затрагивает разные аспекты защиты воздушного пространства Российской Федерации. Причина состоит в том, что существует три вида воздушного пространства, а именно: государственное воздушное пространство, воздушное пространство над Антарктикой, а также воздушное пространство непосредственно над открытым морем. Такой подход подразумевает, что боевой опыт курсантов авиационных учебных заведений сопряжен с функционированием смежных видов войск, например, сухопутных и флота [3, С. 35].

Таким образом, боевой опыт курсантов авиационных учебных заведений повышается за счет теоретической базы целевого назначения, предусмотренными учебными заведениями соответствующих войск, а также совместных учебных сборов и других видов практических занятий, что особенно актуально в период значительной вероятности возникновения внешних угроз.

Кроме того, общевойсковая подготовка подразумевает, что будущий офицер становится политически грамотным военнослужащим. Необходимость в этом вызвана несколькими факторами, а именно соседство с государствами, входящих в состав иностранных военных организаций, целевое назначение оружия и военной техники других государств в целом, а также специфики функционирования системы ВС РФ в рамках военных договоренностей международного характера и реализации концепции «открытого неба» (Договор по открытому небу 1992 г.) [5, С. 156].

Так как внешние вызовы могут подразумевать выраженные угрозы по отношению к безопасности Российской Федерации, то в рамках изучения дисциплины «Общевойсковая подготовка» предполагается применение элементов агитации педагогической направленности. В рамках данной агитационной работы педагогом разъясняются необходимые сведения биографического характера, к примеру, создателей отдельных видов оружия и уникальной специфики целевого назначения боевой техники российского производства. Привития навыков строгого соблюдения, к примеру, строевого устава предполагается с точки зрения формирования сознания курсанта не как автономной личности, а как представителя ВС РФ и профессионального военнослужащего, призванного обеспечивать оборонную способность государства.

На примере Федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова» Министерства обороны Российской Федерации (ФГКВБОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков им. Героя Советского Союза А.К. Серова» МО РФ) исследуемая дисциплина реализуется для будущих специалистов, обучающихся по специальности – «Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов» [6]. В рамках обозначенной подготовки занятия проводятся, в том числе по наземной парашютной подготовке. В течение всего обучения в рамках дисциплины предусмотрена подготовка на специальных тренажерах, нацеленных на освоение навыков при последующем взаимодействии с истребителями и бомбардировщиками.

Практические занятия учитывают необходимость овладения навыками для военно-транспортной, оперативно-тактической и морской авиации. Обозначенная подготовка предусмотрена в начале обучения в рамках специальности, а именно в первом учебном году. Кроме того, курсанты осваивают основы огневой и тактической подготовки, а также правила оказания первой медицинской помощи и применения средств в рамках обеспечения индивидуальной защиты от оружия массового поражения. В качестве обязательных для курсантов являются тактические нормативы по действиям непосредственно в бою, что актуально в условиях выраженных внешних вызовов.

Таким образом, боевой опыт курсантов при изучении дисциплины «Общевойсковая подготовка» является основополагающей предпосылкой не только для последующей профилирующей подготовки, но также для формирования условий всестороннего развития будущего офицера, способного действовать не только по уставу, но и с обязательным учетом приказов командира на основе текущей экстренной ситуации.

Выводы. Повышение боевого опыта курсантов является перманентной актуальной задачей для преподавателей учебных заведений военного назначения. На примере, ФГКВБОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков им. Героя Советского Союза А.К. Серова» МО РФ становится очевидным, что специфика подготовки курсантов охватывает расширенный пласт тематических направлений, обязательными для которых являются виды подготовки общего характера. Однако образовательными программами могут быть предусмотрены более узкие направления в зависимости от профиля подготовки курсантов. Независимо от того, насколько специфичная подготовка курсантов в рамках военного учебного заведения, направление их обучения также подразделяется на общий и уточненный характер подготовки, поэтому от преподавателя зависит, какие виды подготовки в рамках исследуемой дисциплины окажутся для курсантов приоритетными, а какие – подлежат в качестве дополнительных навыков, совершенствующихся на занятиях практического назначения. Положительным аспектом является то обстоятельство, что боевой опыт будет накапливаться курсантами вне зависимости от приоритетности подготовки, избранной конкретным преподавателем в рамках образовательной программы.

Литература:

1. Дисциплинарный устав Вооруженных сил Российской Федерации: сайт. – 2023. – URL: <https://structure.mil.ru/files/morf/military/npa/Ustav2.pdf?ysclid=I19rphz5f1676243184> (дата обращения: 10.08.2023)
2. Ельцов, Д.С. Психологические аспекты формирования у военнослужащих мировоззрения Победителя / Д.С. Ельцов, А.В. Букаев // Военная мысль. – 2022. – №7. – С. 115-120
3. Илхомова, С.Г. Сравнительный анализ структуры воздушного пространства / С.Г. Илхомова, Х.Р. Рахматов // Теория и практика современной науки. – 2022. – №4 (82). – С. 34-37
4. Ляпоров, В.Н. Изучая боевой опыт, эпизодами не обойтись / В.Н. Ляпоров // ВВО. – 2021. – №2 (29). – С. 4-10
5. Пашина, А.Д. Принцип неприменения силы, его место в системе императивных норм современного международного права / А.Д. Пашина // Наука и современность. – 2012. – №15-4. – С. 156-164
6. Приказ Министерства образования от 21 августа 2020 г. № 1083 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 25.05.04 Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов»: сайт. – 2023. – URL: <https://kvvaul.mil.ru/Obrazovanie> (дата обращения: 10.08.2023)
7. Строевой устав ВС РФ: сайт. – 2023. – URL: <https://clck.ru/35Jh6Q> (дата обращения: 10.08.2023)
8. Устав внутренней военной службы ВС РФ: сайт. – 2023. – URL: <https://structure.mil.ru/files/morf/military/npa/Ustav1.pdf?ysclid=I19rmgoggr931955591> (дата обращения: 10.08.2023)
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования: сайт. 2023. – URL: <https://base.garant.ru/71344998/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=lj4pc2e3w2186599624> (дата обращения: 13.08.2023)
10. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция): сайт. 2023. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=ljd8vtejsa89251628 (дата обращения: 10.08.2023)

Педагогика

УДК 378.2

доктор филологических наук, доцент Плисов Евгений Владимирович

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

кандидат филологических наук, доцент Белова Екатерина Евгеньевна

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

доктор философских наук Ворохобов Александр Владимирович

Приволжский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ИЗ ОБЛАСТИ ТУРИНДУСТРИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ

Аннотация. Обучение чтению включает не только сам процесс чтения, но и развитие навыков понимания прочитанного. Чтение позволяет обучающимся узнавать новые слова и выражения и развивать навыки анализа и синтеза информации. Чтение также включает работу над различными видами чтения, что помогает обучающимся гибко адаптироваться к различным ситуациям чтения и эффективно использовать полученные навыки в профессиональной деятельности и повседневной коммуникации. Чтение текстов на иностранном языке требует практики и постоянного совершенствования, поэтому регулярное чтение иноязычных текстов, в том числе художественных, публицистических и научных, является неотъемлемой частью процесса обучения. Правильное понимание цели чтения помогает развить у обучающегося навыки работы с текстом на иностранном языке и выбрать наиболее подходящую стратегию для достижения этой цели. Развитие умения анализировать и синтезировать информацию из иноязычных текстов стимулирует развитие критического мышления и приобретение навыков обобщения и аргументации на иностранном языке. Целью настоящей работы является выявление и анализ особенностей использования англоязычных текстов из области туристической индустрии при обучении чтению. Для достижения этой цели были проанализированы виды чтения и преимущественные стратегии их реализации. С опорой на англоязычные тексты из области туристической индустрии были продемонстрированы этапы работы над текстом при реализации ознакомительного вида чтения. В работе представлен комплекс упражнений для обучения ознакомительному чтению, в основе которого лежит проверка понимания основной информации, представленной в тексте. Можно сделать вывод о том, что разработанный комплекс упражнений помогает развить навык прогнозирования содержания текста, определения главной мысли и выделения основной информации. Он также способствует развитию навыков обобщения данных, выводов на основе информации и оценки новизны фактов, представленных в тексте.

Ключевые слова: чтение, стратегии чтения, ознакомительное чтение, туристическая индустрия, комплекс упражнений.

Annotation. Learning to read includes not only the process of reading, but also the development of reading comprehension skills. Reading allows students to learn new words and expressions and develop the skills of analyzing and synthesizing information. Reading education also includes work on different types of reading, which helps students to adapt flexibly to different reading situations and effectively use the acquired skills in professional activities and everyday communication. Reading texts in a foreign language requires practice and constant improvement, so regular reading of foreign language texts, including fiction, journalistic and scientific, is an integral part of the learning process. A correct understanding of the purpose of reading helps to develop the student's skills in working with text in a foreign language and choose the most appropriate strategy to achieve this goal. The development of the ability to analyze and synthesize information from foreign texts stimulates the development of critical thinking and the acquisition of generalization and argumentation skills in a foreign language. The purpose of this work is to identify and analyze the features of the use of English-language texts from the field of the tourism industry in teaching reading. To achieve this goal, the types of reading and the preferred strategies for their implementation were analyzed. Based on English-language texts from the field of the tourism industry, the stages of working on the text in the implementation of the extensive reading were demonstrated. The paper presents a set of exercises for teaching extensive reading, which is based on checking the understanding of the basic information presented in the text. It can be concluded that the developed set of exercises helps to develop the skill of predicting the content of the text, determining the main idea and highlighting the main information. It also contributes to the development of skills for summarizing data, drawing conclusions based on information and assessing the novelty of facts presented in the text.

Key words: reading, reading strategies, extensive reading, tourism industry, a set of exercises.

Введение. Ученые определяют чтение как речевую деятельность, направленную на зрительное восприятие и понимание письменной речи [1; 4]. Для того чтобы процесс опознавания иноязычных текстов был результативным, читающему нужно владеть набором фонетических, лексических и грамматических знаний. Процесс чтения оказывает значимое влияние на становление личности, благодаря чтению обучающиеся узнают новую информацию, знакомятся с произведениями искусства, научными исследованиями, а также остаются в курсе последних новостей со всего мира. Чтение позволяет человеку знакомиться с жизнью и культурой других стран, народов и т.д. Благодаря чтению обучающиеся пополняют запас активной и пассивной лексики, а также у них формируются грамматические навыки.

С.К. Фоломкина выделяет четыре вида чтения: ознакомительное, изучающее, поисковое, просмотровое [7]. Каждому из этих видов соответствует определенная стратегия обучения и практика применения.

Ознакомительное чтение (*Extensive reading*) не требует глубокого анализа текста или запоминания деталей. Ознакомительное чтение позволяет читателю быстро просмотреть текст и определить, насколько он ему интересен или полезен, оно помогает читателю получить общее представление о теме и основных идеях текста без проведения детального анализа и способствует развитию лексических навыков и расширению словарного запаса. Для эффективного ознакомительного чтения рекомендуется использовать такие стратегии, как просмотр заголовков и подзаголовков, чтение первого и последнего предложений каждого параграфа, использование контекста для определения значения незнакомых слов. Важно не заострять внимание на каждой детали, а сконцентрироваться на основных идеях и информации.

Ключевая задача изучающего чтения (*Intensive reading*) – углубление понимания текста и обогащение словарного запаса, а также развитие навыков анализа и критического мышления. При изучающем чтении необходимо использовать такие стратегии, как прогнозирование, активное построение ассоциаций, выделение главных идей, поиск дополнительной информации и т.д. Также важно остановиться на сложных фрагментах текста, разобраться в них и высказать значение незнакомых слов. Основная цель изучающего чтения – достижение глубокого понимания текста и развитие навыков чтения научных, учебных и специальных текстов. Также это помогает повысить уровень критического мышления и аналитических навыков.

При просмотровом чтении (*Skimming*) обучающийся просматривает текст, опираясь на заголовки, подзаголовки, выделенные ключевые фразы, списки и графики. Это помогает ему быстро понять основную идею текста, обучающийся не фокусируется на каждом слове, а получает общее представление о содержании текста. Такой подход полезен при работе с большим объемом информации или поиске специфической информации. При просмотровом чтении обучающийся может использовать такие стратегии, как чтение заголовков и подзаголовков, быстрый просмотр абзацев, просмотр ключевых фраз и выделенных слов, обращение к спискам, таблицам и графикам.

В процессе поискового чтения (*Scanning*) читатель быстро просматривает текст с целью выявить необходимую информацию. Он обращает внимание на заголовки, подзаголовки, ключевые слова, выделенные фразы или выделенные части текста. Поисковое чтение часто используется при подготовке к экзаменам или написанию научных работ, когда необходимо быстро находить и анализировать нужную информацию. В учебных условиях этот навык обычно тренируется, чтобы помочь обучающимся лучше ориентироваться в большом объеме информации и находить ответы на конкретные вопросы [2]. Для поискового и просмотрового чтения подойдут достаточно большие тексты, но важно помнить, что у этих видов чтения противоположная стратегия: при поисковом чтении нужно найти информацию, точно зная, что она имеется в этом тексте, в то время как просмотровое чтение базируется на поиске в тексте нужной читателю информации.

Цели и задачи статьи. Обучающимся необходимо практиковать каждый из видов чтения, так как все они предполагают разную степень вовлеченности в работу над текстом. Все четыре вида чтения способствуют улучшению понимания письменной речи на иностранном языке. Целью настоящей работы является выявление и анализ особенностей использования англоязычных текстов из области туристической индустрии при обучении чтению.

Изложение основного материала статьи. Успешное овладение технологией чтения возможно при выполнении грамотной подобранных и составленных заданий на разных этапах чтения: предтекстовом, текстовом и послетекстовом. У каждого этапа существует определенная цель и, соответственно, подход и задания на всех этапах различны.

На предтекстовом этапе чтения основная задача преподавателя – снять у обучающихся трудности в понимании содержания текста. Преподаватель может рассказать об авторе текста, стиле его письма, целях написания произведения и контексте, в котором оно было создано, это поможет обучающимся более глубоко проникнуть в содержание текста. Преподаватель может использовать некоторую предысторию текста, рассказав, что предшествовало событиям, описанным в произведении, это поможет обучающимся лучше понять мотивацию персонажей и ход событий. На данном этапе обучающиеся могут делать прогнозы о содержании текста с опорой на заголовок, подзаголовок или начальные фрагменты. Преподаватель может предложить упражнения, направленные на знакомство с ключевыми словами или фразами, которые будут встречаться в тексте. Все предтекстовые вопросы должны стимулировать интерес обучающихся и помогать им активно взаимодействовать с текстом. Они также могут быть адаптированы к уровню и потребностям студентов.

Текстовый этап предоставляет студентам возможность развить навыки работы с текстом, в том числе понимание основной идеи текста, обучающиеся анализируют содержание текста, распознают авторские намерения и точки зрения, выраженные в тексте. Студенты должны уметь оценивать и организовывать информацию, выделять главные и второстепенные моменты, тезисы и аргументы, устанавливать причинно-следственные связи. Текстовый этап является важным этапом в овладении навыками чтения, понимания и анализа текста. Он помогает обучающимся стать более критическими и компетентными читателями, способными разбираться в сложных текстах и извлекать информацию из них.

На послетекстовом этапе обучающиеся анализируют прочитанный текст, выделяют основные идеи, определяют его ценность с точки зрения полученных знаний, формулируют свои оценочные суждения и делают выводы. Они могут выполнять различные упражнения на определение основных идей текста и возможности использования этой информации на практике, подготовку оценочных суждений по отношению к прочитанному тексту, выражение субъективных мнений и их аргументации, контроль понимания основного содержания текста. Все эти упражнения помогают обучающимся развить навыки интерпретации текста, анализа информации и выражения личного мнения. Они также позволяют проверить уровень понимания и усвоения прочитанного материала.

На примере текстов из области туристической индустрии был подготовлен комплекс упражнений для обучения ознакомительному чтению, в основе которого лежит проверка понимания основной информации, представленной в тексте. Определим основные умения, которые развиваются при обучении ознакомительному чтению:

- прогнозировать содержание текста по заголовку / вступлению;
- определять главную мысль текста или выбранного отрывка текста;
- выделять в тексте основную и второстепенную информацию;
- обобщать данные, изложенные в тексте;
- делать выводы на основе полученной информации;
- оценивать новизну, важность, изложенных в тексте фактов и др.

Приведенный далее англоязычный текст может быть использован при обучении чтению в рамках дисциплин «Иностранный язык», «Страноведение» и др. Оптимальной видится работа с приведенным материалом в рамках тем «Туризм», «Путешествия», «Страны мира» и др. Материал рекомендуется к использованию на начальном курсе обучения в вузах (1-2 курс). Применение в обучении данных материалов направлено на формирование у студентов языковой, а также социокультурной компетенции, иноязычной коммуникативной компетенции, которая дает им возможность использовать иностранный язык как средство межкультурного и профессионального взаимодействия, а также чувствовать себя свободно в международной профессиональной среде, «выступать активным участником информационного взаимодействия в глобальной среде» [3, С. 4]. Кроме того, материалы способствуют развитию навыка коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке с целью решения задач межличностного и межкультурного общения.

Следует также отметить, что использование разработанных дидактических материалов способствует решению ряда образовательных задач. Предлагаемые материалы способствуют достижению следующих результатов: знание лексических, грамматических, стилистических явлений изучаемого языка как системы; умение строить грамматически и лексически правильные высказывания на иностранном языке; распознавать содержание иноязычного текста и узнавать стилистические явления; возможность устной и письменной коммуникации на изучаемом языке с целью решения задач межличностного и межкультурного общения [5; 6; 8].

Разработанный комплекс упражнений основан на англоязычном тексте «The First-Timer's Istanbul Travel Guide». Автор – Джей Би Макутулад [URL: <https://www.willflyforfood.net/the-first-timers-travel-guide-to-istanbul-turkey/>].

Pre-reading assignments:

1. Read the title of the text. What is this text about? What do you know about Turkey and Istanbul? Have you ever visited this country?

2. Read the key words below. What do you think the text will be about?

Key words: breathtaking architecture, delicious food, hospitable people, Booking.com

3. Divide the text into an introductory part (beginning), informational (main) part and final (ending).

Reading assignments:

1. Read the text. Were your presuppositions regarding the content of the text correct?

2. Read the title and the first paragraph of the text and say what the text is about.

3. Formulate the idea of the text.

4. Read the 2 paragraph and name the words that you think carry the greatest semantic load.

5. Find and read the key facts of the text.

6. Read carefully paragraphs 1 and 5. Think of the titles for them.

Post-reading assignments:

1. Make a list of questions to the text.

2. Express your attitude to what you have read. Tell if you agree with the author's assessment of events, facts.

3. Say what was most interesting for you to learn from the text and why.

4. Say which of the following facts you learned for the first time from the text.

5. Read aloud the sentences that explain the title of the text.

6. Name the facts and information from the text that you already knew.

Представленные упражнения к тексту разработаны с целью обучения студентов ознакомительному чтению. Используемые упражнения способствуют развитию определенных навыков и умений, таких как: прогнозировать содержание текста, определять главную мысль текста, отделять основную информацию от второстепенной и др. Данные упражнения также способствуют развитию определенных навыков и умений, таких как: обобщать данные, изложенные в тексте; делать выводы на основе полученной информации; оценивать новизну изложенных в тексте фактов и др.

Выводы. В данной работе были рассмотрены общие требования к обучению чтению на иностранном языке, охарактеризованы основные виды чтения, а также модели обучения каждому из них. Все виды чтения способствуют улучшению понимания письменной речи обучающихся, пополнению их словарного запаса и расширению запаса грамматических структур и лексики. Помимо овладения вышеперечисленными компетенциями, одной из основных задач является возможность их применения студентами в процессе обучения, межкультурного и профессионального взаимодействия, в том числе в международной профессиональной среде. На примере текстов из области туристической сферы сформирован комплекс упражнений для обучения ознакомительному чтению, главной целью которого является извлечение основной информации из текста и работа с ней. Разработанный комплекс упражнений нацелен на помощь обучающимся в приобретении необходимых навыков и умений для овладения данным видом чтения. Предложенные упражнения способствуют развитию у обучающихся навыков и умений, необходимых в профессиональной деятельности и повседневной коммуникации на иностранном языке.

Литература:

1. Бугаева, И.В. Использование англоязычных текстов художественных рецензий при обучении чтению / И.В. Бугаева, Т.А. Перова, О.А. Чистогрдова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №75-3. – С. 77-80

2. Вайсбурд, М.Л. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности / М.Л. Вайсбурд, С.А. Блохина // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 1-2. – С. 33-38

3. Каракозова, Е.Н. Иноязычная информационная деятельность студента технического вуза / Е.Н. Каракозова, А.Н. Шамов // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11, № 1. – С. 4.

4. Ларюшкин, С.А. Чтение текста на занятиях по иностранному языку: проблемы, подходы, дидактический потенциал / С.А. Ларюшкин, А.В. Ворохобов, Е.В. Плисов // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №75-4. – С. 163-166

5. Плисов, Е.В. Использование публицистических текстов на уроках английского языка в старших классах / Е.В. Плисов, Е.В. Наумова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72-3. – С. 283-285

6. Плисов, Е.В. Использование художественных рецензий при обучении чтению на занятиях по английскому языку / Е.В. Плисов, А.В. Ворохобов, С.А. Ларюшкин // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72-2. – С. 222-225

7. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина. – М.: Высшая школа, 2005. – 253 с.

8. Arkhipova, M.V. The model of promoting professional and communicative foreign language competence of future engineers / M.V. Arkhipova, E.E. Belova, Y.A. Gavrikova, O.A. Mineeva // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2020. – Т. 131. – P. 521-529

УДК 811.111

старший преподаватель Погосян Эльмира Амаяковна

«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина» (г. Рязань)

ТВОРЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ УРОКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЧАСТНОЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ УМК “SPOTLIGHT”)

Аннотация. В современной школе процесс модернизации образования создает ситуацию, когда учителя имеют право и возможность самостоятельно выбирать проектные модели преподавания, учебные материалы и другие ресурсы образовательного процесса. В этой ситуации необходимо рассмотреть некоторые педагогические вопросы с точки зрения повышения активности всех участников образовательного процесса, особенно учителей. В частных школах особое место занимают такие формы преподавания, которые обеспечивают активное участие всех учащихся в обучении, укрепляют авторитет знаний и индивидуальную ответственность учащихся за результаты своего труда. Эти проблемы можно успешно преодолеть, используя технологии для организации увлекательных форм обучения. Автором статьи обоснована ее актуальность, заключающаяся в том, что преподаватели все больше отходят от традиционной системы обучения и находят различные способы повышения не только мотивации к изучению иностранного языка, но и познавательного интереса. Проблема стимулирования и мотивации изучения иностранного языка реализуется с помощью интерактивных материалов и игровых методов обучения. На практике в частной школе используются различные учебники, интерактивные разработки и игры с различным иноязычным материалом.

Ключевые слова: традиционные системы обучения, урок английского языка, мотивация, развитие творческих способностей, частная школа, творческий потенциал, творческая личность.

Annotation. In today's school, the process of modernizing education creates a situation where teachers have the right and opportunity to choose their own project models of teaching, learning materials and other learning resources. In this situation it is necessary to consider some pedagogical issues in terms of increasing the activity of all participants in the educational process, especially teachers. In private schools, teaching modalities that ensure active participation of all students in learning, reinforce the authority of knowledge and individual responsibility of students for the results of their work are of particular importance. These problems can be successfully overcome by using technology to provide engaging forms of learning. The author of the article justifies its relevance, which is that teachers are increasingly moving away from the traditional system of teaching and finding different ways to increase not only motivation to learn a foreign language, but also cognitive interest. The problem of stimulation and motivation of foreign language learning is realized with the help of entertaining materials and game teaching methods. In practice, various textbooks, interactive developments and games with different foreign-language material are used in private school.

Key words: traditional systems of education, english class, motivation, development of creative skills, private school, creativity, creative person.

Введение. В современной мире процесс модернизации системы образования создает ситуацию, когда учителя имеют право и возможность самостоятельно выбирать проектные модели преподавания, учебные материалы и другие ресурсы обучения.

Современный учитель играет очень большую роль в распределении учебного процесса, поскольку именно он распределяет роли между участниками образовательного процесса: в какой степени ученик становится самостоятельным и активным, в какой степени его личные интересы и мотивы будут соответствовать интересам и установкам учителя, школы и общества.

В частных школах особое место занимают такие формы преподавания, которые обеспечивают активное участие всех учащихся в обучении, укрепляют авторитет знаний и индивидуальную ответственность учащихся за результаты своего труда. Эти проблемы можно успешно преодолеть, используя технологии для организации увлекательных и творческих форм обучения.

Рекомендуется при выборе технологий обучения поддерживать интерес учащихся к предмету от первого урока до последнего, чтобы в классе сохранялась атмосфера исследования и творчества.

Изложение основного материала статьи. Фактически, игровое обучение позволяет осуществлять все уровни получения знаний: от репродуктивной и преобразующей деятельности, где учащиеся осваивают методы обучения, до творческой и исследовательской деятельности, которая является основной целью для развития творческой личности.

Актуальность данной темы исследования заключается в отклонении от традиционной системы обучения и реализации различных подходов для повышения мотивации и познавательного интереса учащихся к изучению иностранного языка. На практике при обучении иностранных языков в частной школе используются различные учебники, разработки и игры с различным иноязычным творческим материалом.

Процесс обучения на современном этапе позволяет развивать творческое мышление и творческие способности учащихся. Основная задача современной частной школы – развитие и формирование творческой личности.

Федеральный государственный образовательный стандарт предполагает личностные, предметные и метапредметные результаты обучения в школе.

Личностные основываются на формировании личности. Современный школьник – личность с ярко выраженной гражданской позицией и ответственностью. Он способен к постоянному самообразованию, а также подготовлен к профессиональной деятельности в условиях инновационного мира.

Предметные основываются на формировании усвоения конкретных элементов социального опыта в рамках изучения отдельного учебного предмета.

Метапредметные формируют универсальные учебные подходы к реализации самообразования. Они раскрывают способности к реализации следующего образовательного алгоритма:

- 1) определение и формирование цели обучения;
- 2) определение пути достижения поставленной цели;
- 3) сохранение мотивации;
- 4) оценивание и анализ достигнутых результатов;
- 5) активное использование современных технологий [3, С. 86].

Современный ученик должен ставить цель, разрабатывать алгоритм ее достижения и критически оценивать свои собственные действия.

Выделим основные педагогические технологии, с помощью которых можно реализовать новые требования образовательного процесса:

- приемы проблемного обучения, проектного обучения;
- информационные и коммуникационные технологии;
- игровые технологии;
- коммуникативные технологии;
- технология развития критического мышления через чтение и письмо [5, С. 1141].

Современное обучение – процесс развития творческого мышления и способностей учащихся. Задача современной школы – создание благоприятной среды для глубокого развития творческой личности.

Иностранный язык – главный компонент в формировании творческой личности, поскольку он является проводником к духовному богатству страны изучаемого языка [2, С. 11].

Современное образование должно соответствовать требованиям уровня владения иностранным языком. Современный ученик должен уметь общаться на иностранном языке, не взирая на коммуникативную ситуацию [7, С. 46].

Овладение иностранным языком на практике помогает осуществить главную цель обучения: овладеть коммуникативной компетенцией [4, С. 493]. Но наряду с этим, следует учитывать требования современного общества. А они таковы, что у учащихся должны быть развиты умения фантазировать, понимать закономерности, решать проблемные ситуации. То есть обществу необходима личность, способная решать задачу нестандартными способами, а также умеющая творчески мыслить.

Современные педагогические технологии реализуют личностно-ориентированный подход к обучению, обеспечивая индивидуализацию и дифференциацию образовательного процесса, с учётом способностей учащегося [6, С. 475].

При обучении иностранного языка следует учитывать, что личность каждого ребенка индивидуальна.

Личность-содержательное обобщение высшего уровня: целостная совокупность качеств, которая включает многообразие проявлений (потребностей, способностей, Я-концепции, отношений, деятельности, поступков, реакций, интеллекта, социальных ролей и т.д.) [9, С. 145].

«Игра» является инструментом преподавания для развития мыслительной деятельности учащихся. Игровая деятельность нацелена на учебный процесс с точки зрения мотивации [8, С. 71].

Выделяют следующие категории игр:

- *лексические* (для тренировки употребления лексики в ситуациях, приближённых к естественной среде, а также развитие речемыслительной деятельности учащихся);
- *грамматические* (практика употребления речевых образцов, которые содержат определённые грамматические трудности, и создание естественной ситуации для употребления данного речевого образца);
- *фонетические* (практика в произнесении иностранных звуков); *орфографические* (практика в написании иностранных слов, тренировка памяти); творческие (тренировка творчески использовать речевые навыки) [10, С. 370].

Дифференцированное обучение строится на подборе индивидуальных заданий соответственно уровню способностей. Важно подобрать подходящее задание, поскольку именно в задании отражается вся концепция образовательного процесса.

Основной целью обучения иностранного языка в частной школе является формирование и развитие коммуникативной культуры учащихся.

Рассмотрим творческий потенциал уроков английского языка на примере УМК «Английский в фокусе 3» [1, С. 10-149], который реализуется в частной школе ОАНО «Центральная школа».

УМК «Английский в фокусе 3» предполагает эффективное использование английского языка, развивает мотивы учебной деятельности, формирует личностный смысл учения и дает возможность изучать английский язык с удовольствием.

Модульная страница каждого модуля, расположенного на пятнадцати страницах, позволяет учителю, учащимся, а также их родителям получить четкое представление о целях и задачах модуля, в том числе о том, чему обучающиеся должны научиться при завершении модуля. Каждый модуль состоит из двух параграфов, каждый из которых состоит из уроков а и б, а также следующих разделов, которые делают материал учебника разнообразным и увлекательным.

Весь первый модуль пронизан школьной темой. Упражнение №3 на с.10 предлагает игру. Одному из учащихся завязывают глаза, а остальные дети стоят вокруг него. Учащийся, у которого завязаны глаза, дотрагивается до одного из своих одноклассников и спрашивает, как его зовут. Тот произносит свое имя по буквам, а водящий догадывается, кто это. Это задание позволяет повторить буквы алфавита, а также разыграть ситуацию знакомства, если в классе прибавление.

В качестве закрепления лексики по теме «Школьные принадлежности» учащиеся могут сыграть в игру как в упражнении №7. Дети по очереди выходят к доске и рисуют картинку, иллюстрирующую один из школьных предметов. Остальные учащиеся должны догадаться, какой это предмет. Тот, кто правильно назвал предмет, выходит к доске, и игра продолжается.

Для закрепления глаголов в повелительном наклонении учитель может использовать игру “Follow the Leader”. Учащиеся встают в круг, выбирают ведущего, который дает команды.

Следующий обширный модуль связан с темой «семья». В нем также представлены задания, оказывающие влияние на развитие творческих способностей.

После работы над текстом о семье Пако, учащиеся должны сделать мини-проект (написать сочинение о своей семье). Они вырезают из рабочей тетради соответствующий лист, приклеивают или рисуют картинку и пишут рассказ о своей семье. Прежде чем они начнут работу над рассказом, им следует рассказать, что они собираются написать о своей семье.

Также на страницах данного урока предлагается игра. Учитель заранее готовит листочки с фамилиями семей, в зависимости от количества детей. В качестве фамилий учебник предлагает использовать названия цветов. Учащиеся делятся на две группы. Им следует найти свою семью. Данное задание соответствует игровой технологии развития творческих способностей.

На следующем уроке учащиеся знакомятся с творчеством Пабло Пикассо. Учитель немного рассказывает о жизни и творчестве. И делает акцент на том, что в его эпоху картины следовало писать в однотонных тонах. После беседы, учащимся предоставляется возможность самим стать известными художниками. Более того, картина должна быть написана с использованием одного цвета, а также подписана своим именем. После того, как картины будут готовы, можно организовать выставку работ.

В начале урока 7б учитель вызывает одного учащегося и просит встать близко или далеко от предметов. При этом учащийся повторяет фразу за учителем. После того, как несколько учащихся сделали то же самое, учитель просит их вывести правило: когда употребляется указательные местоимения this/that.

Чтобы закрепить лексику урока 8а, учащиеся в упражнении №2 задают вопросы о предметах, которые изображены на картинках, и отвечают на них. Это упражнение демонстрирует технологию сотрудничества.

Цель урока 8b – познакомить с названиями некоторых известных английских сказок. Чтобы эта цель была выполнена в учебнике на с. 64-65 есть следующие задания. Упражнение №3 знакомит учащихся со значением слова *fairytale*. В этом же упражнении выясняется, какие сказки нравятся учащимся.

На с. 77 упражнение №6 предлагаю отнести к технологии проблемного обучения и исследовательской деятельности, поскольку учащиеся самостоятельно вставляют пропущенные слова в стихотворение, ориентируясь на рифму. Затем учащиеся представляют плоды своих трудов.

Модуль 6: *Home, sweet home!* помогает учащимся научиться говорить, где находятся предметы, а также повторить названия комнат.

В игровой форме можно провести упражнение №5 данного урока. С помощью рисунка, учащиеся задают друг другу вопросы о квартире/доме.

Цели урока 12a таковы: научить употреблять утвердительную форму структуры *there is/are*; научить говорить о местоположении вещей в доме. Осуществить выполнение данных целей можно с помощью упражнения №2 на с. 94. данное упражнение можно провести в игровой форме. Учащиеся по очереди загадывают, где могут находиться предметы, задача остальных – догадаться.

Чтобы отработать употребление вопросительной структуры *there is/are*, а также кратких ответов, воспользуемся упражнением № 2 на с. 96 урока 12b, учитель делит класс на две команды и объясняет правила игры. Задача запомнить как можно больше предметов на картинке, чтобы ответить на вопросы учителя. Данное задание прекрасно развивает критическое мышление.

Познакомить учащихся с понятием «фамильные геральдические знаки» поможет упражнение №6 на с. 97. Учитель проводит беседу о том, что в России тоже существуют фамильные гербы. В качестве домашнего задания, учащимся предлагается выполнить проект (нарисовать свой фамильный герб и рассказать, что на нем изображено).

Модуль 7: *A Day off!* (Units 13-14) способствует развитию умения выражать действия, которые происходят в данный момент, и говорить о том, чем они занимаются в свободное время.

Упражнение №6 на с. 109 из следующего урока также можно обыграть в игровой форме. Ведущий, с помощью мимики и жестов, рассказывает, чем он любит заниматься в свободное время, остальные угадывают. На наш взгляд, данное упражнение также помогает развивать творческие способности.

Продолжая тему *Present Continuous*, учащимся предлагается упражнение 4 на с. 111. На наш взгляд, данное упражнение можно расценивать как «мини-проект», поскольку необходимо составить рассказ о том, чем дети занимаются в парке с друзьями, дополнив рассказ рисунком.

Завершает учебник модуль 8: *Day by day!* (Units 15-16) – по окончании изучения которого учащиеся научатся составлять рассказ о распорядке дня.

Упражнение №2 на с. 122 способствует развитию творческих способностей. После того, как учащиеся познакомились с названиями дней недели, они получают карточку, в которой расписаны занятия на каждый день. Задача детей: распределить персонажей, которые выполняют данные действия.

Для отработки правила употребления глаголов в *Present Simple* учащимся предлагается сыграть в игру на основе упражнения №5 на с. 125. Учитель заранее готовит карточки, в которых прописывает занятия на каждый день. Класс делится на две команды – угадать, чем занимается учитель в определенный день. Для продвижения к цели они могут задать только три вопроса. Данное задание развивает творческие способности, поскольку учащимся следует хорошо обдумать план работы команды, чтобы допустить как можно меньше ошибок.

На уроке по теме «Снова в школу» стоит цель: научить считать от 11 до 20. На этапе первичного усвоения знаний, учитель знакомит учащихся с названиями числительных от 11 до 20. Они слушают и повторяют. Затем показывает числа в произвольном порядке, а учащиеся проговаривают. Далее закрывает цифры и просит учащихся назвать числительные. Для закрепления изученной лексики учитель использует игру «*New numbers*». Учащиеся должны придумать имена, возраст и место проживания инопланетных существ и записать на листах бумаги. Далее учитель собирает отдельно каждую категорию выбора, перемешивает и предлагает учащимся выбрать. Теперь уже им приходится столкнуться с тем, что написали другие учащиеся. Как только каждый ученик получает готовый набор, ему предстоит в течение двух минут составить рассказ от имени своего персонажа и представиться.

Следующий модуль, с которым учащимся предстоит начать работать, называется «*Furry Friends*». На первом уроке они знакомятся с частями тела, учатся составлять описание животного, используя краткие высказывания, а также образец из учебника. После этого они знакомятся с необычным животным *Poggo*, которое учащиеся описывают по образцу, проговаривая по одному предложению. Чтобы закрепить лексику по теме и образец составления рассказа, учащимся предлагается сыграть в игру «*Differences*».

Учитель делит учащихся на 4 группы. Каждая группа получает лист бумаги и карточку с описанием необычного животного. Задача: нарисовать рисунок, используя описание. Затем учащийся из каждой группы демонстрирует готовый рисунок и описывает животное. Остальные учащиеся следят, насколько рисунок соответствует рассказу.

В следующем модуле на первом уроке «*A fun day*» учащимся предстоит познакомиться с названиями дней недели. На доске по очереди были записаны дни недели, учащиеся слушают учителя и проговаривают за ним. После этого они слушают песню и поют ее. В следующем задании учащиеся в парах по очереди задают друг другу вопросы и отвечают, чем они занимаются в эти дни.

Выводы. Мы показали, что развитие творческих способностей учащихся зависит не только от формы нетрадиционного урока, но от педагогического творчества учителя. Так же были выполнены поставленные задачи: проследили процесс развития творческих способностей личности учащихся на занятиях по английскому языку; проанализировали категории «творчество», «творческие способности»; разработали фрагменты уроков по английскому языку, способствующие развитию творческих способностей учащихся в частной школе.

Литература:

1. Английский в фокусе (*Spotlight*) – 3 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / Н.И. Быкова, Д. Дули, М.Д. Поспелова, В. Эванс / 6-е изд. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2017. – 178 с.
2. Комарова, Э.П. Эмоциональный фактор: понятие, роль и формы интеграции в целостном обучении иностранному языку / Э.П. Комарова, Е.Н. Трегубова // *Иностраннный язык в школе.* – 2000. – № 6. – С. 11-15
3. Ломакина, Г.Р. Метакоммуникативный компонент профессиональной компетентности учителя иностранного языка / Г.Р. Ломакина // *Человек и образование*, 2012. – № 2. – 86 с.
4. Ломакина, Г.Р. О требованиях к результатам обучения иностранному языку в современном информационном обществе / Г.Р. Ломакина, А.С. Скоробогатова. – Молодой ученый: [сайт], 2013. – № 12 (59). – С. 491-493. – URL: <https://moluch.ru/archive/59/8413/> (дата обращения: 12.07.2023)

5. Марокова, Г.Е. Роль учителя английского языка в развитии творческого мышления и творческих способностей учащихся / Г.Е. Марокова, Ю.Г. Киктева. — Молодой ученый: [сайт], 2016. — № 9 (113). — С. 1141-1143. — URL: <https://moluch.ru/archive/113/28913/> (дата обращения: 12.07.2023)
6. Павлова, Д.Д. Современные технологии обучения иностранным языкам / Д.Д. Павлова. — Молодой ученый: [сайт], 2012. — № 11 (46). — С. 471-473. — URL: <https://moluch.ru/archive/46/5713/> (дата обращения: 12.07.2023)
7. Рець, М.С. Современный урок иностранного языка в условиях реализации ФГОС / М.С. Рець. — Молодой ученый: [сайт], 2016. — № 17.1 (121.1). — С. 46-50. — URL: <https://moluch.ru/archive/121/33516/> (дата обращения: 12.07.2023)
8. Сатюкова, А.А. Современная классификация игр (на основе теории М.Ф. Стронина) / А.А. Сатюкова, М.В. Фоминых. — Молодой ученый: [сайт], 2016. — № 7.5 (111.5). — 71 с. — URL: <https://moluch.ru/archive/111/26916/> (дата обращения: 12.07.2023)
9. Селевко, Г.К. Воспитательные технологии / Г.К. Селевко. — М: Народное образование, 2005. — 145 с.
10. Стронин, М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка / М.Ф. Стронин. — М.: Просвещение, 2001. — 370 с.

Педагогика

УДК 37.012.2

доцент, кандидат педагогических наук Пчелинцева Евгения Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ивановская государственная медицинская академия» (г. Иваново)

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ИДЕИ И. Г. ПЕСТАЛОЦЦИ О ПРЕОДОЛЕНИИ ПОСЛЕДСТВИЙ НАСИЛИЯ НАД ДЕТЬМИ

Аннотация. В формате теоретических основ исследования в статье рассматривается генезис развития феномена преодоления последствий насилия над детьми, представленного в педагогических трудах Иоганна Генриховича Песталоцци (1746–1827) – педагога-гуманиста, сторонника прогрессивных для XVIII века идей гуманизма и гражданской ответственности. Сделан акцент на том, что мировое сообщество осознает важность малоизученных исторических аспектов зарубежного педагогического наследия, исторически-сложившегося в ходе развития цивилизаций, обеспечивающего интеграцию гуманистических традиций и инновационной деятельности, обуславливающих роль общечеловеческих нравственных ценностей, воспитания уважения, взаимопонимания, установление гуманистических общественных отношений. В статье отмечено, что гуманизация воспитания, рассматриваемая швейцарским педагогом как система взглядов, признающая ценность периода детства, неповторимого этапа в онтогенетическом развитии личности ребенка, ответственного за формирование нравственно-этических качеств, таких как: справедливость, уважение, милосердие, отзывчивость, доброжелательность, раскрывает роль гуманистической этики, противостоящей злу, насилию, авторитаризму, жестокости в отношении ребенка. Приоритетным направлением педагогической системы, реализуемым крупнейшим педагогом-гуманистом, выступает принятие «взаимной любви взрослого и ребенка», способствующей достижению внутренней гармонии с самим собой, с другими людьми в процессе природосообразного нравственного воспитания, осуществляемого в семье, атмосфера которой является «храмом нравственной природы» личности.

Ключевые слова: гуманизм, взаимная любовь, педагогика доброты, нравственные добродетели, беседа-диалог, совместная деятельность взрослого с ребенком.

Annotation. In the format of the theoretical foundations of the study, the article examines the genesis of the development of the phenomenon of overcoming the consequences of violence against children, presented in the pedagogical works of Johann Henrikovich Pestalozzi (1746-1827), a humanist teacher, a supporter of progressive ideas of humanism and civic responsibility for the XVIII century. The emphasis is placed on the fact that the world community is aware of the importance of little-studied historical aspects of foreign pedagogical heritage, historically formed during the development of civilizations, ensuring the integration of humanistic traditions and innovative activities that determine the role of universal moral values, education of respect, mutual understanding, the establishment of humanistic social relations. The article notes that the humanization of education, considered by a Swiss teacher as a system of views that recognizes the value of the childhood period, a unique stage in the ontogenetic development of a child's personality responsible for the formation of moral and ethical qualities, such as justice, respect, mercy, responsiveness, benevolence, reveals the role of humanistic ethics that opposes evil, violence, authoritarianism, cruelty to a child. The priority direction of the pedagogical system, implemented by the largest humanist teacher, is the adoption of "mutual love of an adult and a child", which contributes to achieving inner harmony with oneself, with other people in the process of natural moral education carried out in a family, the atmosphere of which is the "temple of the moral nature" of the individual.

Key words: humanism, mutual love, pedagogy of kindness, moral virtues, conversation-dialogue, joint activity of an adult with a child.

Введение. Анализ современной социальной ситуации развития общества, выдвигает на первый план проблему защиты ребенка от всякого рода насильственных действий, унижающих достоинства личности [1, 3, 4]. Отечественными и зарубежными учеными (Л.И. Божович, А. Маслоу, Ж. Пиаже, К. Роджерс, З. Фрейд, Э. Эриксон и др.), определяющих детерминанты возникновения жестокого обращения с детьми, неоднократно отмечалась высокая степень риска культурной ограниченности взрослых, прибегающих к насилию в ситуации внутриличностного конфликта, неудовлетворенности собственным социальным положением, являющихся источниками возникновения насильственных действий в семье [2].

Эскалация различных проявлений негативных тенденций в процессе воспитания, насилия над детьми в современном мире, ставит под угрозу процесс нравственного развития, основой которого являются гуманистические традиции воспитания. Именно поэтому, большое значение имеет ретроспективный анализ исторически-сложившихся педагогических систем, основанных на нравственно-духовных идеях человеколюбия, уважения, доверия, любви к детям, раскрывающих роль методических инструментов воспитательной ненасильственной практики в предотвращении насилия, обеспечения воспитания личности в духе гуманизма [5].

Обращение к истории как отечественной, так и зарубежной педагогики, по мнению выдающихся ученых (Е.И. Цымбал, Н.А. Шведовой, Т.Я. Сафоновой, М.В. Смагиной и др.), также позволяет определить особенности содержательной наполняемости генезиса развития педагогического феномена преодоления последствий насильственных действий над ребенком [6, 11].

Одним из представителей крупнейших педагогов-гуманистов конца XVIII – начала XIX века, является швейцарский педагог – Иоганн Генрих Песталоцци (1746-1827 гг.). Спустя столетия, научный теоретический и практический интерес привлекают написанные им педагогические сочинения «Лингард и Гертруда» (1781-1787) «Как Гертруда учит своих детей»

(1801), «Книга матерей, или Руководство для матерей, как учить их детей наблюдать и говорить», «Лебединая песня» (1826), выдвигающей идею гармонического и всестороннего развития естественной природной сущности человека, противостоящей негативному внешнему влиянию [6].

Вместе с тем проблема преодоления последствий насилия над детьми в педагогических произведениях И.Г. Песталоцци не нашла достаточного освещения и научного анализа в зарубежных и в отечественных работах. Именно поэтому, исследование педагогических трудов И.Г. Песталоцци, раскрывающих сущность, содержание и особенности преодоления последствий насильственных действий над детьми, приобретает особую актуальность.

Цель исследования: выявить сущность, содержание и особенности педагогического феномена преодоления последствий насилия над детьми в педагогическом наследии И.Г. Песталоцци и возможности использования исторически сложившейся воспитательной тактики швейцарского педагога в современных российских условиях.

Методологической основой исследования выступили: культурологический подход, раскрывающий роль нравственно-этических принципов воспитания доброжелательности, заботы, уважения, взрослого личности ребенка, обуславливающих при этом, культурную направленность воспитательных технологий, воссоздающих культурные образцы и нормы взаимодействия воспитанников со взрослыми на гуманистической основе, культурных практик преодоления последствий насилия над детьми воспитания; аксиологический подход как ведущий компонент воспитательной системы, утверждающий самоценности периода детства; цивилизационный подход, определяющий сущность, особенности воспитательной концепции преодоления зла, насилия, дисциплинарных жестких обращений взрослых с детьми, с учетом исторически сложившихся социально-экономических отношений в обществе, нашедших отражение в воспитательной тактике И.Г. Песталоцци.

Изложение основного материала статьи. Педагогическое наследие И.Г. Песталоцци является целостной системой воспитания, центральными положениями которой являются гуманистические идеи «педагогике доброты», уходящей своими корнями в различные сферы научного знания, демонстрирующей такие нравственные качества личности как: сострадание, сочувствие, заботу о других [7].

Посвятив, большую часть своей педагогической деятельности, выдающийся швейцарский педагог, организатор приюта для беспризорных и безнадзорных детей, лишенных родительской заботы, испытавших унижения, физические побои, наказания, настойчиво следовал выдвинутой идее воспитания истинной человечности [7]. Этимологический смысл, предлагаемой тактики воспитания, заключался в проявлении взрослыми доброты, эмпатии, помогающих справиться детям с горем, травмой, негативными переживаниями.

Ученые Н.О. Зиновьева и Н.Ф. Михайлова отмечают, что научно-практический интерес педагогических воззрений И.Г. Песталоцци заключается в изложении основополагающих идей «педагогике доброты», ставшей своего рода философией воспитания, основанной на добром соучастии педагога, помогающего преодолеть детям, последствия жестокости взрослых [6].

Приоритетными направлениями педагогической системы, реализуемыми педагогом-гуманистом, являются:

– принятие «взаимной любви взрослого и ребенка», как педагогического контекста, обоснованного с позиций гуманистического мировоззрения, реализуемого в совместном творчестве ребенка со взрослым, уважающего детские помыслы и занятия;

– утверждение ведущей роли в воспитании нравственных добродетелей, оказывающих позитивное влияние на отношения привязанности между взрослыми и ребенком в процессе воспитательного диалога;

– демонстрация в воспитательных практиках, образцов для подражания, идущих от родителей, заботливой матери, умеющей чувствовать и понимать настроение ребенка.

Гуманистическая парадигма, заложенная в основу воспитательной системы швейцарского педагога, берет свое начало в античной философии правдивости, честного отношения к человеку. Так, Цицерон в философском труде «Об обязанностях» отмечает, «что истина нравственно-красивого воспитания заключается в том, что взрослые должны идти вслед за естественной природой ребенка, раскрывая активность к самостоятельности, самоопределению. Воспитывая справедливость, честность, противостоящих греху, жадности, насилию над душой, взрослый провозглашает свободу творческих проявлений» [8, 12]. Рассуждая о воспитании детей в философско-педагогическом сочинении «О воспитании детей», Плутарх писал о том, что «...надо воспитывать в детях добрые убеждения словами, но никак не ударами или дурным обращением» [8]. Платон, обращаясь к родителям, воспитателям, указывал «не приучайте ребенка учиться силой или суровостью; но направляйте его к этому с помощью того, что развлекает его умы, чтобы вы могли лучше и точнее выявить особую склонность гения каждого» [8].

По мнению М.А. Галагузовой, античные и средневековые гуманистические тенденции, раскрывающие роль творческого начала, как движущей силы в преодолении последствий негативных переживаний, страхов, отчуждения ребенка, во многом предопределили в педагогике Песталоцци выдвинутые им методы воспитания без насилия и угроз [10]. Рассматривая, природосообразный принцип «взаимной любви взрослого и ребенка» в процессе воспитания, как ведущее направление в устранении последствий насильственных действий, реализуемого в совместном творчестве, Песталоцци, отмечает роль игры взрослого с ребенком. Именно в творческой игре дети проигрывают негативные эмоции страха, отвержения, неудачи, огорчения, взяв на себя роли различных игровых персонажей сюжета игры, утверждая свой выбор поведенческой модели, приобретая опыт выхода из травмирующей ситуации [6]. Обращаясь, к игре как методическому средству, помогающего справиться с травмирующим последствием, Песталоцци отмечает важность конструктивных методических инструментов таких как: совместное сотрудничество взрослого с ребенком в процессе творческих видов занятий (игры рисования, конструирования); поддержка ребенка в ситуациях принятия решений, взаимное обсуждение продуктов детского творчества. При этом, отображая в игре, в рисунках, поделках, постройках из природного материала свое настроение, ребенок, переживший насилие, снижает степень психического напряжения [10].

Доказательством вышесказанного, являются утверждения М. Винклера (Winkler) который отмечает, что творческие виды детских занятий, выполняющих роль рефлексии, помогают раскрыть внутренние потенциальные ресурсы, изменить собственное представление о себе. Принятие себя как личности находит отражение в преодолении страхов, одиночества, фрустрации, уныния [7]. Значимую роль в организации детской деятельности, Песталоцци отводит матери. Так, в педагогическом сочинении «Книга матерей, или Руководство для матерей, как учить их детей наблюдать и говорить», Песталоцци отмечает роль матери, ее участие, заботливое отношение к ребенку, что способствует преодолению последствий негативных эмоциональных состояний, помогающих изменить предвзятое отношение личности к социальной несправедливости, посредством активного познания себя как субъекта происходящего. Игровое творчество по утверждению педагога, являлось средством устранения негативного настроения, травмирующих последствий насилия, при этом, помогая ребенку «выплеснуть наружу» обиду, досаду, недовольство собой, приобретая навык освобождения от страхов, переключаясь на иной продуктивный вид деятельности [12].

М. Винклер, В.А. Ротенберг отмечают, что в русле данного направления гуманистической педагогики, иницируемая Песталоцци доброжелательность в межличностных отношениях, обеспечивала социальную безопасность ребенка [10].

Обращение И.Г. Песталоцци в собственной в педагогической практике к диалогу, как эффективной стратегии устранения последствий травмирующих ситуаций, объясняет особую значимость различных видов бесед-диалогов, помогающих «ребенку высказаться, утвердиться в собственном решении и почувствовать всю реальность несправедливого отношения к себе, к другим окружающим, всю сущность принуждения» [7]. При этом, как отмечают В.А. Слостенин, Б.М. Бим-Бад, В.И. Загвязинский, именно обсуждение, открытые обращения участников друг к другу и стремление к взаимопониманию, выполняли роль диагностического инструмента в познании ребенком внутриличностного опыта переживаний, своих потенциальных ресурсов, стимулируя детей поступать нравственно.

Следуя природосообразному принципу нравственного воспитания Песталоцци в знаменитом педагогическом сочинении ««Гертруда» и «Как Гертруда учит своих детей» (1781-1784 гг.), отмечает, что в «жизненных беседах, мать в процесс наблюдения за происходящими событиями «воспитывала в ребенке такого рода душевное настроение, при котором он питал внутреннее отвращение ко всему дурному, при этом руководствоваться не словами и наставлениями, а делом, давая ему возможность практиковаться в совершении добра» [12]. Следуя, поступкам матери, отца, демонстрирующих образцы поведения, ребенок чувствовал себя увереннее, проявляя самостоятельность, упорство при выполнении поставленной им задачи. Такой подход помогал самовыражению посредством «вхождения во внутренний мир ощущений, восприятия» [7]. Основой воспитательного диалога являлись субъект-субъектные отношения взрослого и воспитанника.

По мнению Я.В. Абрамова, В.Г. Алексеева, В.С.Веселовой, демонстрация в процессе воспитания образцов для подражания, идущих от родителей, заботливой матери, умеющей чувствовать и понимать настроение ребенка, есть важное положение в преодолении последствий насилия над детьми [4]. И.Г. Песталоцци, отмечает, что подражательность есть метод выработки произвольности поведения ребенка. Эффективным средством развития подражательной функции личности являются «упражнения в добродетельности», игра, труд. Парная методика совместной деятельности ребенка со взрослым, учит воспитанника через «упражнения в добродетельности» познавать «что хорошо» и «что плохо», преодолевать сложности противоречий, обеспечивая проявление волевого участия, настойчивости в определении выхода из сложной ситуации. Методическим средством воспитания «истинной человечности», с учетом взглядов педагога- философа, являются различные ситуации в игровой обстановке, в которых взрослый подсказывает оптимальные решения выхода из конфликта, преодолевая последствия насилия [12].

Выводы. Научно-теоретический анализ педагогических сочинений И.Г. Песталоцци, раскрывающих содержание педагогического феномена преодоления последствий насилия над детьми в формате реализуемой им «педагогики доброты» позволил сформулировать следующие выводы:

- определено значение основополагающее направление в преодолении последствий насильственных действий – следование природосообразному принципу «взаимной любви взрослого и ребенка», в процессе творческих видов детской деятельности, выполняющей рефлексивную функцию отображения последствий насилия над детьми;

- выявлены и обоснованы особенности успешных и эффективных стратегий воспитательного диалога как метода беседы взрослого с ребенком, помогающей понять окружающую действительность, проявить активность использовать приобретенный опыт в жизненных ситуациях, используемого И.Г. Песталоцци в процессе оказания помощи детям, переживших насилие;

- установлена роль «упражнений в добродетельности», парной методики совместной деятельности ребенка со взрослым, обучающей воспитанника через упражнения познавать «что хорошо» и «что плохо», преодолевать сложности противоречий, обеспечивая проявление волевого участия, настойчивости в определении выхода из сложной ситуации.

Литература:

1. Бобоева, М.В. Домашнее насилие / М.В. Бобоева // Вестник Таджикского национального университета. – Душанбе. – 2018. – №6. – С. 210-216
2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1968. – 100 с.
3. Валькова, Н.В. Домашнее насилие над детьми. Формы жестокого обращения с детьми / Н.В. Валькова // Проблемы науки. – 2020. – №8 (56). – С. 52-56
4. Веселова, В.С. Ценности современного общества и образования / В.С. Веселова // Ценности и смыслы. – 2020. – №2 (5). – С. 64-73
5. Волкова, Е.Н. Защита детей от насилия и жестокого обращения / Е.Н. Волкова, Т.Н. Балашова. – Н. Новгород: Изд-во ООО «Папирус», 2004. –154 с.
6. Грошева, С.С. Проявление в современной образовательной сфере нравственных ценностей И.Г. Песталоцци / С.С. Грошева, С.А. Десятникова, А.В. Ларина, Е.Р. Христославенко // Молодой ученый. – 2021. – № 20 (362). – С. 159-161
7. Зауторова, Э.В. Педагогические взгляды И.Г. Песталоцци на воспитание подрастающего поколения / Э.В. Зауторова // Проблемы педагогики. – 2018. – №5 (37). – С. 5-6
8. Ивашин, Р.А. Понятие насилия в социально-политической философии Аристотеля / Р.А. Ивашин // Научный результат. Социальные и гуманитарные исследования. – 2022. – №3. – С. 152-157
9. Лихачёв, Д.С. Письма о добром и прекрасном / Д.С. Лихачёв. – М.: Издательство «АСТ», 2018. – 192 с.
10. Максимов, А.М. Песталоцци XXI. Книга для умных родителей. Как не стать врагом своему ребенку (комплект из 2 книг) (количество томов: 2) / А.М. Максимов. – М.: Питер, 2016. – 747 с.
11. Перегримова, Е.Д. Домашнее насилие над детьми / Е.Д. Перегримова // Международный школьный научный вестник. – 2019. – № 4 (часть 4). – С. 482-486
12. История педагогики и образования: учебник для вузов / [А. И Пискунов и др.]; под ред. А.И. Пискунова. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 452 с.

УДК 373.24

кандидат педагогических наук, доцент Ремезова Лариса Асхатовна
Самарский государственный социально-педагогический университет (г. Самара)

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ РЕШЕНИЯ В РАЗВИТИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Развитие инклюзивного образования в современном обществе, начиная с дошкольного возраста, требует поиска новых подходов к разработке и реализации эффективных инклюзивных практик. Это связано с необходимостью обеспечения качества психолого-педагогического сопровождения детей в условиях групп комбинированной направленности. Целью статьи является научное обоснование перспективных решений в развитии инклюзивного дошкольного образования. В работе актуализируется проблема совершенствования и формирования новых инклюзивных компетенций педагогов. Рассмотрены актуальные вопросы готовности практиков к проектированию и осуществлению инклюзивного образовательного процесса в условиях реализации федеральной образовательной и федеральной адаптированной образовательной программ. Приведены примеры, связанные с уточнением, конкретизацией, совершенствованием категорий взаимодействия детей и взрослых, показаны особенности их реализации в условиях инклюзии. Представлены подходы к обеспечению результативности индивидуального развития каждого ребенка с нормотипичным развитием и ограниченными возможностями здоровья в культурных практиках. Раскрыты современные подходы к обеспечению взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников. Акцентировано внимание на новых решениях по вовлечению родителей в инклюзивный образовательный процесс. Предложенные подходы к развитию инклюзивного дошкольного образования являются научно обоснованными и соответствуют требованиям ФГОС дошкольного образования.

Ключевые слова: инклюзивное дошкольное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивные компетенции, инклюзивные образовательные практики.

Annotation. The development of inclusive education in modern society, starting from preschool age, requires the search for new approaches to the development and implementation of effective inclusive practices. This is due to the need to ensure the quality of psychological and pedagogical support for children in the conditions of combined orientation groups. The purpose of the article is the scientific substantiation of promising solutions in the development of inclusive preschool education. The paper actualizes the problem of improving and forming new inclusive competencies of teachers. Topical issues of practitioners' readiness for the design and implementation of an inclusive educational process in the context of the implementation of federal educational and federal adapted educational programs are considered. Examples related to the clarification, specification, improvement of the categories of interaction between children and adults are given, the features of their implementation in the conditions of inclusion are shown. The approaches to ensuring the effectiveness of the individual development of each child with the norm of typical development and disabilities in cultural practices are presented. Modern approaches to ensuring the interaction of preschool educational organizations with the families of pupils are revealed. Attention is focused on new solutions to involve parents in the inclusive educational process. The proposed approaches to the development of inclusive preschool education are scientifically sound and meet the requirements of the Federal State Educational Standard for Preschool Education.

Key words: inclusive preschool education, children with disabilities, inclusive competencies, inclusive educational practices.

Введение. В современных условиях модернизации системы дошкольного образования возрастает внимание к инклюзивным компетенциям педагогов в связи с расширением масштабов и интенсификации инклюзивных процессов [3; 6; 9 и др.]. Эти компетенции в последние годы закономерно выступают предметом интенсивного теоретико-экспериментального изучения как в аспекте их формирования [2], так и в аспекте диагностики фактически достигнутого педагогами-практиками уровня овладения ими [8; 17].

Актуальность проблемы формирования компетенций педагогов дошкольных образовательных организаций в области образовательной инклюзии усиливается также в связи с переходом к деятельности по федеральной образовательной программе (ФОП) [13] и федеральной адаптированной образовательной программе (ФАОП) [12].

В данной статье мы остановимся на перспективных решениях в развитии инклюзивного дошкольного образования, целевая палитра которого в связи с происходящими изменениями значительно расширяется. Вместе с тем в сфере инклюзивного дошкольного образования обнаруживаются риски особого рода, связанные с разобщенностью педагогов и родителей в создании единого инструмента развития детей в виде сбалансированных культурных практик; трудностями в определении продвижения детей в направлении целевых ориентиров, соответствующего потребностям, возможностям, интересам детей; недопониманием специфики организации образовательного процесса в группе комбинированной направленности.

Изложение основного материала статьи. Современные подходы к реализации содержания образовательной деятельности как целенаправленного, последовательного процесса связаны с одной стороны с организацией процесса межличностного взаимодействия взрослых с детьми в решении задач их воспитания, обучения и развития, с другой – со способами реализации образовательной деятельности [7; 5].

Сегодня изучение вопросов межличностного взаимодействия стало одной из актуальных проблем, вызывающих интерес у исследователей разных областей научных знаний. Однако, многие аспекты проблемы взаимодействия детей и взрослых в условиях инновационных изменений в дошкольном образовании остаются недостаточно изученными [7; 16; 18 и др.]. Следует подчеркнуть, что чаще всего в исследованиях обращается внимание не столько на сам процесс взаимодействия, сколько на способы воздействия педагога на ребенка, приводящих к изменениям в личности последнего. В то время, как еще в 30 годах XX столетия Л.С. Выготский подчеркивал важность активности всех сторон педагогического взаимодействия – активности ученика, учителя и заключающейся между ними среды [1, С. 34-49].

Авторский подход к решению данной проблемы связан с рассмотрением таких вопросов, как описание системы категорий и особенностей взаимодействия детей и взрослых в инклюзивном образовательном процессе.

Данные в таблице 1 представлены с учетом системы анализа категорий взаимодействия педагогов с детьми в дошкольных учреждениях, предложенной Т.И. Чирковой [19] и преобразованной нами в контексте требований ФГОС дошкольного образования [11].

Система категорий взаимодействия педагогов с детьми в образовательном процессе дошкольной образовательной организации

Виды активности	Категории взаимодействия
Собственная активность педагога	<i>Вовлечение детей в деятельность:</i> <ul style="list-style-type: none"> – мотивация детей к деятельности; – поддержка активности, самостоятельности детей; – поддержка позитивных эмоциональных реакций; – предложение новых знаний, целей, способов реализации деятельности на основе их выбора детьми; – включение во взаимную оценку и интерпретацию действий детей (Что хотел сделать? Что получилось?); – усиление интереса детей к работе сверстников; – поощрение содержательного общения; – обсуждение возникающих проблем.
Реакция взрослого на действия детей	<i>Поддерживающие реакции:</i> <ul style="list-style-type: none"> – похвала, одобрение; – активное слушание; – уточнение содержания принимаемой информации, ее деталей; – проявление заинтересованности к чувствам ребенка, к его интересам, увлечениям и др. <i>Корректирующие реакции:</i> <ul style="list-style-type: none"> – сообщение о том, что нужно сделать для дальнейшего улучшения выполнения задачи; – предложение выявить то, что не получилось «Что хотел сделать?», «Что получилось», предложение исправить, повторить, уточнить задачу. <i>Развивающие реакции:</i> <ul style="list-style-type: none"> – прояснение чувств для осознания их ребенком; – использование вопросов, требующих объяснения, уточнения действий ребенка, например, «А что ты думаешь?», «А как бы ты поступил?» и т.п.; – стимулирование высказывания ребенком собственного мнения.
Собственная активность детей	<i>Проявление детьми активности:</i> <ul style="list-style-type: none"> – познавательной; – коммуникативной; – продуктивной; – творческой; – двигательной.
Реакция детей на действия взрослого	<ul style="list-style-type: none"> – высказывание собственного мнения; – сообщение информации; – ответы на вопросы.

Реализация представленных в таблице 1 категорий взаимодействия позволяет обеспечить партнерский, демократический стиль сотрудничества детей и взрослых.

Подходы к выявлению особенностей взаимодействия педагогов и детей в условиях инклюзивной практики, представленные в таблице 2, основаны на анализе эффективных педагогических технологий, практик инклюзивного образования [5; 7 и др.] и собственных исследованиях [14; 15].

Таблица 2

Особенности коммуникативного взаимодействия педагогов с детьми в условиях инклюзивной практики

Задачи коммуникации	Действия педагога по реализации задач
Понимание смысла, специфики коммуникаций с детьми в условиях инклюзии	<i>Учет особенностей:</i> <ul style="list-style-type: none"> – подачи информации детям; – восприятия информации детьми; – понимания детьми информации; – овладения детьми диалогом.
Видение вербальных и невербальных трудностей, затрудняющих коммуникацию детей	<i>Учет особенностей развития у детей:</i> <ul style="list-style-type: none"> – мимики, пантомимики; – монологической и диалогической речи; – понимания смысла сообщения, вопросов.
Внимание к эмоциональному состоянию детей, их чувствам	<i>Учет особенностей проявления детьми эмоций и чувств:</i> <ul style="list-style-type: none"> – интерес, любопытство, увлеченность; – удовлетворенность, удовольствие, радость, спокойствие, восторг, уверенность; – напряжение, безразличие, раздражение, неуверенность, истощаемость, скука и др.
Создание условий для получения эффективной обратной связи	<i>Использование:</i> <ul style="list-style-type: none"> – разнообразных видов контроля и взаимоконтроля в процессе работы детей в малых группах, парах; – игрушек – «контролюшек»: Знайка, Незнайка, Торопыжка и др.; – неотсроченной обратной связи; – постепенного и последовательного подключения детей к оценочной

	<p>деятельности; – приемов самооценивания.</p>
Вовлечение детей в коммуникативное взаимодействие	<p><i>Использование вовлекающих тактик:</i> – предложение к действию «Давайте сегодня...», «Я буду... Кто хочет – присоединяйтесь...» и др.; – оказание недирективной помощи (поощрение инициативы, стимулирование дальнейших действий); – использование наглядного инструмента «Доска желаний», где, например, с помощью символов, обозначающих последовательность действий в какой-либо деятельности и их обсуждения дети высказывают идеи о том, как и что будут делать; – поощрение с целью закрепления положительных способов поведения; – поощрение с целью предоставления ребенку свободы выбора тех действий, которые ему нравятся; – тактика «оживления предметов»; – словесные игры и др.</p>

Современные подходы к организации занятий в форме совместной партнерской деятельности взрослого с детьми в условиях инклюзивной практики представлены нами в таблице 3 с учетом дифференциации задач, реализуемых педагогом на разных этапах занятия, а также с учетом специфики их решения с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Таблица 3

Особенности проведения занятий с детьми в условиях инклюзивной практики

Этапы занятия	Задачи	Особенности реализации задач с детьми с ОВЗ
Мотивационный	<p><i>Педагог:</i> – создает условия для возникновения у ребенка внутреннего побуждающего мотива к новой деятельности (сюрпризные моменты, виртуальный фон, необычное оформление группового помещения, необычная организация занятия); – приглашает к деятельности.</p>	<p>– предварительная работа по преодолению возможных затруднений у детей в предстоящей деятельности; – поддержка уверенности в своих силах; – четкая продуманность педагогом организации совместной деятельности со взрослым и сверстниками.</p>
Ориентировочный	<p><i>Педагог:</i> – «задает» развивающее содержание занятия (новые знания, результат, средства, способы деятельности и пр.); – предлагает задачи для совместного выполнения деятельности; – обсуждает с детьми варианты составления плана.</p>	<p>– создание условий для достижения понимания задачи; – обеспечение ее значимости для ребенка; – концентрация внимания на результате деятельности; – преодоление трудностей понимания пути достижения результата; – визуализация плана; – преодоление неуверенности в совместном планировании.</p>
Исполнительный	<p><i>Педагог:</i> – усиливает интерес детей к совместной работе; – поощряет содержательное взаимодействие; – привлекает к обсуждению возникающих проблем; – включается во взаимную оценку и интерпретацию действий детей.</p>	<p>– преодоление трудностей общения (развитие умения слушать и принимать во внимание чувства взрослого и сверстников, выражать свои мысли, работать вместе, проявлять доброжелательность, оказывать и принимать помощь и др.); – поддержка и одобрение в деятельности; – формирование самооценки по деятельностному типу: «Думаю, что Ире нужно еще попробовать нарисовать... и тогда у нее получится».</p>
Рефлексивный	<p><i>Педагог приглашает:</i> – к сопоставлению полученного результата деятельности с целью «Что хотел сделать – что получилось»; – побуждает детей к выражению своих эмоций по итогам деятельности.</p>	<p>– предоставление образцов позитивного оценивания результатов деятельности; – демонстрация доброжелательного отношения («Я знаю, ты очень старался»); – совместное обсуждение способов исправления ошибок; – использование «говорящих» рисунков для выражения своих эмоций по итогам деятельности и др.</p>
Перспективный	<p><i>Педагог:</i> – приглашает детей к обсуждению вариантов возможного использования результатов совместной работы в самостоятельной деятельности; – предлагает свои варианты, идеи.</p>	<p>Использование слов-помощников и возможных их символических обозначений на карточках для выдвижения идей: – может быть; – предположим; – допустим; – возможно; – что, если...</p>

Важно отметить, что результаты образовательной деятельности во многом зависят от качества ее планирования, направленного на освоение ребенком культурных практик. В современных исследованиях показано, что планирование развития ребенка в культурных практиках должно осуществляться с учетом дифференциации сфер инициативы ребенка: в игровой деятельности как творческого субъекта, в продуктивной – как созидающего волевого субъекта, в познавательно-исследовательской – как исследователя, в коммуникативной – как партнера по взаимодействию и собеседника [5].

Осуществляя планирование по освоению детьми каждой культурной практики, педагоги должны выделить приоритетные задачи для каждого возрастного этапа. Решение задач в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья имеет свою специфику, что определяет необходимость придания им коррекционной направленности. Приведем в качестве примера, в чем проявляются особенности реализации приоритетных задач в развитии продуктивных видов деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ (табл. 4).

Таблица 4

Особенности реализации задач развития продуктивной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста с ОВЗ

Приоритетные задачи	Коррекционная направленность в реализации задач
Развитие продуктивной инициативности	Развитие активности ребенка, утверждающего себя как создателя, управляющего средствами и реализующего свои замыслы посредством коррекционной работы, направленной на преодоление дефицитов общения, формирование самосознания, адекватной самооценки, целенаправленности и осознанности действий, позитивной мотивации, развитие навыков владения способами и приемами действий.
Развитие воображения и творческих возможностей	<i>Развитие:</i> – яркости воображаемых образов посредством коррекционной работы, направленной на преодоление дефицитов развития зрительного, слухового, осязательного, вкусового, обонятельного восприятия; – глубины образов – через преодоление дефицитов в развитии умственных действий; – оригинальности образов – через преодоление дефицитов в развитии имажинитивных действий.
Развитие навыков фиксации будущего продукта в вербальной форме и графических моделей	Формирование у детей навыков чтения простых схем, чертежей с постепенным переходом к схематическому планированию собственного замысла в конструкции, рисунке, объемных формах, образах, композициях через преодоление дефицитов в выделении существенных свойств изучаемого объекта, трудностей в использовании заместителей, в зрительном представлении абстрактных понятий (схема, чертеж, модель, макет, план), в систематизации представлений, в восприятии словесного описания действий.

Исследования в области инклюзивного образования показывают, что результат инклюзии определяет совместная деятельность образовательной организации и родителей [4; 10]. Однако готовность родителей детей дошкольного возраста к участию в инклюзивном образовательном процессе находится на довольно низком уровне [14; 20]. По сути дела решение перечисленных проблем зависит от уровня вовлеченности родителей в совместный с образовательной организацией процесс воспитания и обучения детей и уровня сформированности у них инклюзивных компетенций. Представим наше видение успешности вовлечения родителей в инклюзивный образовательный процесс дошкольной образовательной организации, основанное на результатах исследований по данной проблематике (табл. 5).

Таблица 5

Факторы вовлечения родителей в инклюзивный образовательный процесс и их реализация

Факторы вовлечения	Действия по развитию процесса вовлечения родителей
Выявление образовательных потребностей родителей	– выявление запросов родителей (анкетирование, обсуждение, оценка); – определение набора навыков, требуемых родителям, вовлекаемых в инклюзивный образовательный процесс; – оценка существующего уровня навыков у родителей в области обучения, воспитания, развития ребенка; – определение дефицитов инклюзивных компетенций, их преодоление.
Побуждающее воздействие к включению родителей в образовательный процесс	– поддержка в решении вопросов, вызывающих затруднения; – совместный разбор трудно решаемых задач, педагогических ситуаций, возникающих в обучении, воспитании, развитии ребенка; – фиксация успешных действий, рассмотрение перспектив в партнерской деятельности; – совместное оценивание результатов партнерской деятельности.
Использование технологии установления партнерских отношений	– установление и развитие партнерских отношений в соответствии с этапной последовательностью действий; – создание рабочей группы; – выявление взаимных интересов, потребностей, ресурсов сторон; – определение направлений совместной деятельности, выбор из них наиболее приоритетных; – формирование системы управления процессом развития партнерских отношений; – разработка и внедрение мониторинга; – совместная разработка и реализация партнерской программы;

	– анализ и корректировка дальнейших действий.
Обеспечение настроения на результат в системе «ребенок – родитель – педагог»	<i>Вовлеченность за счет:</i> – понимания и разделения смысла в совместном инклюзивном образовательном процессе; – реализации своих ресурсов, талантов.
Формирование инклюзивных компетенций	Овладение инновационными технологиями инклюзивного дошкольного образования.
Поддержка вовлеченности родителей	Готовность помочь – сотрудничество, ориентированность на запросы родителей, этика коммуникации. Достижение качества результата партнерства – полнота информации, соответствие результата ожиданиям родителей, отсутствие ошибок в партнерских отношениях.
Развивающаяся обратная связь	Предложение конкретных примеров и решений для улучшения развивающего взаимодействия родителей с детьми.

Выводы. Сказанное выше позволяет полагать, что одна из важных черт современности, обуславливающих модернизацию образования, связана с сокращением сроков обновления технологий. Возникает потребность в непрерывном повышении квалификации педагогов, необходимость в совершенствовании образовательного процесса. Вместе с тем следует подчеркнуть, что развитие инклюзивного дошкольного образования в современном образовательном пространстве требует мобилизации ресурсов как педагогических работников, так и родителей. Заслуживает быть отмеченным также то, что решение сложных вопросов инклюзивного образования может быть обеспечено, как через усиление деятельности педагогических вузов по разработке и реализации соответствующих образовательных программ по дополнительному профессиональному образованию, так и через взаимодействие науки и практики, научно-методическое сопровождение дошкольных образовательных организаций по приоритетным направлениям инклюзивного дошкольного образования, совершенствованию и формированию новых инклюзивных компетенций педагогов.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Л.С. Выготский; под ред. Т.А. Власовой. – Москва: Педагогика, 1983. – С. 34-49
2. Захарова, А.В. Технологии повышения профессиональной компетентности педагогических кадров в условиях инклюзивной образовательной организации / А.В. Захарова, М.С. Староверова // Психологическая наука и образование. psyedu.ru. – 2016. – Том 8. – № 3. – С. 153-165
3. Инклюзивные профессиональные компетенции: оценочная парадигма педагогического сообщества / В.З. Кантор, Ю.Л. Проект, Г.В. Никулина [и др.] // Клиническая и специальная психология. – 2021. – Том 10. – № 3. – С. 106-125
4. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 года / Под общей ред. Н.Н. Малофеева. – Москва: ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. – 120 с.
5. Короткова, Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста / Н.А. Короткова. – Москва: ЛИНКА-ПРЕСС, 2007. – 208 с.
6. Кузьмина, О.С. Проблемы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. обзор педагогических исследований / О.С. Кузьмина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 4 (46). – Ч. 3. – С. 71-74
7. Лыкова, И.А. Модель развития взаимоотношений педагога и детей в современном образовательном пространстве / И.А. Лыкова // Казанский педагогический журнал. – 2016. – №4(117). – С. 32-36. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-razvitiya-vzaimootnosheniy-pedagoga-i-detey-v-sovremennom-obrazovatelnom-prostranstve> (дата обращения: 03.08.2023)
8. Назаренко, М.М. Оценка инклюзивной составляющей профессиональной компетентности учителя / М.М. Назаренко, А.В. Лыткина // Казанский педагогический журнал. – 2016. – №6 (119). – С. 34-39. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-inklyuzivnoy-sostavlyayushey-professionalnoy-kompetentnostiuchitelya> (дата обращения: 03.08.2023)
9. Никитина, М.И. Формирование профессиональной компетенции педагогов инклюзивного образования / М.И. Никитина, М.В. Баулина // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2016. – № 4-2. – С. 229-236
10. Нисская, А.К. Проблема перехода к обучению в школе: обзор международных практик подготовки детей, организации преемственности образовательного содержания, взаимодействия родителей и образовательных организаций / А.К. Нисская // Современное дошкольное образование. – 2019. – №1(91). – С. 18-33
11. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования". – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (дата обращения: 03.08.2023)
12. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2022 № 1022 "Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья" (Зарегистрирован 27.01.2023 № 72149). – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202301270036> (дата обращения: 03.08.2023)
13. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 "Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования" (Зарегистрирован 28.12.2022 № 71847). – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (дата обращения: 03.08.2023)
14. Ремезова, Л.А. Развитие конструктивной деятельности дошкольников с нарушением зрения. Реализация системного подхода в контексте модернизации специального образования и ФГОС дошкольного образования: монография / Л.А. Ремезова. – Самара: СГСПУ, 2019. – 248 с.
15. Ремезова, Л.А. Теория и практика инклюзивного дошкольного образования: актуальное состояние и тенденции развития / Л.А. Ремезова // Современная зарубежная психология. – 2018. – Том 7. – № 1. – С. 53-61
16. Сафронова, М.А. Структура, содержание и эффективность парного взаимодействия дошкольника со взрослым и сверстником в процессе решения конструктивной задачи: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Сафронова Мария Александровна. – Москва, 2010. – 25 с.
17. Сунцова, А.С. Опыт подготовки будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования / А.С. Сунцова // Гуманитарные науки. – 2018. – № 2 (42). – С. 73-80

18. Тарских, С.Д. Педагогическая коррекция нарушений общения слабовидящих детей старшего дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми в процессе подготовки к школьному обучению: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Тарских Светлана Дмитриевна. – Екатеринбург, 2004. – 22 с.

19. Чиркова, Т.И. Воспитатель и дети: анализ взаимодействия на занятиях / Т.И. Чиркова // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 9. – С. 58-61

20. Шевцова, Т.А. Модель формирования педагогической готовности родителей дошкольников к участию в инклюзивном образовательном процессе школы / Т.А. Шевцова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8. – Выпуск 7. – С. 681-691

Педагогика

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент Романова Галина Александровна

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

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ ПРОШЛОГО РАДИ БУДУЩЕГО

Аннотация. Статья актуализирует проблемы изучения, осмысления и применения в новом социально-педагогическом аспекте педагогических идей прошлого, не потерявших свою значимость и сегодня. Подчеркивается низкая осведомленность педагогов школ, равно и как выпускников организаций высшего и среднего профессионального образования, с прогрессивными идеями российских ученых-педагогов прошлого. Предлагаются некоторые пути активизации внимания участников образовательных отношений к творчеству великих педагогов.

Ключевые слова: педагогическое наследие великих педагогов; воспитание детей; подготовка педагогических кадров; профессиональная ориентация; педагогические взгляды Татищева, Макаренко, Ушинского.

Annotation. The article actualizes the problems of studying, comprehending and applying pedagogical ideas of the past in a new socio-pedagogical aspect, which have not lost their significance today. The low awareness of school teachers, as well as graduates of organizations of higher and secondary vocational education, with the progressive ideas of Russian scientists and teachers of the past is emphasized. Some ways of activating the attention of participants in educational relations to the work of great teachers are proposed.

Key words: pedagogical heritage of great teachers; upbringing of children; training of teaching staff; professional orientation; pedagogical views of Tatishchev, Makarenko, Ushinsky.

Введение. В Год педагога и наставника, это вполне понятно, чаще обращаемся к творчеству известных педагогов не только настоящего, но и прошлого. Однако, почему великое педагогическое наследие великих педагогов становится актуальным только в этот год? Дань традиции? Или стереотипа – вспоминаем в дни юбилеев, знаменательных дат?

Парадоксально, но, например, конференция, посвященная юбилею К.Д. Ушинского в одном из весьма уважаемых учреждений г. Москвы состоялась 13 марта 2023 г., т.е. в день рождения А.С. Макаренко, но о нем, о его педагогических идеях в этот день – ни слова? Почему?

Сегодня мы хотим остановить внимание уважаемого читателя, причем, как занятого профессионально в педагогической сфере, так и нет, на трех аспектах проблем образования, которые актуальны всегда и которые широко проработаны в трудах российских педагогов и общественных деятелей в разные отрезки времени. Это воспитание детей, требующих, в том числе, особой педагогической поддержки, подготовка педагогических кадров и профессиональная ориентация. В попытке решать данные проблемы мы предлагаем обратиться к наследию В.Н. Татищева, К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко.

Изложение основного материала статьи. На уровне слогана сегодня звучат такие словосочетания, как «время первых», «движение первых» и т.п. Но ведь и они когда-то были первыми, например, Шацкий С.Т. с его первой педагогической лабораторией, опытной станцией. Отметим также, что если имена Макаренко и Ушинского все-таки знакомы педагогам сегодняшней школы, то о Шацком и, тем более, о Татищеве (именно о его вкладе в профессиональную подготовку), многим из них вообще ничего неизвестно. В попытке решить проблемы современного образования нет ли необходимости не «открывать заново велосипед», объявляя прошлое – прошлым, устаревшим, неактуальным...?

А что такое – современное? Когда оно начинается и кончается – это современное? Трактовать сущность данной дефиниции можно с точки зрения теорий модернизации или рассматривать как «определенную историческую ситуацию» [1, С. 78]. В первом случае «постулатом» современности будет представление о том, что современное лучше несовременного, настоящее лучше прошлого. Во втором случае современность связывается с наличием (возникновением) новых ценностей, сменяющих ценности старые, т.е. несовременные. Насколько проблемы воспитания детей устарели? Или проблема профессионального самоопределения молодежи уже решена? И нет затруднений в обеспечении качества подготовки педагогических кадров? На наш взгляд, современное – это есть эффективное сегодня в решении насущных вопросов, педагогических задач. И тогда опыт педагогов прошлых поколений, проверенный практикой жизни в непростые для страны времена, становится именно современным.

Мы провели пилотное исследование по данной проблеме в нескольких подмосковных общеобразовательных школах. Представим результаты экспресс-опроса 147 человек в Таблице.

Результаты пилотного исследования осведомленности педагогов подмосковных общеобразовательных школ о педагогическом наследии В.Н. Татищева, К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко (в %)

	Основные идеи			
	Ушинского К.Д.	Татищева В.Н.	Шацкого С.Т.	Макаренко А.С.
Знакомо ли Вам имя российского деятеля, ученого	83	0	15	100
Знакомы ли Вы с основными педагогическими идеями	3	0	0	52
Если да, то применяете ли Вы в своей практической деятельности эти идеи?	0	0	0	52
В работе с родителями	0	0	0	12
В работе с детьми	0	0	0	52
В работе с педагогами	0	0	0	35

Вполне очевидно, что данные результаты не требуют комментариев. Знаем хотя бы А.С. Макаренко.

Перед нами Василий Никитич Татищев – не только создатель но и, в последствии, начальник крупнейших уральских заводов. Это талантливый ученый, государственный деятель, который глубоко интересовался проблемами образования детей, в том числе детей горнорабочих. В 1721 году он открыл две начальные школы при заводах, затем школы для обучения горному делу, латинские и немецкие в Екатеринбурге. Считал, что в школах должны не только учить, но и воспитывать. Татищев разработал Инструкцию для учителей и сам руководил их отбором: учитель должен быть добрым и честным жителем, должен быть образцом для учеников, добропорядочным, внимательным и доброжелательным [6; 10]. Особое внимание он уделял организации учебного процесса, методике обучения, учебным программам, дифференцировал их по возрасту; приоритет отдавал осмысленному пересказу своими словами, отмечал необходимость постепенного увеличения нагрузки, в зависимости от способностей.

На наш взгляд, особого внимания сегодня заслуживает то, как Татищев решал проблему подготовки профессиональных кадров. Он создал (впервые!) систему профильного многоступенчатого непрерывного профессионального образования. В его школах чтение и письмо входило в начальное образование, а потом, в зависимости от особенностей профиля, начиналось обучение арифметике, геометрии, горному делу. Таким образом, профессиональное образование базировалось на общеобразовательных предметах, этого в России еще не было. В школах Татищева (18 век!) обучение было модульным, где каждая дисциплина-модуль изучалась последовательно в определенном порядке, который он обосновал сам. Была обязательной производственная практика в цехах завода и выпускники принимались на оплачиваемые штатные рабочие места, что, несомненно, было весьма значимым для их мотивации по усвоению теории и профессионального опыта. Подобную идею затем мы найдем у К.Д. Ушинского, который огромное значение придавал именно практике будущих педагогов!

Обратимся к педагогическому наследию этого великого педагога-ученого и сквозь призму его педагогических идей постараемся увидеть, каким должен быть (стать!) современный учитель. Научный труд К.Д.Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» [9] признан в России как первый учебник по педагогике. Основные требования к профессионализму учителя Ушинский излагает в статье «О пользе педагогической литературы» [7]. «Проект учительской семинарии» [8] также содержит весьма интересные и полезные сегодня, на наш взгляд, идеи о подготовке учителя.

В работах ученого значимым является способность учителя актуализировать воспитывающий потенциал своего предмета (очень современная идея-находка! Например, подобное мы находим сегодня при разработке одного из модулей рабочей программы воспитания). Специальная педагогическая, методическая подготовка необходима не только для работы над развитием познавательной сферы учеников, она должна обеспечить грамотное целеполагание в вопросах воспитания детей разных возрастных категорий, помочь учителю руководить воспитанием каждого ребенка. И одной теории, по мнению Ушинского, здесь недостаточно – нужна практика, в процессе которой приобретается то особое, что невозможно получить, осваивая только теорию. И такая педагогическая практика для семинаристов впервые была им организована [8]. Педагогика должна стать практико-ориентированной, обучение будущих педагогов – это только основа для их дальнейшего профессионального развития и саморазвития.

Содержание программ педагогической подготовки должно следовать четко поставленной цели [3; 4]. По мнению К.Д. Ушинского, и с этим нельзя не согласиться и сегодня, эти цели, направленные на грамотное обучение, воспитание и развитие детей, могут быть выстроены только в контексте объединения педагогики с физиологией и психологией, знания психологии должны носить прикладной характер, чтобы учитель мог сделать правильные педагогические выводы.

А отсюда и требования к педагогу, не только и не столько как к учителю, а как к воспитателю, который, прежде всего, воспитан сам и непрерывно работает над своим профессионально-личностным ростом. Еще раз подчеркнем обращение ученого-педагога к природе ребенка: не отдавать приоритет дидактике, а в соответствии с возрастом уделять больше внимания детским играм, сказкам, театрализации, развивая чувственную сферу ребенка [9]. И педагога надо этому учить. А теперь обратимся к современной действительности.

Вспомним тезис Ушинского о практико-ориентированной педагогике. Знания, получаемые в вузе – основа практических навыков, приобретаемых в непосредственной деятельности в школе. Однако практика для студентов становится все более формальной: бюрократическая машина, работающая на результаты мониторинга и не дающая работать педагогам над достижением цели образовательной, не позволяет уделить должного внимания студентам-практикантам. Мотивация к совместной работе наставника и студента падает.

Обратимся к оцениванию уровня готовности выпускника к ведению трудовой деятельности. Намеренно опускаем слово «профессиональной». Образование сейчас просто выше, не профессиональное. Что оценивать? Знание теории? А кто и как проверит практическую подготовку педагога к ведению профессиональной деятельности? Ответ очевиден – проверит школа, дети, родители. На ошибках учатся. Тестовый бум (позвольте уж так выразиться) как и сто лет тому назад захватил современную педагогику, современное образование. Тест как инструмент весьма удобен: проверим быстро, автоматически, т.к. проверяет машина, а проверяющему вовсе и не обязательно владеть тем, что он должен проверить у выпускника или студента...

В данной статье мы не ставили своей задачей рассмотрение основных идей педагогической системы К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко и др. Для этого, вероятно, есть иное место и время. Или нет. Отмечая весомый вклад ученого в развитие педагогической мысли, тем не менее приходится признать, что времени на изучение его системы в вузах просто нет. Как, когда студенты (да и преподавателям это не помешает!) будут не просто знакомиться с идеями К.Д. Ушинского, а всесторонне, глубоко прорабатывать их. Остается только уповать на мотивацию к самообразованию.

Позволим себе предложить несколько идей в русле приобщения как студентов, так и иных участников образовательных отношений к творчеству великих педагогов прошлого и настоящего.

В тематике научных конференций, педагогических чтений, научно-практических семинаров и круглых столов должны найти преломление идеи прошлого в решении проблем сегодняшнего. Важен именно концептуально-прикладной аспект, но не реферирование в выступлениях важнейших научных работ и не пересказ тезисов известных трудов ученых. Какая польза от подробных фактах их биографии? От перечисления того, как хорош его опыт. Дайте ссылку, мы ознакомимся. А вот какие трудности при использовании этого опыта, какие проблемы и как он – этот опыт – помог решить конкретно именно в современной школе – думается, это будет интересно. Равно и как рекомендации по использованию.

Дисциплины по выбору должны углублять и расширять не только предметно-профильный сегмент учебного плана, как это бывает чаще всего, но и отражать социально-воспитательную компоненту, иллюстрирующую возможность применения исторического педагогического опыта в решении актуальных проблем образования.

В курсовых и выпускных работах студентов должна звучать прикладная направленность не только в контексте общеобразовательного предмета, но и на уровне деятельности выпускника как будущего классного руководителя, наставника, педагога-воспитателя. Работы по методике должны включать анализ опыта прошлых поколений и рассмотрение его возможностей в решении образовательных задач в настоящее время. И в этом опыт классиков отечественной педагогической мысли не оценим.

Вузы практически отказались от курса «История педагогики» (названия могут быть иные, но суть та же). Более часто в учебных планах встречаются «Современные педагогические технологии», «Инновационные педагогические технологии». Вспомним, что первый сегмент любой технологии – концептуальный. То есть, технология – это не только практика, это практика, которая опирается на теорию. Это не только «делание», но и глубокое осмысление того, почему именно так надо делать. А с теорией педагогики в вузе весьма и весьма непросто...

Считаем, что содержание программы по педагогике, входящей в базовую часть учебного плана по профилю «Педагогическое образование», должно включать необходимый и достаточный материал по истории педагогической мысли, дабы обеспечить системность освоения и анализа педагогической теории и практики, осмысления возможностей применения в современной школе.

Важна системная работа над повышением педагогической культуры учителей, родительского сообщества на основе изучения опыта великих педагогов. Именно система работы с педагогами и родителями, тщательно спланированная, отражающая потребности конкретной школы. Формы работы могут включать не только педагогические советы, но и мастер-классы, педагогические чтения, педагогические (родительские) лектории, диспуты, консультации, круглые столы, социальные проекты и т.п. Возможно, это покажется скучным, не интересным, не современным... Однако идеи А.С. Макаренко признаны европейскими странами, а что мы знаем о нем?

Весьма значима в контексте рассматриваемой проблемы диссеминация опыта школ в использовании педагогического наследия прошлого, привлечение представителей различных организаций и ведомств к сотрудничеству в решении социально-образовательных задач, в развитии духовно-нравственной культуры и гражданско-правовой ответственности молодежи.

Выводы. Что же заставляет нас вновь и вновь обращаться к творчеству великих педагогов? Педагогические находки А.С. Макаренко, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого и многих других ученых-педагогов приобретают новое звучание в настоящее время [2; 5]. Развитие личности, и в первую очередь, ее духовно-нравственной сферы связывается с построением ее собственной иерархии ценностей – целей, формируемых под воздействием культурных традиций, индивидуального жизненного опыта, приобретаемого в процессе воспитания в семье, школе, в общении со сверстниками, самовоспитания [3; 4]. Актуальность этих идей бесспорна.

Вероятно, недостаточно принимать к сведению чьи-то научные измышления. Возможно, каждый из нас должен (хочет) сам для себя открывать «своего» Макаренко (Ушинского, Толстого, Сухомлинского...) находя в их работах то, что необходимо именно сегодня и именно ему.

Литература:

1. Алферов, А.А. Несколько слов о том, что есть «современность» / А.А. Алферов. – TERRA ECONOMICUS. – 2011. – Т. 9. – № 3. – С. 78-83
2. Макаренко, А.С. Книга для родителей; Лекции о воспитании детей / А.С. Макаренко. – М.: Правда, 1985. – 448 с.
3. Нечаев, М.П. Директор школы в воспитательном процессе. Монография / М.П. Нечаев, Г.А. Романова. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2013. – 304 с.
4. Общество и образование в современной России: социокультурный контекст // Общество и образование в современной России: социокультурные ориентиры / под ред. Скударёвой Г.Н., Романовой Г.А. – Орехово-Зуево: МГОГИ, 2015. – 400 с.
5. Романова, Г.А. Профилактика девиантного поведения: опыт Макаренко и современность / Г.А. Романова // Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – Т. 1. – № 1-1 (2015). – С. 14-15
6. Сергеев, Г.В. В.Н. Татищев – основоположник регионально-отраслевой модели студенческого профессионально-технического образования / Г.В. Сергеев // Материалы международной научной конференции 2004 года «Исторические судьбы России в научном наследии В.Н. Татищева». – Астрахань, 2004. – С. 111.
7. Ушинский, К.Д. О пользе педагогической литературы / К.Д. Ушинский // Собрание сочинений. – М.: Издательство Академии пед. наук, 1948. – Т. 2. – С. 15-42
8. Ушинский, К.Д. Проект учительской семинарии / К.Д. Ушинский // Собрание сочинений. – М.: Издательство Академии пед. наук, 1948. – Т. 2. – С. 515-554
9. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии // К.Д. Ушинский. – М.: Фаир-Пресс, 2004. – 574 с.
10. Юхт, А.И. Татищев и развитие и просвещения / А.И. Юхт // Вестник АН СССР, 1987. – № 6. – С. 100.

УДК 373.3

кандидат педагогических наук, доцент Романова Мария Никифоровна

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

студентка Чупина Валерия Александровна

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

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ КОНСТРУКТИВНОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ

Аннотация. В статье раскрывается авторская программа кружка «Конструктивное моделирование одежды по готовым выкройкам». Предполагаемый результат заключается в формировании навыков конструктивного моделирования одежды по готовым выкройкам, закрепления знаний по конструированию и моделированию одежды и навыков технологии изготовления швейного изделия. Метод конструктивного моделирования возможность проявить творческую самостоятельность. Анализ проведенных занятий и результатов тестирования и анкетирования привел к следующим выводам. Во-первых, повысился интерес к предмету «Технология». Во-вторых, появилось желание самостоятельно шить одежду по готовым выкройкам журналов. В-третьих, введение конструктивного моделирования в обучение, возможно не отклоняясь от стандартной программы. В-четвертых, возможность расширить знания и умения по конструктивному моделированию одежды. Этот метод доказывает доступность, простоту приобщения к швейному делу. При этом, у каждого учащегося есть выбор изготовления наиболее понравившейся модели, что определяет демократичность в обучении.

Ключевые слова: кружковая работа, обучение, технология, конструирование, моделирование, программа, швейное дело.

Annotation. The article reveals the author's programme of the circle "Constructive modelling of clothes on ready-made patterns". The expected result is the formation of skills of constructive modelling of clothes on ready-made patterns, consolidation of knowledge on design and modelling of clothes and skills of technology of manufacturing of a sewing product. The method of constructive modelling is an opportunity to show creative independence. The analysis of the conducted classes and the results of testing and questionnaires led to the following conclusions. Firstly, the interest to the subject "Technology" increased. Secondly, there was a desire to sew clothes on their own using ready-made magazine patterns. Thirdly, the introduction of constructive modelling in training, possibly without deviating from the standard programme. Fourthly, the opportunity to expand knowledge and skills in constructive modelling of clothes. This method proves the accessibility, simplicity of introduction to sewing. At the same time, each student has a choice of making the most favourite model, which determines the democratic nature of learning.

Key words: circle work, education, technology, design, modelling, programme, sewing.

Введение. Конструирование и моделирование одежды это построение с помощью расчетных формул и графических приемов конструкции, направленной на достижение правильной посадки изделия на фигуре.

Термин моделирование одежды отличается от термина конструирование одежды, тем, что моделирование – это творческий процесс по созданию образца по замыслу художника [1, С. 5].

Программа кружка «Конструктивное моделирование одежды по готовым выкройкам» способствует развитию творческих способностей, а также к активности и самостоятельности учащихся.

Учащиеся смогут расширить свои знания и умения по конструктивному моделированию одежды и научиться адаптировать готовые журнальные выкройки на индивидуальную фигуру.

Изложение основного материала статьи. Экспериментальная часть выпускной квалификационной работы проходила в средней общеобразовательной школе №14 им. М.П. Бубякиной г. Якутска. Экспериментальная группа состоит из учениц 8 «в» класса, всего 9 девочек, контрольная группа 8 «а» класс, в классе 12 учениц. Цель эксперимента: формирование у учащихся практических умений и навыков по конструктивному моделированию одежды.

Для достижения поставленной цели были поставлены следующие задачи:

1. Провести анкетированию по выявлению мотивации.
2. Провести занятия по конструктивному моделированию.
3. Анализ проведенных занятий.
4. Выявить развитие практических навыков по конструктивному моделированию одежды.
5. Провести тестирование по итогам занятий.

В процессе организации учебного процесса особое внимание уделялось содержанию пройденного материала, новизне экспериментальных уроков, интересу учащихся современной моде.

Занятия по технологии проводит один учитель Стручкова Саргылана Васильевна по типовой программе Симоненко. В первой и второй четвертях занятия по кулинарии и рукоделию, третья четверть конструирование и моделирование одежды, с четвертой четверти занятия были проведены по конструктивному моделированию одежды по готовым выкройкам.

До начала занятий было проведено анкетирование по выявлению мотивации учащихся к шитью по журналам. Всего на вопросы ответили 20 учащихся, было дано 5 вопросов.

На вопрос «Хотели бы вы изучать конструирование и моделирование с помощью журналов с готовыми выкройками?» 71% опрошенных ответили «Да», 0% – «Нет» и 29% – затрудняюсь ответить. Результат по вопросу констатирует о проявлении желания учащихся работать в ином контексте обучения, те которые затрудняются ответить, скорее вопрос не поняли или проигнорировали анкетирование.

Следующий вопрос был адресован на выявление знаний о содержании журналов мод с супервыкройками и ответы учащихся показали следующий результат. 37% учащихся привлекает, что не надо делать чертеж выкройки, 25% картинки и 38% в работе с журналами мод привлекает простота и доступность обучения по журналам. Из этого следует, что учащиеся знакомы с содержанием журналов мод с супервыкройками, одинаково оценили простоту и доступность, готовые выкройки и красочную иллюстрацию моделей.

Вопрос «Поможет ли вам знание работы с журналами мод в дальнейшей самостоятельной жизни?» был нацелен на выявление мотивации в будущем. Результат схож с первым вопросом: 71% согласны с тем, что это им поможет в самостоятельной жизни, 29% – затрудняются ответить и никто не отрицает. Большинство учащихся имеют положительную мотивацию в вопросе о работе с журналами мод в будущей самостоятельной жизни.

Четвертый вопрос определяет опыт работы с журналами мод с готовыми выкройками. Результат говорит сам за себя, опыта работы у большинства нет: 86% не работали с готовыми выкройками из журнала мод и 14% имели возможность работать с журналами мод.

Последний вопрос «Какие виды журналов мод вы знаете, перечислите» дал ожидаемый результат. Из большого числа журналов мод, учащиеся знакомы только с изданием, который выпускает «Энне Бурда ГмБХ и К» «Бурда». Это объясняется тем, что данный журнал очень популярен среди женского населения, он доступен, прост и актуален.

Следующим этапом нашего исследования была организация и проведение занятий. Всего было проведено 8 часов по теме: «Конструктивное моделирование туники». В ходе занятий, учащиеся 8 «в» класса проявили большой интерес к процессу работы с журналом мод, изучению и анализу моделей. Ученицы много знают и разбираются о тенденциях современной моды, о брендах и особенностях одежды субкультур.

Например, рассмотрим занятие по теме «Анализ модели. Формы и виды рукава».

Цель: ознакомление с формами и видами рукавов, линией плечевого шва, оформлением низа рукава.

Задачи:

- изучить формы и виды рукавов;
- научиться различать формы и виды рукавов;
- научиться делать анализ рукавов швейного изделия.

Оборудование урока: таблицы, слайд – презентация, фотографии моделей одежды с рукавами (блузы, платья, пиджаки и т.п.).

В начале урока мы познакомили учащихся с разнообразием покроя рукавов, зависимости посадки рукава от линии плеча, формами и длинами плечевого шва, видами соединения рукава с проймой, формами головки рукава. Например, для национального костюма якутов очень характерны объемные головки рукава, которые называют «дьогдуур». Продемонстрировали и рассказали о форме рукавов в зависимости от модели, о видах оформления низа рукава.

В практической части было дано задание: сделать анализ формы рукава данных моделей, по следующему алгоритму:

1. Определить покрой рукава.
2. Определить линию и длину плечевого шва.
3. Переход от плеча к рукаву.
4. Описать форму головки рукава.
5. Определить форму рукава по ширине, длину рукава.
6. Описать оформление низа рукава.

На этапе повторения пройденного материала были заданы следующие вопросы по рисункам:

1. У какой модели объемная головка рукава?
2. Длина какой модели соответствует длине $\frac{3}{4}$?
3. У какой модели низ рукава фигурный?
4. Назовите модели, у которых соединение рукава с проймой четкое.
5. У какой модели зауженные рукава?

В заключении мы отметили, что учащиеся узнали о разнообразных видах и формах рукава, и в будущем они легко будут ориентироваться в этом вопросе. Домашнее задание; вырезать из журналов (ненужных, старых) или нарисовать интересные модели с необычными рукавами и сделать коллаж на формате А3 и подготовиться к обсуждению своих работ.

По завершению занятий было тестирование, которое включает в себя 12 вопросов с тремя вариантами ответов, по конструированию и моделированию одежды, материаловедению и задания по конструктивному моделированию. Вопросы общие, нацелены на выявление остаточного знания по различным разделам технологии швейного дела, начиная с 5 класса обучения по технологии. Полученные результаты совпали с ожидаемыми: разница между экспериментальной и контрольной группой не превысила 30%.

Тест по конструированию и моделированию одежды.

1. Что определяет размер одежды?
 - а) полуобхват груди;
 - б) полуобхват талии;
 - в) полуобхват бедер.
2. Как измеряется полнота в женской одежде?
 - а) объемом талии;
 - б) объемом бедер;
 - в) шириной плеча.
3. Что такое рост?
 - а) размер верхней одежды;
 - б) полнота тела человека;
 - в) длина тела человека.
4. Какой материал подойдет для пошива демисезонного пальто?
 - а) шелк;
 - б) парча;
 - в) драп.
5. Какие детали нужны для пошива рубашки?
 - а) полочка, спинка, рукав, воротник, манжет;
 - б) полочка, спинка, воротник;
 - в) полочка, спинка, рукав.
6. При снятии мерок их записывают полностью (не делят пополам)?
 - а) полуобхват талии;
 - б) длина изделия;
 - в) ширина спины.
7. Моделирование – это..?
 - а) выполнение расчета и построение деталей швейного изделия;
 - б) создание различных фасонов и форм;
 - в) различные фасоны какого либо изделия.
8. Швы вподгибку относятся:
 - а) краевым;
 - б) соединительным;
 - в) отделочным.
9. Отметьте ткань из синтетических волокон:
 - а) капрон;

- б) хлопок;
 в) вискоза.
 10. При моделировании точка центра груди:
 а) всегда остается на одном месте;
 б) перемещается в зависимости от модели;
 в) ее нет на чертеже.
 11. Какого из трех способов перемещения вытачек не существует?
 а) графический способ;
 б) перекатный способ;
 в) шаблонный способ.
 12. Какой вид вытачек относится к поясным изделиям?
 а) талевые вытачки;
 б) плечевые вытачки;
 в) нагрудные вытачки.

Таблица 1

Результаты тестирования

№	№ вопроса	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
		правильно	неправильно	правильно	неправильно
1	1	100	0	83,33	16,67
2	2	71,43	28,57	66,67	33,33
3	3	85,71	14,29	75,00	25,00
4	4	85,71	14,29	83,33	16,67
5	5	85,71	14,29	83,33	16,67
6	6	28,57	71,43	25,00	75,00
7	7	71,43	28,57	50,00	50,00
8	8	57,14	42,86	58,33	41,67
9	9	71,43	28,57	66,67	33,33
10	10	14,29	85,71	8,33	91,67
11	11	71,43	28,57	25,00	75,00
12	12	71,43	28,57	41,67	58,33
13	Итого	67,86	32,14	55,56	44,44

В общем итоге на вопросы в экспериментальной группе ответили правильно – 67,86%, неправильно – 32,14%, в контрольной группе: правильно – 55,56%, неправильно – 44,44%. Как и ожидалось, разница между группами составляет не более 30%, т.е. 12,3% правильно и 12,3% неправильно. Это объясняется содержанием большинства вопросов, наиболее трудными оказались вопросы под номерами 10, 11, 12, так как ответы на эти вопросы требуют специальной подготовки по конструктивному моделированию. Экспериментальная группа справилась с этими вопросами лучше, чем контрольная, что и ожидалось, так как, эти вопросы были изучены на прошедших занятиях.

Завершением тестирования было задание, следующего характера, учащиеся должны были линиями совместить правильную выкройку юбок. Всего дано три варианта юбок с чертежами выкроек. Задание является одним из методов конструктивного моделирования первого вида. Итогом стали следующие результаты. С заданием по конструктивному моделированию экспериментальная группа справились – 71%, не справились – 29%, контрольная группа справились – 42%, не справились – 58%.

Выводы. В целом, данный эксперимент дал следующие выводы: введение в процесс обучения швейному делу применение готовых выкроек из журналов мод повысит интерес и самостоятельность учащихся, конструктивное моделирование по готовым выкройкам способствует развитию творческого мышления, фантазии, конструктивного мышления.

Литература:

1. Карташова, Л.С. Конструирование одежды: Методическое пособие / Л.С. Карташова. – Бишкек: Изд-во КРСУ, 2005. – 27 с.

Педагогика

УДК 372.8

магистрант биолого-химического факультета Савина Юлия Юрьевна
 Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук, доцент Ющенко Юлия Алексеевна
 Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук, доцент Хотулёва Ольга Викторовна
 Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

НАГЛЯДНЫЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВА ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В данной статье проведен анализ влияния наглядных и практических методов как средств визуализации обучения на качество усвоения знаний при изучении биологии в общеобразовательной организации. Выявлено, что одной из наиболее эффективных стратегий является использование наглядных и практических методов. Рассмотрены преимущества и недостатки различных предлагаемых методов. Показано их влияние на мотивацию и интерес учащихся, а также их результативность в достижении образовательных целей. Представлены примеры реализации трех разработанных уроков по биологии. На первом уроке «Класс Птицы» использовались демонстрация видео и мультимедиа – презентации, работа по вопросам к презентации, прохождение веб-квеста. На втором уроке использованы практические задания для

групповой работы в процессе выполнения лабораторной работы «Изучение внешнего строения и оперения птиц». Использовался исследовательский подход и работа в группах с последующей защитой результатов выполнения заданий. Третий урок «Многообразие птиц» был проведен в формате виртуальной экскурсии. В итоге сделан вывод о том, что использование наглядных и практических методов в качестве средств визуализации при обучении биологии в общеобразовательной организации оказывает положительное влияние на качество усвоения знаний учащимися.

Ключевые слова: наглядные методы обучения, практические методы обучения, визуализация, образовательный процесс по биологии.

Annotation. This article analyzes the impact of visual and practical methods as a means of visualizing learning on the quality of knowledge acquisition when studying biology in a general education organization. It is revealed that one of the most effective strategies is the use of visual and practical methods. The advantages and disadvantages of the various proposed methods are considered. Their influence on the motivation and interest of students, as well as their effectiveness in achieving educational goals, is shown. Examples of the implementation of three developed biology lessons are presented. The first lesson "Class of the Bird" used demonstration of video and multimedia presentations, work on questions for the presentation, passing a web quest. In the second lesson, practical tasks were used for group work in the process of performing laboratory work "Studying the external structure and plumage of birds". A research approach and group work were used, followed by the protection of the results of the tasks. The third lesson "Diversity of birds" was held in the format of a virtual tour. As a result, it is concluded that the use of visual and practical methods as visualization tools when teaching biology in a general education organization has a positive impact on the quality of knowledge acquisition by students.

Key words: visual teaching methods, practical teaching methods, visualization, educational process in biology.

Введение. В современном образовании все большее внимание уделяется внедрению новых подходов и методов обучения, которые помогают учащимся лучше усваивать знания. Одной из наиболее эффективных стратегий является использование наглядных и практических методов, как средств визуализации в образовательном процессе, особенно при изучении таких сложных предметов, как биология. Визуализация – это способ формирования зрительного, наглядного образа, графический способ подачи информации. Использование визуальной передачи информации в образовательном процессе по биологии в форме образов и ассоциаций представилось возможным благодаря новой образовательной среде – инфографике. Данный формат подачи учебной информации способствует развитию образного мышления, составляющими которого, являются такие процессы, как сравнение, анализ, интерпретация. Следует отметить тот факт, что при визуализации любой биологический объект представляется для обучающегося более интересным, информативным, вследствие чего появляется больший интерес к изучению естественнонаучных дисциплин. Использовать визуализацию удобно, когда необходимо быстро и качественно преподнести большой объем информации [2].

В процессе визуализации изучаемого материала продуктивно реализуется правило наглядности преподавания. Биология является одним из учебных предметов, что дает богатый материал для отработки самых разнообразных методов и приемов работы с информацией. Преподавание этого предмета связано с использованием большого объема разнообразной информации, что делает применение методов визуализации особенно эффективным, поскольку позволяет очень быстро представить ее в виде таблиц, схем, диаграмм, определить зависимость между различными объектами и явлениями, строением и функциями [1].

Использование наглядных методов, таких как презентации, модели, картинки, диаграммы и демонстрации, помогает визуализировать абстрактные понятия и упростить их понимание. Такие методы активизируют зрительную память и способствуют лучшему запоминанию информации. В свою очередь, практические методы, такие как лабораторные работы, экскурсии, полевые исследования, игры и моделирование, позволяют учащимся самостоятельно применять полученные знания на практике. Это помогает не только закрепить теоретический материал, но и развить учебные навыки, критическое мышление, логику и творческое мышление.

Изложение основного материала статьи. Наглядные методы используются для визуализации информации и позволяют учащимся лучше понимать изучаемый материал. Одним из примеров является использование рисунков и диаграмм для иллюстрации биологических процессов и структур организмов.

Наглядные методы также могут включать использование моделей организмов и их частей, чтобы учащиеся могли более детально изучить анатомию и функции различных систем организмов.

Преимущества наглядных методов в обучении биологии заключаются в улучшении восприятия учащимися информации, её запоминания и ассоциаций с реальными объектами или событиями. Одним из основных преимуществ наглядных методов в обучении биологии является возможность визуализации абстрактных понятий. Например, с помощью моделей и диаграмм можно проиллюстрировать процессы клеточного деления или эволюции организмов. Это позволяет обучающимся увидеть и понять, как происходят эти процессы, и легче воспринять важные детали [2]. Другим преимуществом наглядных методов является их способность сделать учебный процесс интересным и увлекательным. Вместо того чтобы просто читать текстовые материалы, ученики могут наблюдать за происходящими процессами на экране, рассматривать модели, интерактивно взаимодействовать с ними. Это позволяет заложить основу познавательного интереса к биологии и мотивирует активно участвовать в учебном процессе. Кроме того, наглядные методы могут помочь развить общие навыки и умения. В процессе работы обучающиеся учатся анализировать информацию, делать выводы, обучаются собирать и структурировать данные. Эти навыки являются неотъемлемой частью научного метода и могут быть полезными не только в обучении биологии, но и в других областях знаний.

Однако, несмотря на все преимущества, наглядные методы имеют и недостатки. Например, некоторые ученики могут испытывать трудности в абстрагировании информации из моделей и применении ее к реальным ситуациям. Кроме того, наглядные методы могут быть недостаточными для полного понимания биологических процессов, особенно для учеников с ограниченным зрением или слухом. При использовании наглядных средств необходимо помнить важнейшие условия:

1. Соблюдения чувства меры. Пособий не должно быть слишком много, так же, они не должны быть слишком пестрыми, так как эти факторы могут послужить рассеиванию внимания у обучающихся и плохому восприятию демонстрируемых объектов и явлений.

2. Показ наглядности следует осуществлять во время изложения теоретического материала, в строгой последовательности и в нужный момент.

3. Наглядное пособие должно иметь научное содержание.

4. Целесообразнее использовать такие пособия, которые найдут многократное применение при изучении важнейших тем, в рамках одного раздела.

5. Каждое наглядное пособие должно быть доступно для понимания, так как основная их цель — это помочь при усвоении основных закономерностей. Слишком большие и запутанные пособия только усложняют этот процесс. Чем проще пособие, тем оно лучше выполнит свои задачи.

6. Хорошая обозримость предъявляемого пособия.

Используя различные методы обучения, педагог должен акцентировать внимание на наибольшем образовательном, развивающем и воспитывающем действии, именно поэтому необходимо использовать разнообразные методы преподавания, комбинируя их в рамках одного урока, с условием распределения в процессе учебной деятельности.

Исходя из этого, выделим наиболее целесообразный вариант сочетания учебных методов с использованием дополнительных материалов.

Первый этап – вступительная беседа с изобразительной наглядностью, которая строится на объяснении педагога новой темы с использованием демонстрационного материала. Например, к таким можно отнести пояснение учителя в сочетании с работой по коллекции частей скелета животного.

Второй этап строится на воспроизводящей беседе, совместно с которой используется части скелета и картинки. В ходе урока учитель рассказывает и поясняет теорию совместно с зарисовкой на доске, которую впоследствии ребёнок должен перенести в свою рабочую тетрадь.

Третий этап формируются на рассказе учителя с элементами разъяснения, которые выстраиваются с условием применения символической наглядности, в результате чего ученик должен выполнить задания с опорой на статьи учебника.

Четвертым этапом выступает постановка проблемы, решение к которой ученики ищут совместно с учителем, с использованием демонстрационного и наглядного материала.

Пятый этап урока основан на изобразительной наглядности, где в процессе работы ученики должны соотнести понятия и картинку.

Шестой этап имеет больше игровую и развлекательную основу, на базе которой, учитель даёт объяснения. В данном случае используются такие наглядные инструменты как фильмы, презентация, наглядный материал, представленный в виде схем, таблиц и рисунков.

Практические методы в обучении биологии включают проведение лабораторных работ, экспериментов и различных исследований. Эти методы позволяют учащимся приобретать практические навыки и применить теоретические знания. Таким образом, практические методы стимулируют активное участие ребят в образовательном процессе, развивают навыки наблюдения, анализа данных и решения проблем. Преимущества практических методов в обучении биологии включают: развитие творческого мышления, способности к самостоятельной деятельности, а также формирование у учащихся практического опыта работы с биологическими материалами.

Одним из наиболее эффективных практических методов в обучении биологии является лабораторная работа. Лабораторные занятия дают ученикам возможность выполнять реальные эксперименты, изучать основные принципы научного метода и анализировать полученные данные.

Например, дети могут изучать структуру клеток под микроскопом, проводить химические реакции или изучать особенности различных организмов. Лабораторные работы также способствуют развитию навыков работы в команде, критического мышления и проблемного подхода.

Еще одним полезным методом является полевая работа. Посещение мест естественной среды, таких как леса, озера или школьного сада, позволяет ученикам наблюдать в реальной среде различные биологические процессы. Например, они могут изучать разнообразие видов растений и животных, анализировать экологические взаимодействия, собирать образцы для анализа или изучать миграцию птиц. Полевая работа также развивает у учеников навыки наблюдения, сбора данных и анализа результатов.

Моделирование – еще один практический метод в обучении биологии. С помощью современных компьютерных программ можно создавать виртуальные модели биологических систем и изучать их взаимодействие. Например, можно смоделировать эволюцию популяций, изучать генетические процессы или влияние факторов окружающей среды на организмы. Такие симуляции позволяют экспериментировать с различными сценариями и наблюдать результаты в реальном времени.

Еще одним интересным практическим методом является использование биологических проектов. Проектная работа подразумевает выполнение некоторого исследования или разработку конкретного продукта.

Например, ученики могут создать экологическую карту своего региона, исследовать изменения в популяции животных или разработать план по восстановлению экосистемы. Такие проекты позволяют применить полученные знания на практике, развить креативное мышление и презентационные навыки.

К недостаткам практических методов, можно отнести следующие:

- ограниченность времени и ресурсов: практические методы требуют больше времени и ресурсов для проведения и анализа результатов, что может быть ограничено в учебной процессе;
- ограниченное покрытие материала: практические методы могут охватывать только определенные аспекты и темы биологии, что может оставить пробелы в знаниях;
- субъективность оценки: результаты практических методов могут быть субъективными и зависеть от интерпретации преподавателя или исследователя;
- недостаточное количество практических занятий: в некоторых случаях, преподаватели могут ограничивать количество практических занятий, что может привести к недостаточному практическому опыту;
- ограниченный доступ к оборудованию: некоторые практические методы могут требовать специального оборудования или материалов, которые могут быть недоступны в учебных заведениях;
- недостаточная индивидуализация: практические методы обучения могут быть ограничены в индивидуальных возможностях или интересах учеников, не предоставляя им возможность углубленного изучения конкретных аспектов биологии.

Тем не менее, практические методы позволяют не только получить практические навыки, но и лучше понять и применить полученные знания в жизни. Все это помогает обучающимся стать активными участниками образовательного процесса. С целью проверки гипотезы, что использование наглядных и практических методов на уроках биологии повысит уровень знаний обучающихся по изучаемой теме, и соответственно позитивно повлияет на качество знаний, был проведен эксперимент на базе МОУ СОШ №12 с УИОП г. Егорьевска. В эксперименте участвовало 50 человек: 7А – экспериментальный класс – ЭГ (25 учащихся) и 7Б – контрольный класс – КГ (25 учащихся).

Эксперимент состоял из трех этапов:

1) Констатирующий, на котором был проведен предварительный срез знаний обучающихся по теме «Класс птицы» с использованием тестового контроля.

2) Формирующий, на котором были реализованы условия гипотезы, для чего были разработаны и апробированы на уроках задания с использованием наглядных и практических методов в экспериментальном классе.

3) Контрольный, на котором была повторно проведена контрольная работа по тем же заданиям, что и на констатирующем этапе в контрольном и экспериментальном классах. А также проведен количественный и качественный анализ результатов исследования.

Для выявления начального уровня знаний по теме Класс Птицы, были подобраны тестовые задания с учетом требований программы к знаниям обучающихся по теме «Класс Птицы» УМК В.В. Пасечника с нагрузкой 1 час в неделю, 34 часа в год. Обучающиеся должны знать: Класс Птицы. Внешнее строение, многообразие птиц, среду обитания, образ жизни и поведение. Тестирование проводилось в двух классах индивидуально, на уроке биологии. На решение теста отводилось 15 минут.

Таблица 1

Результаты тестирования по теме «Класс птицы» на констатирующем этапе

Оценки, уровень знаний	7А класс. ЭГ	7Б класс. КГ
«5» (высокий)	1(4%)	2(8%)
«4» (достаточный)	3(12%)	2(8%)
«3» (средний)	16(64%)	17(68%)
«2» (низкий)	5(20%)	4(16%)

Видим, что результаты исследования в контрольной и экспериментальной группе практически совпадают.

Результаты проведения тестирования сходны, потому представляется возможным взять эти классы для дальнейшей работы и провести формирующий этап в ЭГ.

С процессе эксперимента было проведено опытное обучение экспериментального 7А класса. Контрольный 7Б класс учился в обычном режиме.

В ходе проведения этого этапа исследования, были разработаны и апробированы 3 урока с использованием наглядных и практических методов, Уроки проводились один раз в неделю.

На 1 уроке «Класс Птицы» использовались следующие наглядные и практические методы обучения: демонстрация видео и мультимедиа-презентации, работа по вопросам к презентации, прохождение веб-квеста.

На 2 уроке были использованы практические задания для групповой работы в процессе выполнения лабораторной работы «Изучение внешнего строения и оперения птиц». Все задания использовались с опорой на визуализацию средств обучения: демонстрация видеofilmа, использование в работе над практическими заданиями естественных наглядных пособий чучела голубя и раздаточного материала коллекции перьев, использование карточек с заданиями, использование мультимедиа-слайдов с изображением внешнего строения птицы, строения пера. Использовалась биологическая зарисовка природных объектов в тетрадах. Использовался исследовательский подход и работа в группах с последующей защитой результатов выполнения заданий. Всего в лабораторной работе было представлено 8 заданий.

3 урок «Многообразие птиц» был проведен в формате виртуальной экскурсии.

Задачи:

1. познакомить учащихся разнообразием птиц, их приспособленностью к совместному обитанию;
2. закрепить умения школьников распознавать основные виды животных;
3. продолжить работу по эстетическому и экологическому воспитанию учащихся: воспитание чувства прекрасного и бережного отношения к животным.

После проведения уроков, для выявления результативности проведенной работы и выявления динамики знаний по теме «Класс птицы» в обеих группах на контрольном этапе исследования было проведено повторное тестирование по тем же вопросам, что и на констатирующем этапе.

Тестирование проводилось в двух классах индивидуально, на уроке биологии. На решение теста отводилось 15 минут.

Таблица 2

Сравнение уровня знаний на констатирующем и контрольном этапах исследования по теме «Класс Птиц»

Оценки, уровень знаний	7А класс. ЭГ		7Б класс. КГ	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
«5» (высокий)	1(4%)	8(32%)	2(8%)	4(16%)
«4» (достаточный)	3(12%)	14 (56%)	2(8%)	8(32%)
«3» (средний)	16(64%)	2 (8%)	17(68%)	11(44%)
«2» (низкий)	5(20%)	1 (4%)	4(16%)	2(8%)

Видим, что результаты исследования в контрольной и экспериментальной группе значительно отличаются по динамике.

Таким образом, в обеих группах уровень знаний по теме «Класс Птицы» повысился, однако, динамика знаний и успеваемости в ЭГ значительно выше. Результаты проведения тестирования значительно отличаются в численном и процентном отношении, хотя вначале были сходны. В ЭГ в 2 раза больше обучающихся, показавших высокие результаты, чем в КГ (32 и 16% соответственно) а показавших низкие в два раза ниже (4 и 8% соответственно). Также в ЭГ на 24% больше учеников, показавших достаточные знания и значительно меньше обучающихся с средним уровнем. Это говорит о положительной динамике успеваемости и уровня знаний по теме, что обусловлено использованием наглядных и практических методов на уроках.

Выводы. Таким образом, использование наглядных и практических методов в качестве средств визуализации при обучении биологии в общеобразовательной организации оказывает положительное влияние на качество усвоения знаний учащимися. Наглядные методы помогают визуализировать информацию и сделать процесс обучения интересным, а практические методы позволяют учащимся применить теоретические знания на практике и развить практические навыки.

Комбинированное использование наглядных и практических методов в обучении биологии способствует эффективному усвоению знаний, формированию познавательных способностей и развитию активности учащихся.

Литература:

1. Зареченский, О.Н. Из опыта использования мультимедийных средств визуализации на уроках биологии / О.Н. Зареченский, Ю.А. Ющенко, О.В. Хотулёва // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2023. – № 78-3. – С. 102-105

2. Зинченко, В.В. визуализация обучения как средство повышения эффективности уроков биологии / В.В. Зинченко // НАПНУ УМО ИПОИПП (г. Донецк). – 2012. [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ресурсу: <http://kafpppo.inf.ua/userfiles/conference2012.pdf>

Педагогика

УДК 377.169.3

кандидат технических наук, доцент Сатлер Ольга Николаевна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);

магистрант Ризванова Диана Дамировна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород)

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ VR-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме организации учебного процесса с использованием VR-технологий для детей с разными стилями обучения. Обозначена необходимость подбора правильных методик при обучении специальностям, связанным с защитой информации. Рассмотрены теоретические представления об общих и профессиональных компетенциях, которые должны быть сформированы в рамках специальности. Описаны эмпирические результаты исследования взаимосвязи типа интеллекта обучающихся, стилистических параметров обучения и выбранной ими квалификации. Даны рекомендации по планированию и проведению занятий с использованием VR-средств у групп рассматриваемого направления исходя из психологических особенностей обучающихся.

Ключевые слова: VR-технологии, профессиональное образование, информационная безопасность, процесс обучения, тип интеллекта, стилистические параметры обучения.

Annotation. This article reveals the problem of organizing the educational process using VR technologies for children with different learning styles. The necessity of selecting the right methods for teaching specialties related to information security is indicated. The theoretical concepts of general and professional competencies that should be formed in the specialty are considered. The empirical results of the study between the type of intelligence of students, the stylistic parameters of training and their chosen qualifications are described. Recommendations for planning and conducting classes using VR tools in groups of the direction under consideration based on the psychological characteristics of students are given.

Key words: VR technologies, professional education, information security, learning process, type of intelligence, learning style parameters.

Введение. В наше время, когда на первый план выходит информация, одной из первостепенных задач является овладение технологиями её обработки, передачи, хранения, уничтожения и защиты. Но особенно остро ставится вопрос защиты информации на каждой стадии взаимодействия с ней и защиты каналов, по которым осуществляется передача данных.

Студенты, обучающиеся по специальности «Обеспечение информационной безопасности телекоммуникационных систем» получают знания и навыки в области организации и выполнения работ в сфере информационной безопасности информационно-телекоммуникационных систем, изучают особенности криптографической защиты информации, эксплуатации компьютерных сетей, физических защит линий связи и так далее [6].

В связи с быстрыми темпами развития предметной области первоначальный подход в области преподавания дисциплин по данной специальности перестал себя оправдывать, и появилась тенденция к преподаванию только пользовательских сред. Такой подход не только не отвечает запросам современного общества, но и не учитывает интересы и психологические особенности учащихся, выбравших данную профессию.

Изложение основного материала статьи. Обучение студентов в условиях постоянного доступа к компьютеру обычно происходит при повышенном эмоциональном состоянии учащихся. Это происходит потому, что при правильной организации обучения и формулировки заданий студент очень скоро обнаруживает состояние власти над «умной машиной», а это придает ему уверенности, создаёт естественное стремление поделиться своими знаниями с одноклассниками [4].

Еще одна группа особенностей направления связана непосредственно с компьютером. При изучении ряда дисциплин именно компьютер является основным объектом, с которым взаимодействуют учащиеся, чтобы выработать определённые навыки (умение работать с вычислительной машиной, знание устройств, операционной системы, методов работы с информацией). Но при этом построить процесс обучения только на взаимодействии с ПК и изучении теоретической составляющей нельзя. На этом основании мы предполагаем, что тип интеллекта обучающихся и их стилистические параметры обучения определяют особенности процесса обучения при освоении специальности. Для подтверждения данной гипотезы было проведено исследование, в котором приняли участие студенты колледжа в количестве 20 человек. В процессе исследования были использованы методика «Типы интеллекта» Г. Гарднера и методика диагностики стилистических параметров А. Саломона и Р. Фелдера.

Для определения типа интеллекта мы применили методику «Типы интеллекта» Г. Гарднера. Им была выдвинута теория множественного интеллекта. Эта теория рассматривает интеллект в различных конкретных условиях, а не как доминирование одной общей способности к чему-либо. Типы интеллекта Гарднер выделил, наблюдая за тем, как человек воспринимает мир и информацию, какая у него мотивация к действиям и как он принимает решения [1]. Данная методика позволяет выявить доминирующую склонность к тому или иному типу деятельности.

Мы сравнили полученные показатели типов интеллекта в целом по группе, результаты тестирования представлены на диаграмме (рисунок 1):

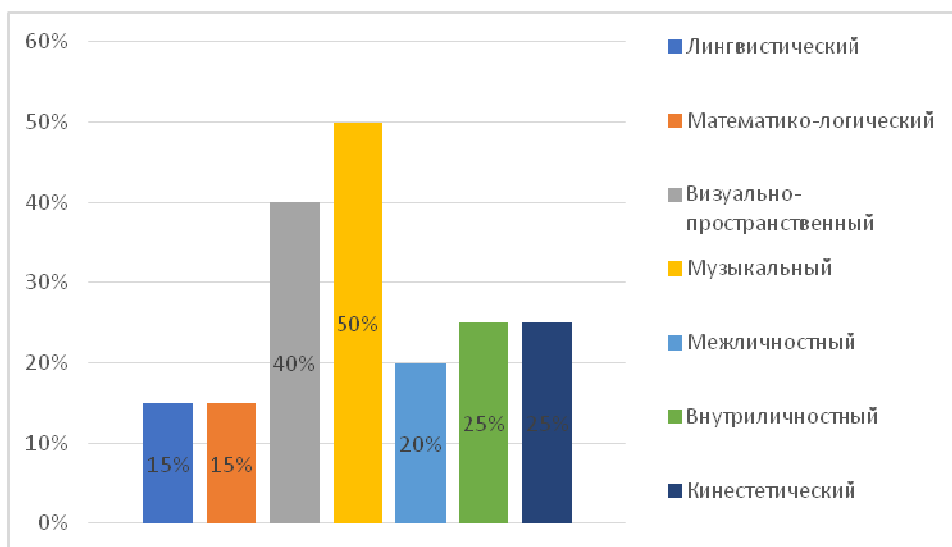


Рисунок 1. Соотношение типов интеллекта в учебной группе (в %)

Как мы можем увидеть, в целом по группе у большинства студентов музыкальный тип интеллекта (50%), на втором месте (40%) – визуально пространственный, и на третьем месте (по 25%) находятся кинестетический и внутриличностный.

Также мы выявили и сравнили стилевые параметры обучения студентов группы по методике А. Саломона и Р. Фелдера. Результаты тестирования представлены на диаграмме (рисунок 2):

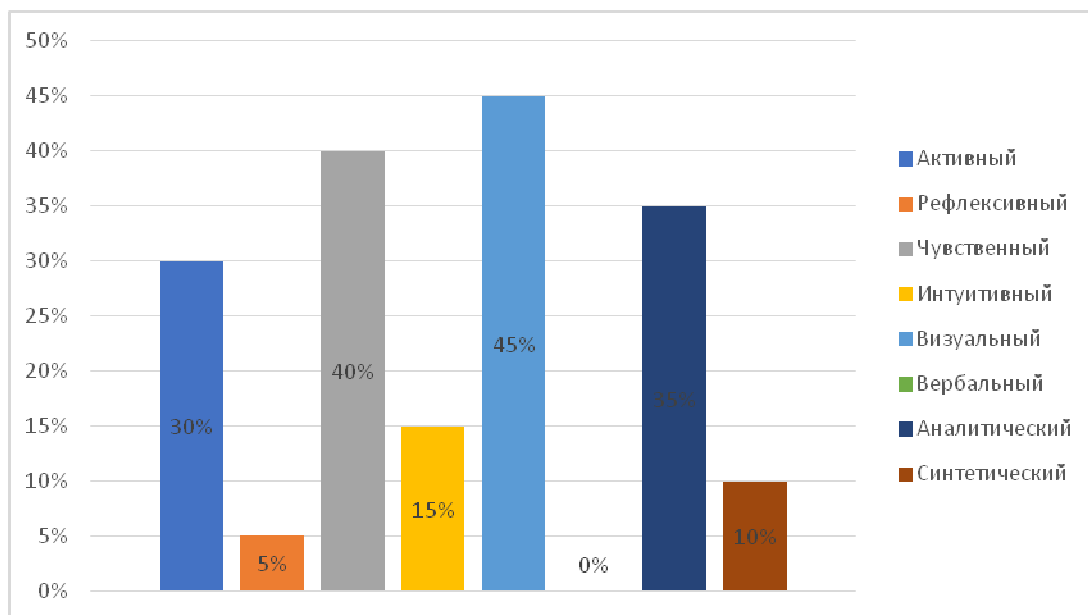


Рисунок 2. Соотношение стилевых параметров обучения в группе (в %)

Как видно из диаграммы выше, в большей мере группе присущи визуальный (45%), чувственный (40%), аналитический (35%) и активный (30%) типы.

Таким образом, у нас складывается следующий «портрет» группы в процессе обучения: учащиеся достаточно чувствительны к разнообразию звуков в окружающем их пространстве; любят что-нибудь делать под музыкальное сопровождение; достаточно быстро реагируют на какое-либо изменение в звуковом фоне. Также студенты, при изучении нового материала и методических рекомендаций к лабораторным работам хорошо воспринимают схемы и диаграммы; часто сопровождают конспекты лекций дополнительными схемами и рисунками для лучшего понимания написанного; любят наблюдать за изучаемыми процессами в движении, а также рассматривать изображённое на слайдах презентации. Стоит отметить, что во время лабораторных и практических работ учащиеся предпочитают индивидуальный стиль работы. Они показывают лучшие результаты, когда имеют непосредственный доступ к изучаемому объекту: могут прикасаться и манипулировать им. Для решения задач им всегда требуются точные данные и факты, между которыми можно установить соотношения. Вся полученную новую информацию им необходимо сразу применить на практике.

Данная характеристика легко подтверждаются спецификой выбранной им специальности. Для направления «Обеспечение информационной безопасности телекоммуникационных систем» характерна такая деятельность, как разработка компонентов систем связи для обработки и передачи данных (работа с современными компьютерными сетями и классическим кабельным телевидением, радиосетями); создание высокоэффективных моделей сигналов, помех; формирование и преобразование сигналов в телекоммуникационных системах; проверка функциональности, работоспособности и уровня эффективности средств авторизации, антивирусных решений, систем выявления и предотвращения вторжений, аутентификационных систем; обнаружение различных источников и каналов утечки данных, работа с оборудованием для перехвата передаваемых данных. Большая часть данных действий требует взаимодействия не

только с программным, но и аппаратным обеспечением, где появляется необходимость напрямую работать с составными элементами ПК, а также компьютерными и телекоммуникационными сетями (кабелями, адаптерами и т.д.). Кроме того, в компьютерах предусмотрено, что любое изменение системы (оповещение о состоянии какого-либо процесса, сообщение об ошибке, включение и выключение ПК) сопровождается звуковым сигналом, на что студенты должны своевременно реагировать определёнными действиями.

Исходя из полученных результатов, предложим следующие рекомендации по работе с учебной группой: во время объяснения теоретического материала особый упор стоит сделать на иллюстрирование новой информации наглядными примерами. Реализовать это можно, применяя графики и схемы (лучшим решением будет использовать их в ходе презентации с необходимыми устными и письменными пояснениями) или используя в процессе объяснения отдельные элементы ЭВМ (в начале происходит их демонстрация с помощью проектора, чтобы можно было рассмотреть небольшую деталь в увеличенном виде, а затем студентам даётся возможность подержать деталь в руках для более близкого ознакомления). Во время практических и лабораторных занятий, перед и во время выполнения основной работы стоит уделить внимание демонстрации всех необходимых действий с устными пояснениями. Однако не стоит поэтапно рассказывать все нюансы работы – после показа небольшого кусочка процесса рекомендуется задать студентам вопросы по тому, что было сделано, к какому результату привели проделанные манипуляции, и что потребует сделать дальше. Необходимо давать студентам возможность самим прогнозировать поведение ПК или программного обеспечения и свои дальнейшие действия. Оставшуюся работу, связанную с оформлением отчётов, выполнением заданий и контрольных вопросов учащиеся должны будут выполнить самостоятельно в индивидуальном порядке.

Реализовать все вышеперечисленные рекомендации можно и используя возможности VR-технологии. Использование подобного рода технологий является достаточно актуальным, так как «в настоящее время имеется недостаточно разработок в области виртуальной реальности, мало контента для проведения школьных учебных занятий. Отсутствуют учебники дополненной реальности и мобильные приложения, которые позволяют внедрять AR-технологии в учебном процессе» [2].

Суть применения технологий виртуальной реальности состоит в том, что преподавателю предлагается разработать самому или с помощью разнообразных конструкторов учебное VR-приложение, имеющее следующую структуру: теоретический материал, практическое задание и проверочное задание. Тему работы и её цель можно разместить на любом объекте в виртуальной среде, либо озвучить её, используя «помощника» – объект, который будет исполнять роль путеводителя, воспроизводя записанные заранее реплики в определённый момент времени. Теоретический материал рекомендуется представлять в нескольких формах – обучающий видеоролик, размещённый на 3D-модели мультимедийного устройства, текстовые подсказки, разбросанные по виртуальному пространству и обучающие плакаты на стенах. При разработке практической части стоит уделить внимание тому, чтобы обеспечить учащимся работу с объектами виртуальной среды – подобрать необходимые 3D-модели и настроить параметры взаимодействия. Для проверочной части можно организовать простой тест, где вопросы зачитываются голосовым помощником или написаны на 3D-модели (доске, мониторе ПК и т.д.), а для предоставления ответа обучающийся должен взаимодействовать с кнопками или другими объектами. Также не стоит забывать и о звуковом сопровождении приложения – звуками должно помечаться правильное и неправильное выполнение задания, действия с объектами (звук падения объекта, включения/выключения мультимедийного устройства и т. д.). Осуществить это можно используя VR-технологии с эффектом полного погружения. В отличие от виртуальной реальности без погружения, технология с эффектом полного погружения гарантирует реалистичный опыт в виртуальном мире. Учащиеся получат опыт, как если бы они физически присутствовали в виртуальном пространстве, и все происходит с ними по-настоящему [3].

Реализовать перечисленный выше функционал возможно с использованием среды разработки учебных VR-приложений «Varwin Education». Это конструктор VR-проектов, для работы в котором не требуется навыков программирования. Он нужен, чтобы наполнять сцены объектами, создавая интерьеры, интерактивные элементы, лабиринты и игровые локации. С помощью редактора можно располагать объекты в нужном месте локации, трансформировать и задавать базовые свойства физики, материала и взаимодействий с игроками и миром [5].

С примером подобного учебного VR-приложения можно ознакомиться на рисунке 3.



Рисунок 3. Геймплей учебного VR-приложения

В самом начале обучающийся получает текстовые и аудио подсказки по работе с приложением. Номер и тема лабораторной работы указаны на доске. Здесь также есть рекомендации по выполнению заданий. Теоретический материал представлен в виде обучающего ролика, который должен посмотреть обучающийся перед выполнением практического задания. Приложение выстроено таким образом, что учащийся не допускается к выполнению практической части, пока не ознакомится с теорией. Само задание предполагает прямое взаимодействие ученика с составляющими персонального компьютера (возможность рассмотреть их со всех сторон, оценить габариты и разместить их на свои места согласно

заданию). При правильном выполнении упражнения прозвучит соответствующий звуковой сигнал, и всплывёт оповещение, подсказывающее, как действовать дальше.

Выводы. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что применение VR-технологий при обучении специальности «Обеспечение информационной безопасности телекоммуникационных систем» является целесообразным и отвечает психологическим особенностям обучающихся данной специальности.

Литература:

1. Гарднер, Говард. Структура разума: теория множественного интеллекта: пер. с англ. / Говард Гарднер. – М.: ООО «И.Д. Вильямс». 2007. – 512 с.
2. Кормакова, В.Н. Применение VR/AR технологий в среднем общем образовании: проблемы и перспективы / В.Н. Кормакова, О.Н. Сатлер, С.Д. Чернявских // Дистанционные образовательные технологии. – 2021. – №3. – С. 154-157
3. Рахматуллаев, А.Н. Технология виртуальной реальности / А.Н. Рахматуллаев, Р.К. Иманбек, А.Р. Рахымова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 18 (360). – С. 50-58
4. Рыжов, В.Н. Методика преподавания информатики / В.Н. Рыжков. – Саратов: УЦ «Новые технологии в образовании», 2009. – 512 с.
5. Сатлер, О.Н. Обзор средств разработки VR-приложений / О.Н. Сатлер, Д.Д. Ризванова // Содействие профессиональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов в современных условиях: Сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции / под ред. С.А. Михайличенко, Ю.Ю. Буряка. Том Часть 3. – Белгород: Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова, 2021. – С. 163-170
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 10.02.04 «Обеспечение информационной безопасности телекоммуникационных систем». – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения 09.06.2023)

Педагогика

УДК 37.091.3:57 (045)

кандидат педагогических наук, доцент Семенова Наталья Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

доктор педагогических наук, профессор Якупчев Михаил Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник Маркинов Иван Федорович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ДИЗАЙН ВВОДНОГО УРОКА ИЗУЧЕНИЯ ЭВОЛЮЦИОННОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ БИОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА

Аннотация. В статье актуализируется важность формирования у обучающихся общеобразовательной школы основ биологической картины мира. Утверждается, что для осуществления обозначенного процесса в их предметно-биологической подготовке необходимо обращать внимание на реализацию вводных уроков. Они должны разрабатываться так, чтобы обучающимся создавались условия для «мягкого вхождения» в материал определенного раздела на основе целостного и систематизированного знания об изучаемых объектах, занимающих центральное положение в его содержании. При изучении учебного материала для формирования основ биологической картины мира могут быть использованы обобщения разного уровня – идеи и принципы, понятия и термины, законы и закономерности, учения, концепции и теории. Для овладения ими дизайн вводного урока должен разрабатываться в составе двух компонентов – теоретического и практического при совместной деятельности учителя и обучающихся.

Ключевые слова: общее образование по биологии, биологическая часть естественно-научной картины мира, вводный урок, дизайн вводного урока для формирования у обучающихся основ биологической картины мира.

Annotation. The article actualizes the importance of forming the foundations of a biological picture of the world among students of a general education school. It is argued that in order to implement the designated process in their subject-biological training, it is necessary to pay attention to the implementation of introductory lessons. They should be developed in such a way that students create conditions for a «soft entry» into the material of a certain section on the basis of a holistic and systematized knowledge of the objects being studied, which occupy a central position in its content. When studying educational material to form the foundations of a biological picture of the world, generalizations of different levels can be used – ideas and principles, concepts and terms, laws and patterns, teachings, concepts and theories. To master them, the design of an introductory lesson should be developed as part of two components – theoretical and practical with the joint activities of the teacher and students.

Key words: general education in biology, the biological part of the natural-science picture of the world, an introductory lesson, the design of an introductory lesson to form the basics of the biological picture of the world among students.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева») по теме «Обобщение учебного материала как средство формирования биологической картины мира старшеклассников»

Введение. Одной из приоритетных задач общего образования как и прежде продолжает оставаться формирование у обучающихся основ научной картины мира. Об этом заявлено в действующей редакции образовательных стандартов. При этом в них утверждается об использовании потенциала разных школьных предметов, включая предметную область «Естественные науки». Важно, чтобы в совокупности они способствовали освоению подрастающим поколением знаний об окружающей действительности, ее главнейших системно-структурных компонентах и характеристиках, передаваемых посредством фундаментальных идей и принципов, понятий и терминов, законов и закономерностей, концепций и теорий. Не случайно в отношении предметов естественно-научного цикла в обозначенном контексте в стандартах указывается на создание таких условий, чтобы дети и подростки поняли глубинные взаимосвязи и взаимозависимости естественных наук, осознали потребности общества в развитии естественно-научного знания и технологий, выявляли ценности объектов

окружающего мира, руководствуясь ими в учебных ситуациях и повседневной жизни [6]. Для этого необходимо, во-первых, чтобы данная установка была реализована при изучении фундаментальных свойств природы, во-вторых, эти свойства были бы объединены в обобщенный образ, ибо ни один теоретический конструкт – выразитель естественно-научной картины мира в отдельности не составляет картину природы, в-третьих, естественно-научная картина должна представляться в виде теоретической модели природы, предполагающей дополнение, в-четвертых, естественно-научную картину следует постоянно проверять и соотносить с процессами и явлениями, происходящими в природе и с естественной эволюцией, постоянно протекающей в ней.

Изложение основного материала статьи. Биология в составе предметной области «Естественные науки» занимает особое положение. Она ориентирована на формирование у обучающихся достоверных знаний о разнообразных живых объектах, специфике их организации и функционирования, изменениях, происходящих под воздействием множества факторов окружающей среды, роли живого вещества в нормальном существовании биосферы земной планеты, значении природных ресурсов для полноценного развития самой природы и человека в ней [4, 5]. Учитывая указанный факт, можно утверждать, что одним из назначений биологии является формирование у обучающихся целостного образа живой природы – биологической части научной картины мира [1, 7]. Каждый из разделов и большинство тем школьной биологии имеют определенный потенциал в этом. Особо выделим темы, связанные с изучением эволюционного материала. Одной из них является тема «Эволюционное учение», предполагающая ознакомление обучающихся с развитием представлений об органическом мире в додарвиновском, дарвиновском и современном периодах. С позиции формирования основ биологической картины мира данная тема выигрышна, так как в ней в концентрированном виде отражены не только указанные нами теоретические обобщения высокого уровня, в частности, учения (эволюция органического мира, искусственный и естественный виды отбора, борьба за существование), соответствующие им термины и понятия, но и их прикладное значение. Кроме этого, в учебном материале темы содержится информация о теоретических и эмпирических методах, используемых учеными для получения достоверных биологических знаний.

При изучении темы «Эволюционное учение» большую смысловую нагрузку в формировании у обучающихся знаний об основах биологической картины мира несет вводный урок. Он выступает в качестве первого учебного занятия темы, на котором обучающиеся должны познакомиться в обобщенном и систематизированном виде с основными положениями учения об эволюции органического мира, истории его возникновения и развития, методами исследования эволюционных явлений и их применения в науке, осмыслить значение данной теории для различных сфер практической деятельности человека. Считаем, что такой урок должен иметь совершенно особый дизайн. В современных методических исследованиях дизайну урока постепенно начинает придаваться все большее значение. Дизайн нами понимается как новое явление в концептуальном ландшафте предметного обучения и относится не только к целесообразному выбору, но и грамотному использованию процедур, методов и приемов, а также предписаний и устройств для совокупного достижения предметных, метапредметных и личностных результатов. В литературе обнаружены разные варианты дизайна урока как формы организации обучения [2, 3, 8]. Полагаем, что его сущность лучше раскрывается, если в структуре дизайна урока будут представлены и наполнены соответствующим содержанием его теоретическая и практическая составляющие.

Теоретическая составляющая предполагает выражение цели и задач, ожидаемых результатов, указание на тип (вид) урока, методы работы учителя и обучающихся, определение приоритетных биологических понятий, составляющих содержательную базу для полноценной работы с обучающимися. В отношении вводного урока к теме «Эволюционное учение», как мы считаем, они должны быть следующими.

Цель урока – формирование обобщенного знания, отражающего основные положения учения об эволюции органического мира Ч. Дарвина, выступающего в качестве одного из неотъемлемых компонентов биологической картины мира.

Задачи урока:

1) обучения – сформировать: а) знания о предшествующих учению об эволюции органического мира Ч. Дарвина идеях (изменяемость поверхности Земли под влиянием различных естественных причин, историческое изменение ее лика из-за функционирования животных и растений, существование взаимосвязи организмов с окружающей средой, образование новых видов путем приспособлений); б) знания о сущности положений учения об эволюции органического мира Ч. Дарвина и его значении в понимании основ биологической картины мира;

2) воспитания – способствовать формированию научного мировоззрения на основе знаний об эволюции по естественным причинам и ее результатах (приспособленность организмов к среде обитания, многообразие органического мира, сосуществование примитивных и высокоорганизованных форм и состоятельность разных направлений эволюции);

3) развития – актуализировать знания об анализе, установлении причинных связей для выяснения и характеристики эволюционных событий в мире живой природы и их результатах; использовать эти знания при построении обобщенных умозаключений.

Ожидаемые результаты:

1) предметные – выражать положения об идеях, предшествующих учению об эволюции органического мира Ч. Дарвина; называть и истолковывать сущность положений учения об эволюции органического мира Ч. Дарвина; характеризовать значение этого учения в понимании основ биологической картины мира;

2) личностные – демонстрировать убежденность в эволюции по естественным причинам и с этой позиции объяснять ее результаты;

3) метапредметные – выражать сущность метода анализа, установления причинно-следственных связей, использовать их для объяснения эволюционных событий в мире живой природы и их результатах.

Тип (вид) урока: формирования новых знаний (вводный).

Методы работы учителя и обучающихся: словесные – описание, объяснение, характеристика, поисковая беседа; наглядные – демонстрация презентации, фрагмента видеофильма о многообразии видов в мире живой природы; практические – самостоятельная работа с учебником, материалами открытых баз знаний, отражающих следствия и результаты эволюции.

Приоритетные биологические понятия: историко-научные – сведения об эволюционных фактах, понятиях, закономерностях и идеях; методологические – сущность категорий «идея» и «учение», сведения о методах исследования эволюционных изменений и их применения в науке; собственно биологические – эволюция живых объектов, вид как основная эволюционная единица.

Практическая составляющая предполагает реализацию этапов изучения учебного материала в определенной последовательности, обеспечивающих достижение ожидаемых результатов при задействовании названных методов работы учителя и обучающихся. Эту часть отразим в более компактном табличном виде (Таблица 1).

Проектирование этапов вводного урока по теме «Учение об эволюции органического мира»

Содержание учебного материала	Действия по формированию основ биологической картины мира
<i>Этап актуализации прежних знаний</i>	
<p>Актуализация представлений об идее, учении, закономерности, факте как категориях, выражающих сущность научной картины мира.</p>	<p>Учитель истолковывает обучающимся сущность определенных категорий с позиции их общеучебного назначения: факт – неопровержимое событие или результат; закономерность – постоянно повторяющаяся взаимосвязь явлений окружающего мира; учение – совокупность теоретических положений о какой-либо области явлений действительности, идея – мысль, обобщающая определенный опыт и отражающая отношение человека к действительности. Обязательно обращается внимание на то, что они выступают в качестве инвариантных выразителей научной картины мира.</p>
<p>Актуализация представлений об историко-научных фактах, закономерностях и идеях, касающихся возникновения эволюционной теории: а) 1830 г. – Ч. Лайель обосновал идею изменчивости поверхности Земли под влиянием естественных причин; б) первая половина XIX в. – появление идеи о единстве всей природы (И. Берцелиус – все животные и растения состоят из тех же элементов; К.Ф. Рулье – историческое изменение лика Земли под влиянием живого; К. М. Бэр – все позвоночные животные развиваются по единому плану; Т. Шванн – клеточная теория, общность микроструктуры и развития животных и растений). Эти и другие открытия не совмещались с креационизмом – творением мира и человека Богом, идеей самозарождения жизни на Земле и идеей панспермии – специальном заселении Земли неизвестными расами. Первая половина XIX в. – в Европе утверждается капитализм при интенсивном развитии промышленности и сельского хозяйства; достижения селекционеров доказали, что человек изменяет породы и сорта, приспособляя их к своим потребностям путем искусственного отбора. За счет чего же изменяются виды в природе?</p>	<p>Учитель совместно с обучающимися устанавливает факты, закономерности и идеи, связанные с учением об эволюции органического мира Ч. Дарвина, но предшествующие ему. Обучающиеся выполняют необходимые записи в рабочих тетрадях, осмысливают их и подводят к формулированию вывода о том, что природа изменяется под влиянием различных факторов, обуславливающих появление новых видов живых существ. Обязательно обращается внимание на то, что выполненные записи отражают отдельные явления, протекающие в природе в силу причин естественного происхождения; отвергая креационизм, признаваемый в науке до начала XIX в., они стали предпосылками для появления и оформления учения как совокупности обобщенного знания о постепенном и длительном «развертывании» естественного процесса развития живой природы.</p>
<i>Этап формирования новых знаний</i>	
<p>На основе анализа предшествующих наблюдений, а также в многолетнем путешествии к берегам Южной Америки на корабле Бигль Ч. Дарвин обратил внимание на поразительную изменчивость жизненных форм и их приспособленность к условиям обитания. Итогом обобщения полученных материалов стали положения учения об эволюции органического мира:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) все виды живых существ возникли естественным путем, давно, от одного или нескольких предковых видов; далее, они изменяются из-за условий среды обитания; 2) неизбежность борьбы за существование вытекает из противоречия между способностью организмов к неограниченному размножению и ограниченностью жизненных ресурсов; 3) следствием борьбы за существование является естественный отбор как выживание наиболее приспособленных особей к данным условиям среды; полезные признаки наследуются и передаются потомкам; 4) приспособленность организмов относительна и при изменении условий среды не гарантирует выживания; 5) естественный отбор вызывает расхождение признаков внутри вида и может привести к видообразованию; 6) наряду с высокоорганизованными формами жизни существуют и низкоорганизованные. 	<p>Учитель совместно с обучающимися выполняет работу по анализу и объяснению сущности каждого из выдвинутых положений учения Ч. Дарвина об эволюции органического мира с опорой на специально подобранные наглядные средства. Совместными усилиями учителя и обучающихся формулируются и фиксируются на доске краткие записи о значении учения для понимания биологической части научной картины мира: 1) учение систематизирует знания о естественных причинах, следствиях и результатах изменения органического мира; 2) учение объясняет механизмы эволюции, в качестве которых выступают изменчивость организмов, борьба за существование и естественный отбор; он является движущей, направляющей силой эволюции; 3) учение отражает целостный взгляд на процесс исторического изменения живого в направлении разнообразия и приспособленности существующих на Земле организмов всех уровней организации; 4) учение позволяет предсказывать новые проявления эволюционного процесса, которые постоянно дополняют синтетическую теорию эволюции, возникшую с опорой на учение Ч. Дарвина об эволюции органического мира.</p>
<i>Этап подведения итогов</i>	
<p>Совместными усилиями учителя и обучающихся формулируются выводы о значении учения об эволюции органического мира Ч. Дарвина с позиции понимания основ биологической части научной картины мира:</p> <ul style="list-style-type: none"> – историческое развитие органического мира необходимо объяснить на материалистической основе, отказываясь от сотворения мира и его неизменности; – природный мир нужно воспринимать как целостное, изменяющееся в пространстве и времени естественное образование; – постоянное развитие органического мира должно объясняться действием эволюционных факторов – наследственности, изменчивости и естественного отбора. 	

Выводы. Использование вводных уроков в процессе предметной подготовки обучающихся может выступать в качестве одного из средств целенаправленного формирования представления об основах биологической части естественно-научной картины мира. Такие уроки при их методически грамотной разработке и реализации в практике работы учителя призваны «ввести» обучающихся в материал, который будет изучаться в теме, познакомить с ключевыми понятиями для предстоящих уроков. Самое же главное, на вводном уроке обучающиеся получают возможность в получении целостного и систематизированного знания о каком-либо живом объекте (предмете, явлении, процессе), занимающем центральное положение в содержании учебного материала. Для оптимальной организации образовательного процесса по формированию основ биологической картины мира в качестве условия выдвигается особый дизайн вводного урока, составляющими которого, по нашему мнению, должны выступать его теоретическая и практическая части.

Литература:

1. Данилова, В.С. Основания биологической картины мира / В.С. Данилова, Н.Н. Кожевников // Вестник ЯГУ. – 2009. – Т. 6. – № 1. – С. 111-116
2. Ковалев, Д.А. Педагогический дизайн : сущность и принципы / Д.А. Ковалев // Опыт использования сетевых информационных технологий и систем в образовательной и научно-методической работе: сб. науч. тр. – Санкт-Петербург: СПбГУ ИТМО, 2017. – С. 133-137
3. Кречетников, К.Г. Педагогический дизайн и его значение для развития информационных образовательных технологий [Электронный ресурс] / К.Г. Кречетников. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2005/Troitsk/2/2-0-9.html>
4. Пасечник, В.В. Анализ состояния школьного естественнонаучного образования: содержание, проблемы и перспективы развития / В.В. Пасечник // Педагогическое образование и наука. – 2021. – № 1. – С. 32-36
5. Суматохин, С.В. Биологическое образование на рубеже XX-XXI веков: монография / С.В. Суматохин. – Москва: Школьная Пресса, 2021. – 416 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (с последними изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>
7. Якунчев, М.А. Научные размышления о биологической картине мира / М.А. Якунчев, Н.Г. Семенова, И.Ф. Маркинов // Биология в школе. – 2016. – № 7 (25). – С. 33-41
8. Якунчев, М.А. Проектирование вводных уроков для формирования биологической картины мира у девятиклассников при использовании обобщения / М.А. Якунчев, Н.Г. Семенова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 3 (27). – С. 77-83

Педагогика

УДК 37. 025

соискатель Сергунцова Елизавета Валерьевна

АНО ВО «Северо-Кавказский социальный институт» (г. Ставрополь);

старший преподаватель кафедры общей педагогики и образовательных технологий Михоненко Ольга Ивановна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);

доктор педагогических наук, профессор Зритнева Елена Игоревна

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

АНАЛИТИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ КАК БАЗОВЫЙ ЭЛЕМЕНТ РАЗВИТИЯ ПАРАДОКСАЛЬНОГО И ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития парадоксального и творческого мышления. Осуществляется анализ различных интерпретаций таких дефиниций, как «парадоксальное мышление», «творческое мышление», и «аналитические умения». Определена взаимосвязь между парадоксальным и творческим мышлениями, а также значение аналитических умений в процессе развития парадоксального и творческого мышления. Выделены этапы, периоды и уровни развития аналитических умений. Представлена характеристика умений, которые должны быть сформированы на каждом из уровней. Сделан вывод о том, что аналитические умения выступают базовым элементом в развитии парадоксального и творческого мышления. Аналитических умения необходимо формировать, начиная с дошкольного возраста, поскольку – это снова способности к анализу фактов, материалов и явлений. Авторы делают вывод о том, что система образования, начиная с дошкольного этапа и заканчивая системой высшего образования, должна быть направлена, прежде всего, но на формирование интеллектуальных и, в частности, аналитических умений, которые должны лежать в основе профессиональной компетентности современных специалистов.

Ключевые слова: аналитические умения, парадоксальное мышление, творческое мышление, развитие, формирование.

Annotation. The article deals with the problem of the development of paradoxical and creative thinking. The analysis of various interpretations of such definitions as "paradoxical thinking", "creative thinking", and "analytical skills" is carried out. The relationship between paradoxical and creative thinking is determined, as well as the importance of analytical skills in the process of development of paradoxical and creative thinking. Stages, periods and levels of development of analytical skills are identified. The characteristics of the skills that should be formed at each of the levels are presented. It is concluded that analytical skills are a basic element in the development of paradoxical and creative thinking. Analytical skills must be formed starting from preschool age, since these are again the ability to analyze facts, materials and phenomena. The authors conclude that the education system, starting from the preschool stage and ending with the higher education system, should be directed, first of all, to the formation of intellectual and, in particular, analytical skills, which should underlie the professional competence of modern specialists.

Key words: analytical skills, paradoxical thinking, creative thinking, development, formation.

Введение. В условиях современной стремительной жизни человеку с каждым днем задаются определенные условия, адаптация к которым возможно при наличии необходимых сформированных компетенций. С развитием цифровой и информационной сферы произошли изменения в профессиях. Сейчас работодатели ищут копирайтеров, SMM-менеджеров, контент-маркетологов, дизайнеров, продакт-менеджеров и разработчиков с навыками творческого мышления.

Творческий подход помогает находить нестандартные решения, которые привлекают внимание аудитории и таким образом помогают продвигать продукт. Однако не только творчество способствует созданию нестандартных идей, но и мыслительная деятельность, в результате которой сопоставляются несопоставимые суждения и выявляются новые знания, таковым является парадоксальное мышление.

Следовательно, развитие творческого и парадоксального мышления сегодня является одним из значимых элементов конкурентноспособного специалиста.

Цель исследования – определить аналитические умения как базовый элемент развития парадоксального и творческого мышления.

Задачи научной статьи:

1) рассмотреть сущностные составляющие парадоксального и творческого мышления;

2) выявить специфические особенности аналитических умений как основы развития парадоксального и творческого мышления.

Методы исследования: анализ, синтез понятий и определений, обобщение научной литературы по теме исследования, систематизация материала, обобщение, структурирование.

Практическая значимость статьи определяется возможностью развития парадоксального и творческого мышления личности путем развития аналитических умений.

Изложение основного материала статьи. Появление современных профессий задает новый ориентир в процессе овладения специалистом необходимых компетенций. Актуальность исследования заключается в том, что выходя на современный рынок труда человек должен являться конкурентноспособным специалистом, так возможно при условии развития творческого и парадоксального мышления.

Исследовательский предмет данной статьи предполагает рассмотрение категориально-смыслового значения таких дефиниций, как «парадоксальное мышление», «творческое мышление», и «аналитические умения».

В современной науке парадоксальное мышление интерпретируется неоднозначно, однако все исследователи связывают его с базовым понятием парадокса. Парадокс это формально-логическое противоречие, появляющееся в результате размышления над какой-либо проблемой при сохранении логической правильности хода рассуждения [1]. Парадокс стимулирует человека на поиск необычных решений исследовательской проблемы, задействуя творческое мышление, схватывающим отношения противоположности, и представляет собой своеобразную форму критики привычного положения вещей [10]. Возникающее противоречие заставляет задуматься исследователя над многоаспектностью проблемной ситуации, над ее постоянным развитием, над той глубиной неисследованного, которая притягивает любого мыслящего специалиста. Парадокс символизирует движение мысли исследователя к какому-то новому пониманию сути вещей или процессов, при этом он заставляет проблему открываться новыми гранями и тем самым способствуя ее творческому решению [4].

А.П. Краснополяская в своем исследовании упоминает связь парадоксального мышления с проблемой ощущения трудности складывания в логические схемы и трудности артикуляции в ситуации переживания мира [3].

Сформированное парадоксальное мышление предполагает наличие способности реагировать на диссонанс противоречивой, взаимоисключающей реальности, видеть несовместимость событийности этой реальности и понимать, что при определенных условиях данная несовместимость может породить новую реальность, отличную от первоначальной, позитивной качественной новизной [5].

С точки зрения Саенко, Л.А. момент продуктивности парадоксальных преобразований заключен в переходе от абстрактных отношений противоположности к их конкретному воплощению в единицах анализируемого целого. Парадокс как форма мысли здесь предстает в качестве начала творческого процесса и продукта творчества, обладающего самоценностью [8].

Так как парадоксальное мышление является мышлением высокого уровня, изучать его целесообразно у старшеклассников, когда на почве формирующегося теоретического мышления становится возможным и развитие парадоксального мышления.

Умение находить противоречия служит основой парадоксального мышления, а оно в свою очередь является обязательным атрибутом истинного творчества. Выделение противоположных свойств, их сопоставление и объединение позволяет раскрывать новые, неожиданные стороны познаваемых предметов и явлений.

Творческое мышление трактуется по-разному, в частности, творческое мышление рассматривается как предпосылка научной деятельности, творческое мышление как особый вид одаренности, творческое мышление как специфическая интеллектуальная деятельность.

Творческое мышление является универсальной познавательной способностью, включающей процессы преобразования когнитивного опыта и создания нового. В процессе творческого мышления можно выделить следующие характеристики, которые необходимы на каждом этапе этого процесса:

– на первичном этапе: аналитическая способность мышления, способность к анализу проблемы;

– на втором этапе: совокупность ситуативности, воображения, интуиции как способности к перераспределению и синтезу при «высокоскоростной» бессознательной обработке информации;

– на третьем этапе: способность представлять продукт бессознательной обработки в сознание;

– на четвертом этапе: аналитико-синтетическая способность мышления, способность провести анализ полученного продукта и вторичный синтез (решение проблемы) на сознательном уровне [5].

Творческое мышление, являясь «ускорителем» интеллекта, обобщенным и высшим свойством мышления, средством систематизации и взаимосвязи психических функций друг с другом, следует рассматривать как высшую ступень развития мышления, как процесс, который обеспечивается способностью личности к творчеству в качестве креативности. Это подчеркивает адаптивную природу творческого мышления – оно является необходимым условием полноценного развития всей системы интеллектуальных функций человека.

Под понятием аналитические умения понимается структура специальных мыслительных операций, которые направлены на поиск оценки, систематизацию и обобщение знаний. Аналитические умения лежат в основе всей мыслительной деятельности и позволяют преобразовать приобретенные знания в новое качественное состояние [6].

В психологии и педагогике «аналитические умения» определяются как интеллектуальные умения, межпредметные умения, умения учебной деятельности, которые включают также синтезирование информации [8].

Н.Ю. Садовникова определяет аналитические умения как элемент общей культуры человека, который представляет собой совокупность знаний, умений, норм, ценностей, которые связаны с потреблением и созданием информационных ресурсов и выполнением информационной деятельности на репродуктивном и творческом уровне.

Именно аналитические умения считаются неотъемлемой частью информационной компетенции: умения самостоятельно искать, анализировать и находить необходимо важную информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее становится метапредметным результатом начального образования, требования к которым имеются в базовых нормативных документах [6].

Аналитические умения можно представить как систему целенаправленной информационно-аналитической деятельности, включающей сравнение, соотнесение, рассуждение, структурирование, построение аналитических выводов

для решения профессиональных задач.

В рамках аналитических умений Т.А.Власова выделяет такие способности человека, как логически мыслить, рефлексировать, анализировать ситуацию, мыслить последовательно и действовать, а также умение смотреть на ситуацию с разных точек зрения [1]. Развитие аналитических умений осуществляется на основе закономерностей развития мыслительной деятельности.

Аналитические умения – это способность человека анализировать информацию, выделять в ней главное, находить связи и зависимости, а также делать выводы и принимать решения на основе этого анализа.

Исследователи выделили такие основные мыслительные действия, которые лежат в основе аналитических умений:

- анализ,
- сравнение,
- сопоставление,
- классификация, обобщение, структурирование, рефлексия, моделирование,
- прогнозирование и другие [7].

Развитие аналитических умений способствует правильному формированию высших видов мышления: словесно-логического и парадоксального. То есть осуществлять мыслительную деятельность, направленную на осознание противоположностей, размышление, сопоставление и критическое оценивание взаимоисключающих суждений возможно при условии сформированных базовых аналитических умений.

Выше упомянутая взаимосвязь парадоксального и творческого мышления, позволяет определить влияния сформированных аналитических умений на формирование творческого мышления.

Формирование парадоксального и творческого мышления можно представить в виде системы ячеек, каждая из которой представляет собой систему и играет важную роль в данном процессе. Одной из которой и является аналитические умения, находящаяся у самого основания и составляющая опору для ячеек выше.

Специалист с развитым парадоксальным и творческим мышлением самостоятельно ставит себе задачи, свободен от шаблонов и стереотипов, способен решать задачи эффективно, экономно и продуктивно. Данные качества отвечают противоречивости, непредсказуемости современного мира, поэтому их развитие очень важно.

Следует отметить, что развитие парадоксального и творческого мышления опирается на умения личности анализировать материалы и ситуации. Без сформированных аналитических умений невозможно процесс парадоксального и творческого мышления.

Развитие аналитических умений необходимо осуществлять еще в дошкольный период. Конечно, это будут базовые аналитические умения, которые необходимо формировать у воспитанников. Далее, в период школьного обучения следует развивать аналитические умения на каждом этапе школьного обучения.

Профессиональное обучение невозможно без сформированных на высоком уровне аналитических умений у студентов. особенно в этой связи необходимо обратить внимание на этап обучения в магистратуре, когда идёт обобщение и консолидация всех интеллектуальных умений, в том числе аналитических (Filimonjuk, L.A. [11]).

Саенко Л.А. и Соломатина Г.Н. [7] выделяют три основных этапа в развитии аналитических умений (см. рис. 1).

На рисунке 1 определены основные этапы и обозначены уровни сформированности аналитических умений на каждом из этапов.

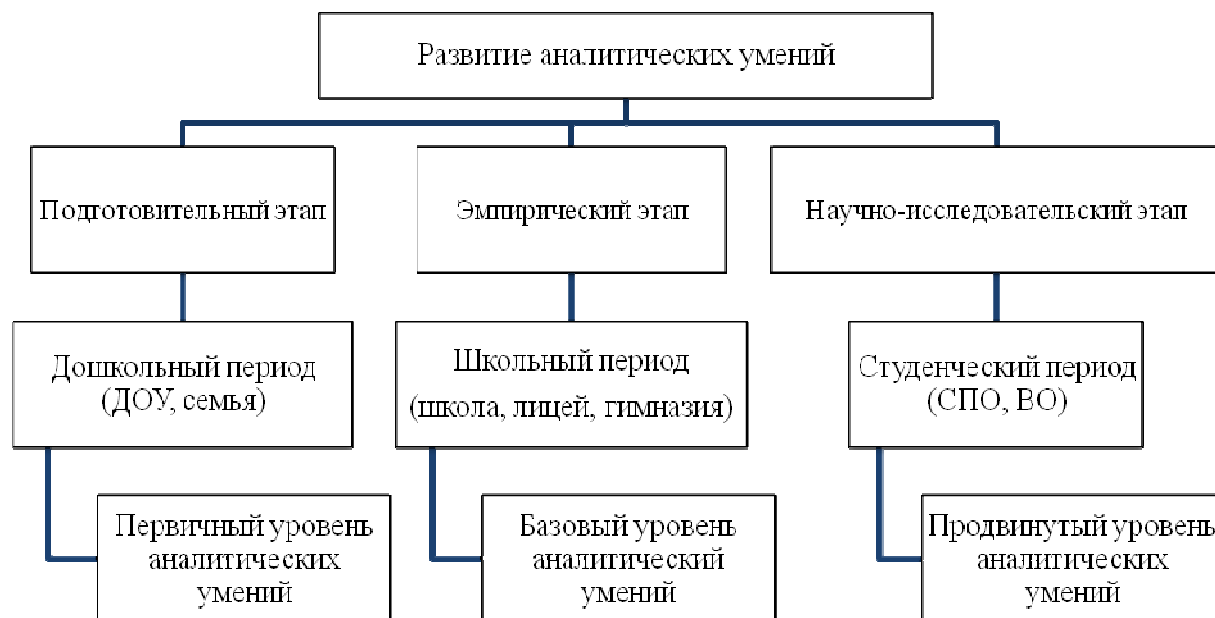


Рисунок 1. Этапы и уровни развития аналитических умений

Выводы. В соответствии с целью и поставленными задачами исследования, сделаны ряд обобщающих выводов:

- 1) парадоксальное мышление – это процесс мыслительной деятельности, в результате которой сопоставляются

несопоставимые суждения, и появляются новые знания;

2) творческое мышление – это мышление, результатом которого является открытие принципиально нового или усовершенствованного решения той или иной задачи;

3) аналитические умения представляют собой систему определенных мыслительных действий, направленных на поиск оценки, систематизацию и обобщение знаний. Аналитические умения лежат в основе всей мыслительной деятельности и являются базовым элементом парадоксального и творческого мышления.

4) система образования, начиная с дошкольного этапа и заканчивая системой высшего образования, должна быть направлена, прежде всего, но на формирование интеллектуальных и, в частности, аналитических умений, которые должны лежать в основе профессиональной компетентности современных специалистов.

Литература:

1. Власова, Т.А. Формирование системы аналитических умений обучающихся в процессе обучения истории / Т.А. Власова, Д.И. Безгодко // Актуальные проблемы экономики, социологии и права. – 2020. – № 4. – С. 11-13
2. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин. – Харвест; Минск; 1998. – С. 467-468
3. Краснополяская, А.П. Роль парадоксов в дискуссионных моделях образования / А.П. Краснополяская // Противоположности и парадоксы (методологический анализ). – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация». – 2008. – С. 392-412
4. Лепешко, Б.М. Парадоксальное мышление и его эвристические функции / Б.М. Лепешко // Крыніцазнаўства і спецыяльныя гістарычныя дысцыпліны : навук. зб. Вып. 3 / рэдкал.: У. Н. Сідарцоў, С.М. Ходзін (адк. рэдактары) [і інш.]. – Мінск: БДУ. – 2007. – С. 129-139
5. Ручкова, Н.А. Определение понятия «Творческое мышление» в научной литературе по психологии / Н.А. Ручкова, И.А. Ледовских // Вестник КГУ. – 2010. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-ponyatiya-tvorcheskoe-myshlenie-v-nauchnoy-literature-po-psihologii>
6. Садовникова, Н.Ю. Развитие аналитических умений младших школьников на уроках русского языка / Н.Ю. Садовникова // Актуальные исследования. – 2021. – № 18. – С. 112-114
7. Саенко, Л.А. Аналитические умения студентов: сущностные характеристики, уровни развития, факторы влияния / Л.А. Саенко, Г.Н. Соломатина // Научно-педагогическое обозрение. – 2021. – № 4. – С. 68-75
8. Саенко, Л.А. Развитие аналитических умений у обучающихся на разных возрастных этапах в процессе экспериментирования / Л.А. Саенко, Г.Н. Соломатина // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2022. – № 4(91). – С. 260-265
9. Таренко, Л.Б. Педагогические условия формирования аналитических умений у студентов – будущих специалистов в области информационных технологий: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 Нижний Новгород. – 2017. – 238 с.
10. Цуранова, В.О. Взаимосвязь парадоксального и творческого мышления / В.О. Цуранова, Т.М. Щеголева // Вестник Иркутского университета. – 2012. – № 15. – С. 306-308
11. Filimonyuk, L.A. Formation of value-sensitive orientation in the educational space of society competence of magistracy students of psychological-pedagogical course / L.A. Filimonyuk, L.V. Khalyapina, K.A. Chebanov, [etc.] // Journal of Fundamental and Applied Sciences. – 2018. – Т. 10. – № 5S. – С. 1007-1019

Педагогика

УДК 377.1

аспирант Слюсарева Анастасия Евгеньевна

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

кандидат психологических наук, доцент Слюсарева Елена Сергеевна

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

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. В статье представлено исследование самостоятельной работы студентов художественно-графических факультетов педагогических вузов по дисциплине «Живопись». Выделены три группы студентов на основании признака автономности самостоятельной работы: группа студентов, работающая под руководством педагога, группа студентов, использующая дистанционную поддержку и группа студентов, не обращающиеся за поддержкой. Рассмотрены данные констатирующего эксперимента, описание экспериментальной программы и результаты контрольного эксперимента, позволяющие сделать вывод об эффективности самостоятельной работы студентов в разных условиях ее организации.

Ключевые слова: самостоятельная работа, студенты педагогических вузов, аудиторная, внеаудиторная работа.

Annotation. The article presents a study of the independent work of students of art and graphic faculties of pedagogical universities in the discipline "Painting". Three groups of students are identified based on the sign of autonomy of independent work: a group of students working under the guidance of a teacher, a group of students using remote support and a group of students who do not apply for support. The data of the ascertaining experiment, the description of the experimental program and the results of the control experiment are considered, which allow us to conclude about the effectiveness of independent work of students in different conditions of its organization.

Key words: independent work, students of pedagogical universities, classroom, extracurricular work.

Введение. В последние десятилетия наблюдается смена парадигмы образования, предполагающей формирование у студентов высших учебных заведений ряда компетенций: универсальных, общепрофессиональных, профессиональных. Анализ универсальных компетенций ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование» показывает их направленность на формирование у студентов умений самостоятельного поиска, анализа и обработки информации, перевод ее в практикоориентированный опыт.

Обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показывает выраженный дефицит методических рекомендаций к выполнению самостоятельной работы педагогов «творческих» специальностей, в частности, будущих преподавателей живописи, в которой не может быть общего «усредненного» подхода, поскольку каждый студент приходит с разным уровнем техники рисования и мотивационной направленности на учебный процесс.

В связи с этим происходит активное обновление и пересмотр как роли студента в процессе организации самостоятельной работы, так и роли преподавателя, перед которым стоит задача по разработке дополнительных методических подходов к организации самостоятельной работы студентов, способствующей получению качественного образования, формированию профессиональных компетенций.

Однако, на практике мы сталкиваемся с тем, что большинство студентов первых, а зачастую, и вторых, и последующих курсов, не готовы к организации самостоятельной работы: не сформированы соответствующие профильной направленности мотивы деятельности, умственные и практические действия, позволяющие изучать и обрабатывать полученную информацию, переносить ее в практический опыт.

Все это определяет поиски такой системы самостоятельной работы, которая будет способствовать развитию творческого потенциала студента, его познавательной активности и способствовать включению в образовательный процесс.

Изложение основного материала статьи. Анализ исследований ученых (Э.Г. Азимов, М.Г. Гарунов, С.М. Вишняков, Н.С. Савкина, Р.Б. Срода и др.) позволил нам определить самостоятельную работу студентов как такую деятельность, которая выполняется без непосредственного участия педагога, но по его заданию в специально предоставленное для этого время [1, 2, 4, 5, 7]. При этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной в задании цели, применяя свои усилия и выражая в той или иной форме результат умственных или физических действий [7].

Самостоятельная работа студентов – это планируемая познавательная, организационно и методически направляемая их деятельность, осуществляемая без прямой помощи преподавателя, для достижения конкретного результата [2].

Для выявления эффективности самостоятельной работы студентов нами был спланирован и реализован педагогический эксперимент, состоящий из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

На этапе пилотажного эксперимента нами был проведен анализ работ студентов до поступления в университет, проведена оценка качества работ студентов, выполненных самостоятельно, вне стен художественных школ, студий и пр. Количественный анализ представленных на проверку работ позволил отметить преобладание среднего уровня (65%), 12% работ высокого уровня и 23% работ низкого уровня.

Полученные данные, свидетельствующие о наличии выраженных дефицитов в подготовке студентов, легли в основу разработанной авторской методики организации самостоятельной работы студентов, представленной в методических рекомендациях к курсу «Живопись» [6]. Апробация методики осуществлялась в течение года на базе ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», художественно-графический факультет.

Формирующий эксперимент состоял из двух этапов, обусловленных различием используемых материалов: первое полугодие посвящено акварели, второе – живописи гуашью. В плане акцент делается на аудиторную работу (более пятидесяти академических часов), в то время, как на самостоятельную внеаудиторную работу времени выделяется гораздо меньше. Помимо просмотра студенты сдают экзамен – отчетность по дисциплине.

При организации самостоятельной работы учащиеся были разделены на три группы, каждая из которых выбрала комфортный для себя способ выполнения самостоятельной работы.

Все три группы представлены студентами очной формы обучения, которым был предложен разный вариант выполнения самостоятельных заданий, исходя из запроса, потребностей и понимания личного и профессионального пути развития:

1. Студентам первой группы было предложено выполнять самостоятельную работу с опорой на авторскую систему при постоянном контакте с преподавателем: планирование самостоятельной работы, обсуждение практических работ, методическое сопровождение, согласно представленной авторской методике и др. Выбиралось основное направление, на котором было необходимо сделать акцент: выполнять больше этюдов, обращая внимание на тональную разницу объектов; выполнять этюды, сохраняя цвет и живопись; выполнять живописную работу на формате А3 в разных акварельных техниках и пр. Таким образом, процесс самообучения велся совместно с педагогом, с учетом предыдущего опыта студентов, демонстрировавших высокий уровень активности в построении своего образовательного маршрута.

2. Вторая группа студентов планировала и выполняла самостоятельную работу при опосредованном руководящем контроле: студенты выбирали задания, представленные в курсе Инфода Moodle, работали по авторской методике. Однако свой образовательный маршрут студенты строили самостоятельно, без вмешательства педагога, то есть исходили из тех знаний, умений и навыков, которые у них сформированы, соотнося их уровнем сложности предлагаемых заданий и с учетом личного видения и предпочтений. Таким образом, планирование и организация самостоятельной работы происходило при высоком уровне активности самих студентов.

3. Третья группа студентов занималась самостоятельной работой без обращения за поддержкой и в выполнении упражнений базировалась на образовательной программе дисциплины «Живопись», то есть, не учитывала авторскую методику ведущего педагога, в выполнении самостоятельных заданий исходила из своих потребностей.

Анализ выполненных работ на констатирующем этапе эксперимента показал отличия в самостоятельной работе студентов трех групп и в общем прогрессе обучающихся.

Так, студенты первой группы были наиболее мотивированы к самосовершенствованию и занятиям, на просмотре у них было больше всего работ и этюдов, а также отмечалась активность в выполнении заданий вне программы или сверх нее. На начало эксперимента студенты данной группы показали следующие количественные показатели: 4% составили работы, выполненные на высоком уровне, 56% – на среднем и 20% отнесены к низкому уровню.

Представителей второй группы можно было условно разделить на тех, кто наиболее ярко продемонстрировал свои живописные таланты, выполняя многие упражнения и задания сверх программы, направленные на более сложное решение задач (контражур, живопись стеклянных объектов и пр.) и тех, кто выполнял необходимый минимум заданий, продвигаясь в среднем темпе развития.

На констатирующем этапе эксперимента вторая группа продемонстрировала следующие показатели: 16% работ высокого уровня, 52% – среднего и 12% – низкого.

Представители третьей группы чаще других отсутствовали на аудиторных занятиях, на просмотре у них были выполнены в большой мере аудиторные задания, а этюдные и поисковые работы дублировали длительные постановки, не демонстрируя творческих поисков. В данной группе на констатирующем этапе 15% студентов продемонстрировали высокий уровень работ, 60% – средний и 35% – низкий.

Следующим этапом выступил формирующий эксперимент, который предусматривал апробацию авторской методики организации самостоятельной работы студентов [6].

В первом полугодии акцент был сделан на технические аспекты работы живописным материалом. Помимо аудиторных работ, студенты должны были выполнить внеаудиторные в меньшем формате, но на заданную тематику. В ходе эксперимента нами было принято решение не отходить от основной рабочей программы дисциплины, лишь расширить ее, добавить теоретические и технологические аспекты в уже имеющуюся программу, не противореча ее наполнению. Помимо выполнения самостоятельных полноценных работ-штудий, важную роль нужно отвести как упражнениям на работу с

материалами, так и этюдам с самой разной вариативностью: этюды с различными точками зрения, этюды-нашлепки, этюды на скорость (различное время выполнения), этюды с аконстантной точкой зрения и т.п. Выполнение краткосрочных этюдов формирует художественную зоркость, избавляет от страха ошибки, страха белого листа. Краткосрочность этюдов также является привлекательной и с точки зрения времени. Тогда как длительные штудии требуют больших временных затрат и сосредоточения, направлены на оттачивание навыков, знаний, умений и в условиях самостоятельной работы не всегда позволяет выполнять ежедневные работы. В то время как выполнение короткого этюда за полчаса будет более эффективно и практикоориентированно, а полученные в результате выполнения краткосрочных этюдов компетенции будут способствовать лучшему выполнению длительных штудий.

Согласно программе, учащиеся должны были выполнить пять натюрмортов на формате А2, столько же домашних работ на формате А3 и дополнительные задания из раздела «Самостоятельная работа».

На первых этапах обучения важно сформировать знания, умения и навыки по дисциплине «Живопись», которые будут использоваться в любых материалах, а также дать основы понимания акварели, поскольку к данному материалу студенты после 1 семестра 1 курса на занятиях не вернутся, но, как педагоги изобразительного искусства, должны им владеть. Прежде всего, это понятие контраста, целостности, формата, масштаба, тона и цвета, знакомство с основными свойствами цвета. Теоретическая база важна для первого знакомства, чтобы потом педагог мог быть уверен, что студенты понимают его слова правильно и нет разночтений. Например, в ходе практической работы с обучающимися, обнаружилось, что понимание слова «пестрый» также может быть различным. Помимо основных живописных терминов, студенты по завершению первого курса должны учитывать касания предметов и фона, изображать тональную разницу плоскостей и предметов.

Именно поэтому методические рекомендации к выполнению самостоятельной работы начинаются с теоретического вступления, направленного на знакомство (и повторение) информации об акварельных красках, свойствах бумаги, разнице в использовании кисточек и их особенностях, важности использования натянута на планшет бумаги, культуре работы над живописным полотном, актуализацию понятийного аппарата, профессиональной лексики.

Со студентами первой группы был предусмотрен цикл консультаций. Так, например, была проведена беседа об эскизах, набросках и этюдах, о правилах постановки натюрморта. Беседа проводилась в формате диалога, с интеграцией обучающихся в процесс, что проходило довольно неохотно: наблюдался страх ошибиться в своих суждениях, непонимание и неумение отвечать на вопросы. Первая беседа про акварель оживилась при практическом анализе и пробе краски и кисточек разных фирм и составов: белые ночи, Ван Гог, китайская акварель (двух пигментная).

Самостоятельная работа неразрывно связана с аудиторной работой, но, в то же время, позволяет студенту проявить свой творческий потенциал на всех этапах, начиная от идейной задумки и постановки натюрморта, заканчивая поставленными задачами и их реализацией.

Предложенная нами программа включала не только основной пласт информации по академической живописи, но также предполагала наличие заданий для более уверенной работы с материалом, творческих экспериментов, изучения свойств красок.

Значительное внимание уделялось работе с акварелью – водорастворимой краской, которой, несмотря на ее сложность, работают многие обучающиеся в школах. В связи с практической значимостью в школьной работе (стоимость материала, легкость веса в рюкзаке учащегося и т.п.), педагог чаще встречается именно с акварелью в своей работе и должен не только уметь ею работать, но и обучать своих учеников разным техникам работы акварелью, избавить от страха начинать работу на чистом листе бумаге и поддержать потребность в творчестве. Работа гуашью как более «простым» в управлении материалом существенно ускоряет скорость работы обучающихся, выражает их уверенность, что благоприятно сказывается на количестве выполняемых этюдов, позволяет выполнить больше упражнений. Комбинированные техники работы водорастворимыми красками благоприятно влияют на работы студентов (существенно повышается количество выполняемых работ, взаимодействие с пастелью и цветными карандашами благотворно влияет на восприятие обучающимися собственных этюдов, позволяет им корректировать изображения до тех пор, пока результат не удовлетворит учащегося, создаются ситуации заведомого успеха, уходит «страх белого листа», страх ошибки), что благотворно влияет на обучающихся, расширяет их творческий потенциал и кругозор студента, благотворно влияет на качество получаемого образования.

В завершении нами был проведен контрольный эксперимент, направленный на выявление эффективности авторской методики.

Наиболее выраженные изменения отмечены нами у студентов первой группы, которые были максимально включены в самостоятельную работу при направляющей поддержке педагога. На контрольном этапе эксперимента на 16% увеличилось количество работ высокого уровня, что составило 20%, на 4% – работ среднего уровня (52%) и на 12% снизилось количество работ низкого уровня (общий показатель низкого уровня – 12%).

Во второй группе студентов показатели на контрольном эксперименте распределились следующим образом: 32% – высокий уровень, 44% – средний, 4% – низкий уровень. Данная группа студентов, занимавшаяся самостоятельно по авторской методике, также проявила высокий уровень прогресса, творческой активности и сознательности. При этом следует отметить высокий уровень личностной включенности студентов, ориентации на собственные профессиональные потребности и умение провести самостоятельную работу с использованием авторской методики.

У студентов третьей группы наблюдается регресс работ высокого и среднего уровней и прогресс работ низкого уровня. Так, снижение работ высокого уровня составило 5% (общий показатель – 10%), на 20% снизились работы среднего уровня (70%) и на 15% увеличился количественный показатель работ низкого уровня.

Выводы. Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что самостоятельная работа студентов – это планируемая познавательная, организационно и методически направляемая их деятельность, осуществляемая без прямой помощи преподавателя, но при его участии, для достижения конкретного результата. Это сложная система, которая должна отвечать запросам студентов, особенностям современной образовательной среды, следовать принципу индивидуального подхода, и, несмотря на свою автономность, на начальных этапах обучения должна корректироваться педагогом.

Литература:

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин. – М.: Икар, 2009. – 446 с.
2. Гарунов, М.Г. Самостоятельная работа студентов / М.Г. Гарунов, П.И. Пидкасистый. – М.: Знание, 1978.
3. Петров, А.В. Самостоятельная познавательная деятельность в системе развивающего обучения // А.В. Петров, Л.В. Чулая, О.П. Петрова // Наука, культура, образование. – № 8/9. – 2001. – С. 63-69
4. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999.
5. Савкина, Н.С. Теоретическое и методическое обоснование системы самостоятельной работы студентов I-II курсов ХГФ по живописи: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Савкина Наталья Сергеевна. – Краснодар, 2010. – 190 с.

6. Слюсарева, А.Е. Организация и содержание самостоятельной работы студентов по дисциплине «Живопись» // А.Е. Слюсарева, К.М. Зубрилин. – М.: МПГУ, 2020. – 60 с.

7. Срода, Р.Б. Воспитание активности и самостоятельности учащихся в учении / Р.Б. Срода. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – С. 19.

Педагогика

УДК 372.854

кандидат биологических наук, доцент кафедры химии и методики преподавания химии Ширяева Ольга Юрьевна

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

ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ФОРМИРОВАНИИ БИОХИМИЧЕСКОГО ПОНЯТИЯ «БЕЛКИ»

Аннотация. В статье актуализируется проблема творческого подхода при формировании биохимических понятий. Основные биохимические понятия представлены в виде схемы. Их развитие в процессе обучения осуществляется на основе интеграции циклов смежных дисциплин – химии и биологии. Раскрыт смысл биохимического понятия «Белки». Для формирования качественных биохимических знаний у обучающихся необходимо использовать творческий подход. В процессе обучения важное место занимает развития творческой личности. Одной из форм развития познавательной активности обучающихся является использование творческих заданий. Рассмотрены некоторые примеры творческих заданий, которые способствуют эффективному формированию понятия «Белки» при обучении химии. Творческие задания позволяют систематизировать знания обучающихся и создать целостное представление об изучаемом объекте. Применение таких заданий повышает познавательный интерес обучающихся и качество знаний по изучаемой теме.

Ключевые слова: биохимические понятия, школьный курс химии, аминокислоты, белки, творческие задания.

Annotation. The article actualizes the problem of creative approach in the formation of biochemical concepts. The basic biochemical concepts are presented in the form of a diagram. Their development in the learning process is based on the integration of cycles of related disciplines - chemistry and biology. The meaning of the biochemical concept of "Proteins" is revealed. To form high-quality biochemical knowledge among students, it is necessary to use a creative approach. In the learning process, an important place is occupied by the development of a creative personality. One of the forms of development of cognitive activity of students is the use of creative tasks. Some examples of creative tasks that contribute to the effective formation of the concept of "Proteins" in teaching chemistry are considered. Creative tasks allow students to systematize their knowledge and create a holistic view of the object being studied. The use of such tasks increases the cognitive interest of students and the quality of knowledge on the topic under study.

Key words: biochemical concepts, school chemistry course, amino acids, proteins, creative tasks.

Введение. Одним из важнейших требований к системе российского образования считается его ориентация не только на освоение обучающимися знаний, умений, навыков, но и на формирование творческих способностей личности. Использование в процессе обучения творческого подхода как в урочной, так и во внеурочной деятельности будет способствовать формированию всесторонне развитой личности со способностью креативно мыслить. В учебном процессе необходимо уделять внимание не только знаниям по предмету, но и развивать творческие способности обучающихся, которые будут способствовать повышению познавательной деятельности и самореализации обучающихся. Творческие способности представляют собой способности обучающегося к неординарному мышлению, умению видеть проблемы, анализировать события, явления и находить в них закономерности. Благодаря развитию творческих способностей обучающихся в процессе деятельности, возможно возникновение креативности, устойчивого свойства личности с высокой мотивацией к творческой деятельности. С открытием основных явлений и закономерностей развития реального мира связано научное творчество, продуктом которого является новое знание, существующее в виде определенных понятий и теорий [11].

Основным составляющим системы научных знаний у обучающихся являются научные понятия, формирование которых выполняет важную роль в научном познании и составляет логическую основу научных систем и теорий. Следовательно, совершенствование процесса формирования системы научных понятий у обучающихся общеобразовательных школ является основной задачей процесса обучения, что способствует повышению эффективности учебного процесса, качества и прочности знаний, а также сформированности научного мировоззрения. Химическое образование необходимо для формирования системы химических знаний как компонента естественно-научной картины мира [1, 7, 8, 10].

Познание химической организации живой природы, закономерностей ее функционирования обеспечивается синтезом знаний предметов естественно-научного цикла, прежде всего химии и биологии. В этом синтезе особое место занимает система биохимических понятий, формирование которой способствует развитию у обучающихся целостного представления о роли химии в создании современной естественно-научной картины мира и умения характеризовать с помощью химических знаний объекты и процессы окружающей действительности. На современном этапе важная роль отводится биохимическому содержанию в школьном курсе химии, которое позволяет развивать у обучающихся познавательный интерес к исследованию живых организмов, научному пониманию сущности Жизни и необходимости здорового образа жизни, а также способности применять полученные биохимические знания в повседневной жизни [1, 10].

Изложение основного материала статьи. Содержание школьного курса химии представлено определенным объемом химических знаний, которые являются важным звеном естествознания и необходимы для формирования целостного представления о мире. В школьных программах, представленных разными авторами, распределение материала с биохимическим содержанием не позволяет обучающимся составить целостное представление о химических законах, характерных для живых организмов. Рассеянность биохимического материала приводит к потере его обобщающего значения по отношению к химическим знаниям. Наибольшее количество биохимических понятий в школьном курсе химии сосредоточено в программе старших классов в курсе органической химии, а именно на завершающих этапах ее изучения. При изучении основных биохимических понятий необходимо подвести обучающихся к научному пониманию роли органических веществ в живых организмах. Следует изучать не только вещества, входящие в состав живых организмов, но и химические реакции, составляющие основу процессов жизнедеятельности [10].

Формирование системы биохимических понятий осуществляется на основе интеграции циклов смежных предметов – химии и биологии. Интеграция в обучении необходима для устранения фрагментарности и мозаичности научных знаний обучающихся, обеспечивает усвоение ими единого знания. Формирование биохимических понятий в школьном курсе

химии и биологии можно представить в виде краткой схемы (рис. 1), согласно которой состав и строение веществ определяют различные характеристики протекающих процессов, а последние раскрывают химические свойства веществ, возможность их синтезов [1, 3, 5, 6, 7, 10].

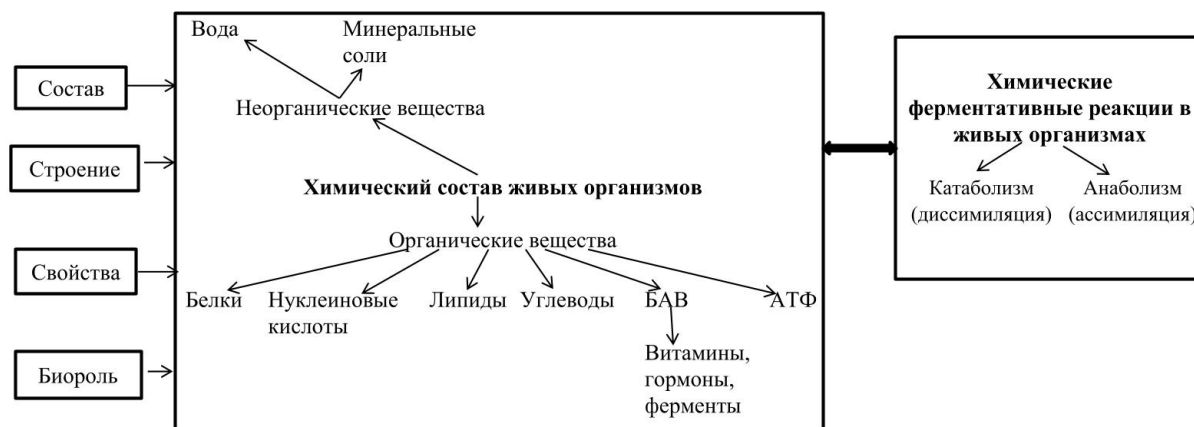


Рисунок 1. Основные биохимические понятия школьного курса химии и биологии

Остановимся на важном биохимическом понятии «Белки», которое относится к азотсодержащим органическим соединениям. Изучение раздела «Азотсодержащие органические соединения» (3/12 часов базовый/углубленный уровень) начинается с рассмотрения аминов. Это наиболее простые соединения данного класса. Представителем ароматических аминов является анилин. В процессе изучения анилина необходимо создавать предпосылки для знакомства с более сложными соединениями органического мира, которые входят в состав всего живого и поддерживают жизнь на Земле, – аминокислотами и белками.

Важным для формирования понятия «Белки» является изучение аминокислот. В примерной рабочей программе по химии среднего общего образования на базовом уровне отражено следующее содержание: Аминокислоты как амфотерные органические соединения. Физические и химические свойства аминокислот (на примере глицина). Биологическое значение аминокислот. Пептиды. Белки как природные высокомолекулярные соединения. Первичная, вторичная и третичная структура белков. Химические свойства белков: гидролиз, денатурация, качественные реакции на белки.

Изучение химии на углубленном уровне позволяет более детально изучить данные понятия. Так, согласно примерной рабочей программе по химии среднего общего образования, обучающиеся подробно изучают оптическую изомерию аминокислот, а также отдельные представители α -аминокислот (глицин, аланин, фенилаланин, серин, глутаминовая кислота, лизин, цистеин). В том числе важным для реализации межпредметных связей химии и биологии является включение информации об азотсодержащих гетероциклических соединениях таких, как пиримидиновые и пуриновые азотистые основания, нуклеиновые кислоты.

На уроках химии необходимо осуществлять не только процесс формирования знаний о белках, но и процесс логического завершения тех знаний, которые приобрели обучающиеся на уроках общей биологии, при этом ряд биологических понятий раскрывать на химической основе. Обучающимся уже известно из ранее изученного материала, что элемент азот относится к элементам-органогенам. При изучении в данной теме азотсодержащих веществ это понятие конкретизируется, что позволяет углубить и расширить представление о многообразии органических соединений в живой природе. Поэтому одной из задач данной темы является формирование представления о строении и свойствах белков. К сознательному усвоению химии белков должно подвести обучающихся изучение аминокислот как мономеров белков. Из курса биологии необходимо вспомнить названия 20 аминокислот, рассмотреть их строение, изомерию (в живой организм входят только L-аминокислоты) и кислотно-основной характер, а также продолжить формирование понятия заменимые и незаменимые аминокислоты. По участию аминокислот в биосинтезе белка все аминокислоты можно разделить на две группы - протеиногенные и непротеиногенные. При изучении первичной структуры белковых молекул особое внимание уделяется характеристике пептидной связи. Понятие ковалентной связи в данной теме дополняется представлением об особом механизме ее образования. Также при изучении белков закрепляется понятие о водородной связи. При этом обсуждается пространственное расположение атомов в полипептидной цепи, а также изучается ее конфигурация - вторичная и третичная структура белковой молекулы. Формируются знания о строении, свойствах, биологической роли белков, а также дается представление о сложных белках. Кроме этого важно сообщить обучающимся, что основу жизненных процессов составляет существование и непрерывное самообновление белков. Обмен белков представляет собой стержневой процесс среди многообразных превращений веществ в живой материи.

В связи с ограниченностью времени возникает сложность восприятия достаточно емкого теоретического материала темы. Также многие обучающиеся, изучающие химию на базовом уровне, не пытаются понять, что собой представляет столь важное для живого организма вещество белок. Именно поэтому так остро стоит вопрос поиска различных форм работы со старшеклассниками по изучению столь важного, сложного и в то же время объемного понятия «Белки». Работу обучающихся необходимо организовать таким образом, чтобы простимулировать у них желание к самостоятельному поиску ответа на многие вопросы, возникшие на занятиях. Кроме урочной деятельности однозначно требуются нестандартные подходы к привлечению обучающихся к самостоятельной исследовательской деятельности.

В процессе обучения в школьном курсе химии важное место занимает развития творческой личности. Творческая исследовательская работа является одной из форм обучения, позволяющая углубить знания обучающихся по предмету, а также способствующая повышению познавательного интереса обучающихся и развитию у них творческих способностей. Такая самостоятельная исследовательская работа на фоне минимальной учебной деятельности по данной теме, позволяет обучающимся основательно разобраться в учебном материале. Одной из форм развития познавательной активности обучающихся является использование творческих заданий. Задания с творческим подходом позволяют закрепить теоретическую базу по учебному предмету и соответственно сформировать у обучающихся умение ассоциативно и логично мыслить, рассуждать, творить и адаптировать усвоенные знания и умения к жизни.

Творческие задания представляют собой трудные познавательные задания, отличающиеся от типовых заданий, решение которых требует владение системными знаниями, интегрированными умениями и обеспечивает развитие творческих способностей обучающихся. Причем в творческом задании как правило представлено указание обучающимся для их самостоятельной творческой деятельности, которая направлена на реализацию личностного потенциала обучающихся и получение требуемого образовательного результата. Различные творческие задания позволяют интегрировать знания обучающихся, способствуют необходимости использовать дополнительную литературу для их выполнения, что повышает интерес к учебе в целом, положительно влияет на реализацию межпредметных связей и качество обученности [2, 4, 9, 11].

Однако с творческими заданиями способны справиться не все обучающиеся, поэтому их предлагается выполнять индивидуально или небольшими группами. Так в качестве творческих домашних заданий обучающимся можно предложить изобразить процесс перехода первичной структуры белка во вторичную, затем третичную и четвертичную структуры, или создать макет пространственной структуры белка из подручных материалов. При этом особое внимание необходимо уделять пространственной структуре белковых молекул, так как от нее зависят физические и химические свойства и во многом определяются выполняемые в клетках функции.

В качестве задания по реализации межпредметных связей можно предложить обучающимся разработать иллюстрированную схему переваривания белка в желудочно-кишечном тракте. При выполнении данного задания необходимо обратить внимание на последовательность отделов желудочно-кишечного тракта, в которых осуществляется переваривание экзогенного белка, а также указать название пищеварительных соков в соответствующем отделе ЖКТ, их pH, ферменты, участвующие в процессе переваривания, и продукты гидролиза.

Одним из интересных заданий является разработка книги-памятки, которая может служить продуктом проектной деятельности по одной из тем: «Катаболизм белков в организме человека», «Биологическая роль белков», «Белки в продуктах питания». При выполнении данного задания необходимо предусмотреть применяемые для данной темы продуктивный и иллюстративный материал, оборудование, разработать внутренний и внешний дизайн книги-памятки, указать название, авторов пособия и использованные литературные источники. Книгу можно выполнить в совершенно различной технике. Она может быть представлена в виде рукописного варианта с иллюстрациями или аппликациями, также ее можно оформить на компьютере и распечатать текст и иллюстрации к нему на принтере. Содержание книги-памятки должно соответствовать выбранной теме.

В рамках разработки творческих домашних заданий предлагается включение в образовательный процесс кроссвордов и ребусов, составление которых побуждает обучающихся обращаться к тексту учебника и дополнительной литературы, чтобы вспомнить или ещё раз повторить забытые и недостаточно усвоенные термины по теме. По своему усмотрению учитель может проверить правильность выполнения заданий, либо предложить осуществить контроль в форме взаимопроверки обучающимися.

В качестве творческого задания можно предложить обучающимся написать эссе по одной из предложенных тем: «Протеин: вред или польза?», «Истинная ценность белка для спортивного питания». Эссе представляет собой сочинение-рассуждение небольшого объема, важной особенностью которого является ответ на вопрос или полное раскрытие выбранной темы, основанные на классической системе доказательств. В содержание эссе необходимо отметить актуальность и обоснованность выбора темы, теоретические основы выбранной проблемы и изложение основного вопроса, а также обобщения и аргументированные выводы по теме. Написание эссе по проблемной теме подразумевает под собой организацию теоретической и практической подготовки обучающихся к написанию итогового сочинения в старших классах.

Проверка выполненных учащимися заданий включает в себя оценку за оформление, достоверность и точность материала, а также за творческий подход в выполнении задания.

Творческие задания развивают самостоятельность, мыслительные операции, любознательность, логическое и ассоциативное мышление, формируют умение фантазировать, а также применять знания и умения в практической деятельности. Использование таких заданий при обучении химии способствует развитию познавательного интереса обучающихся и повышению качества знаний по данной теме. Как правило, обучающиеся особенно проявляют свою активность в том случае, когда им нравится сам процесс учения. Поэтому включение в учебный процесс заданий творческого характера позволяет повысить активность обучающихся на уроках, а также заинтересовать их изучением дополнительной литературы по предмету. При выполнении творческих заданий обучающиеся проявляют желание придумать что-либо новое, при этом осознанно осуществляя активную самостоятельную познавательную деятельность по развитию собственных познавательных интересов.

Выводы. Таким образом, при формировании биохимического понятия «Белки» необходимо обращать внимание на структурно-функциональные взаимосвязи между особенностями строения белковых молекул, их биологическими функциями и процессами, которые принимают участие в поддержании жизни биологических систем разных уровней организации. В примерной рабочей программе по химии среднего общего образования объем и содержание биохимического понятия «Белки» раскрываются в общем контексте изложения учебного материала и зависит от уровня его изучения. Для формирования качественных биохимических знаний у обучающихся необходимо использовать творческий подход, что способствует развитию личности обучающегося. Творческие задания позволяют систематизировать знания обучающихся и создать единое целостное представление об изучаемом объекте, что способствует повышению интереса к учебной деятельности и положительно влияет на прочность знаний.

Литература:

1. Ахметова, Л.В. Формирование понятийного аппарата учащихся при изучении естественно-научных дисциплин / Л.В. Ахметова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – №6. – С. 155-160
2. Гин, А.А. Открытые задачи как инструмент развития креативного мышления / А.А. Гин, М.Н. Баркин. – М.: Народное образование, 2014. – 84 с.
3. Ерыгин, Д.П. К вопросу о межпредметных связях химии и биологии. Методика обучения химии в средней и высшей школе / Д.П. Ерыгин. – М.: Просвещение, 2001. – 58 с.
4. Зверева, Е.П. Творческие задания / Е.П. Зверева // Высшее образование в России. – 2007. – №9. – С. 163-164
5. Мельник, Э.Л. Интегрированное обучение в средней общеобразовательной школе: теория и практика / Э.Л. Мельник, Л.А. Корожнева. – СПб: Легион, 2003. – 89 с.
6. Наливайко, И.В. Содержание и развитие биохимических понятий в школьном курсе биологии / И.В. Наливайко, Н.Г. Боброва // Самарский научный вестник. – 2016. – №1 (14). – С. 180-185
7. Усова, А.В. Некоторые методические аспекты проблемы формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов / А.В. Усова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – 4 (29). – С. 11-14

8. Усова, А.В. Условия успешного формирования у учащихся научных понятий / А.В. Усова // Наука и школа. – 2006. – №4. – С. 57-59
9. Фомина, Ж.В. Развитие творческих способностей обучающихся / Ж.В. Фомина, А.Б. Кулакова // Вопросы территориального развития. – 2014. – Вып. 1 (11). – С. 1-9
10. Ширяева, О.Ю. Биохимические понятия в школьном курсе химии / О.Ю. Ширяева, С.В. Бахарева // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: Ялта РИО ГПА, 2021. – Вып. 70. – Ч. 2. – С. 328-331
11. Ширяева, О.Ю. Творческие задания в обучении / О.Ю. Ширяева, В.Р. Туктамишева // Наука и образование: актуальные проблемы естествознания и экономики: Международная научно-практическая конференция / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «ОГПУ». – Оренбург, 2020. – С. 286-291

Педагогика

УДК 351.858

**специалист по учебно-методической работе,
магистрант Шпынёва Екатерина Михайловна**
ФГБОУ ВО «Иркутский национальный
исследовательский технический университет» (г. Иркутск);
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск);
**кандидат педагогических наук, доцент, заведующий
кафедрой педагогики Голубчикова Марина Геннадьевна**
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск);
Иркутская государственная медицинская академия последипломного
образования – филиал ФГБОУ ДПО «Российская медицинская академия
непрерывного профессионального образования» Минздрава России (г. Иркутск)

К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КУЛЬТУРНОГО КОДА РАЗЛИЧНЫХ ПОКОЛЕНИЙ

Аннотация. Определение культурного кода и идентификация его составляющих, учитывая разницу поколений, позволяет наметить варианты решения множества педагогических и воспитательных задач. Именно передача опыта, ценностей, знаний, национальных, культурных особенностей, бытовой и жизненной мудрости формирует и определяет путь педагогов и старших поколений. Но проблема сохранения и передачи культурного кода современности будущим поколениям, в первую очередь, зарождается в конфликте между ними. Правильная реализация метода анонимного анкетирования участников всех условных возрастных категорий с вариативными ответами и открытыми вопросами позволяет точно определить причины зарождения конфликта и проблемы взаимодействия поколений. В данной статье представлены результаты опроса, относящиеся к выявлению причин возникновения конфликта поколений. Отмечаются наиболее распространенные причины, по мнению представителей различных поколений, что свидетельствует о важности применения гуманистического подхода в воспитательном процессе при передаче культурного кода.

Ключевые слова: культурный код, конфликт поколений, воспитательная деятельность, анализ культурного кода.

Annotation. The definition of the cultural code and the identification of its components, taking into account the difference in generations, allows you to outline options for solving many pedagogical and educational problems. It is the transfer of experience, values, knowledge, national, cultural characteristics, every-day and life wisdom that forms and determines the path of teachers and older generations. But the problem of preserving and transmitting the cultural code of modernity to future generations, in the first place, is born in the conflict between them. The correct implementation of the method of anonymous questionnaire of participants in all conditional age categories with variable answers and open questions allows you to point out the causes of the origin of the conflict and the problems of generational interaction. This article presents the results of a survey related to identifying the causes of generational conflict. The most common reasons are noted, according to representatives of different generations, which indicates the importance of applying a humanistic approach in the educational process when transmitting cultural code.

Key words: cultural code, generational conflict, educational activity, analysis of cultural code.

Исследование проведено на средства гранта для поддержки научно-исследовательской работы аспирантов и молодых сотрудников ИГУ. Приказ №538 от 16.05.2023

Введение. Определение культурного кода приводит нас к очень широкому, но размытому восприятию его сущности. Культурный код – это ключ к пониманию поведенческих реакций, уникальных особенностей культуры и народной педагогики. Это набор характеристик, образов, устойчивых и понятных каждому представлений, доставшихся народу от предков [7].

В XXI веке понимание культурного кода необходимо нам, как минимум, для коммуникации с людьми из других социальных, культурных и возрастных групп [8]. Без понимания культурного кода невозможно качественное и полноценное взаимодействие, позволяющее созидать и благоприятно влиять на результаты межгрупповой коммуникации [4].

Современные тенденции, культура массового потребления, цифровая среда, все это создает, как никогда огромную пропасть и непонимание между поколениями. Но социальное взаимодействие предельно важно для представителей каждого из них. В процессе объединения усилий, обмена действиями, решения задач «здесь и сейчас», в обмене смыслами, в процессе взаимопонимания, оперируя символами и ценностными шкалами, происходит связь предков и потомков [1].

Взрослое поколение транслирует детям собственный опыт, переданный им от предшественников. Тем временем, принятие и признание культурного опыта подрастающим поколением проходит в несколько стадий осознания: через принятие родного языка и простейшего социального поведения [2]; через освоение обобщенных знаний в виде отдельных ценностей, мифологических образов, системы родства и более целостных норм поведения; через самостоятельную деятельность, систему научных знаний и формирование культурной картины мира; наконец, приводя к последней стадии связанной с ценностями и смыслами высшего порядка, «отвечающими» за духовное единство не только с нынешними, но и за связь с умершими и будущими поколениями (патриотизм, социальная справедливость, взаимопомощь и т.д.) [5].

Синергия опыта прошлого и современных реалий, позволяет подрастающему поколению определить совместимость и применимость полученных от предков знаний. А ежедневный актуальный опыт дает возможность выделить и сохранить для себя истинные и неизменные ценности, устойчивые характеристики и в дальнейшем внести свой творческий, обновляющий национальный опыт, вклад.

Опираясь на вышесказанное, приходим к выводу, что именно в процессе воспитательной деятельности перед старшим поколением и педагогами встает одна из важнейших задач – быть хранителями, контролерами и теми, кто возьмет на себя роль по гуманной передаче традиции нашей нации будущим поколениям [6].

Изложение основного материала статьи. Посредством анкетирования 152 человек мы приблизились не только к пониманию общих смыслов, ценностей людей разных возрастов, предпочтительным форматам их взаимодействия в коллективах, но и к особенностям разницы восприятия конфликта поколений.

В процессе разработки методики исследования и интерпретации результатов проведенного эксперимента были выявлены смысловые составляющие опроса и обозначены пути оценки и анализа полученных данных. В первую очередь, мы определили целевую и дополнительные категории анкетированных. Целевой стала возрастная группа 15-25 лет, дополнительными – 25-35 лет, 35-50 лет, 50 лет и старше.

На следующем этапе были выбраны основные аспекты по выявлению конфликта поколений как составляющих культурного кода, на которых сделан акцент в рамках представленной части опроса [3]. Этими составляющими стали: важность мнения старшего поколения, причины возникновения конфликта поколений и важность проявления тех или иных духовно-нравственных качеств в обществе и взаимодействие внутри коллектива.

Для наиболее корректного выявления разницы были отобраны равные по количественной составляющей группы (38 человек). Анализ результатов по поколениям, позволил выявить следующие зависимости.

Итоги первого вопроса «Насколько важно для вас мнение старшего поколения?» с вариантами ответов (1. важно, прислушиваюсь; 2. слушаю, но поступаю по-своему; советуюсь, принимаю самостоятельно решения, делюсь результатами; не важно, не прислушиваюсь) показали, что наиболее важно мнение старшего поколения для возрастной категории 50+, наименее важно для поколения 25-35 лет. В ответе «слушаю, но поступаю по-своему» также преобладает категория 25-35 лет. А самым популярным ответом в целевой и во всех остальных категориях стал ответ «советуюсь, принимаю самостоятельно решения и делюсь результатами».

Благодаря статистике ответов на второй вопрос о причинах необращения за советом к старшим, с вариантами ответов (1 – авторитарное «навязывание» мнения; 2 – боюсь, что меня осудят; 3 – мне кажется, что совет не актуальный, я сам знаю лучше; 4 – нет диалога и понимания) мы констатируем возрастающую с годами тенденцию непонимания и отсутствия диалога. Поколения все меньше обращаются за советом к старшим, так как изначально 41,6% поколения 15-25 лет чувствуют авторитарное «навязывание» мнения, но при этом лишь 11,1% категории 50+ считают, что при коммуникации старшее поколение проявляет авторитаризм. Ощущение отсутствия диалога и понимания возрастает от 17,8% с каждой возрастной группой, резко падая до 11% в категории 50+. Наиболее распространенной причиной отсутствия коммуникации со старшими у поколения 35-50 и 50+ лет является страх осуждения. А самое независимое и наименее подверженное мнению старших – это поколение 25-35 лет (таблица 1).

Таблица 1

Сравнение ответов различных поколений на вопросы анкеты

Варианты ответов	Возрастные категории анкетированных			
	15-25	25-35	35-50	50+
Вопрос 1: «Насколько важно для вас мнение старшего поколения?»				
Важно, прислушиваюсь	19%	4,5%	6,5%	38,8%
Слушаю, но поступаю по-своему	9,09%	37,5%	33,5%	11,2%
Советуюсь, принимаю самостоятельно решения, делюсь результатами	71%	47%	52,3%	50%
Не важно, не прислушиваюсь	1%	11%	7,7%	0%
Вопрос 2: «Вы не обращаетесь за советом к старшим, потому что ...»				
Авторитарное "навязывание" мнения	41,6%	40,7%	24%	11,1%
Боюсь, что меня осудят	19%	3,7%	33,3%	50%
Мне кажется, что совет неактуальный, я сам знаю лучше	21,6%	37,1%	23,7%	27,8%
Нет диалога и понимания	17,8%	18,5%	19%	11,1%

Определяя самое главное качество во взаимоотношениях, которое необходимо и важно развивать, в возрастной категории 15–25 лет с явным преимуществом превосходит «доверие», для поколений 25-35 и 35-50 лет «поддерживать и не осуждать», категория 50 + ввела дополнительные понятия и лидерами опроса стали такие качества как «взаимовыручка, доверие, материальная и физическая помощь».

Выбирая как поступить: «от сердца и по добру» или «логично и справедливо», в категориях 15-25 и 25-35 преобладает «логично и справедливо», в категориях 35-50 и 50+ лет с явным преимуществом преобладает «от сердца и по добру». При этом, женщины всех возрастов склонны поступать «от сердца», а мужчины предпочитают «логично и справедливо».

Продолжая анализ разницы поколений, также был рассмотрен блок вопросов о важности коллектива и форматах предпочтительного взаимодействия при выполнении совместных задач.

Интересными мы считаем результаты первого вопроса этого блока «Насколько важен для Вас коллектив и коллективная работа?». На основе предложенных вариантов, ответы распределились следующим образом. 33,3% представителей поколения 35-50 лет считают, что коллектив – это главное богатство и им нравится делать все сообща. Этого мнения также придерживаются 28,5% поколения 15-25 лет, 27,8% поколения 50 + и 22,2% поколения 25-35 лет. В одиночестве предпочитают работать 23,8% представителей поколения 35-50, 22,2% от группы поколения 25-35, 21,4% представителей категории 15-25 лет и лишь 5,5% респондентов группы 50+. Нравится делиться результатами, но работать в одиночестве 33,3% представителей поколения 25-35 лет, 27% поколения 15-25, 23,8% поколения 35-50 лет и 22,2% поколения 50+ лет. Мини-группы выбирают 46% респондентов поколения 15-25 лет, 44,4% от группы поколения 50+, 40,7% от группы поколения 25-35 и 38% от группы поколения 35-50 лет.

Отвечая на вопрос: «Выполняя совместное задание в группе, что самое главное для Вас?», участники опроса выбирали из трех вариантов ответов: 1) четкое распределение обязанностей и ответственности по задачам; 2) возможность и поддержка, совместное выполнение; 3) важно учитывать мнение каждого и стараться найти общее решение. Проанализировав полученные результаты, мы обнаружили, что поколение 50+ в 44,4% случаев считают важным учитывать мнение каждого и находить общее решение, на 22,2% с этим согласно поколение 25-35 лет, на 17,9% поколение 15-25 и на 19% поколение 35-50 лет. Взаимопомощь и совместное выполнение задач на 33,3% предпочитают представители поколения

35-50 и 50+ лет, на 26,2% 15-25 летние участники и на 22,2% респонденты из поколения 25-35 лет. За четкое распределение обязанностей, ответственности и самостоятельное выполнение выступают 55,9% поколения 15-25 лет и 55,6% поколения 25-35 лет, также этот формат на 47,7% поддерживает поколение 35-50 лет и на 22,3% поколение 50+ лет.

Таким образом, результаты опроса по данной выборке представителей различных возрастных групп говорят о том, что в категории 50+ при выполнении совместных задач самой важной становится потребность в том, чтобы учитывали мнение каждого и находили общее решение. В то время как наиболее важным и ценным в работе для младших поколений становится четкое распределение обязанностей и ответственности по задачам.

Анализируя форматы комфортного взаимодействия внутри коллектива при выполнении совместных задач, можно отметить, что стратегии, при которой ответственность и обязанности распределяются руководителем, придерживаются 25% поколения 50+ лет, 27% поколения 25-35 лет, 19% поколения 35-50 и лишь 9,5% поколения 15-25 лет. Самостоятельно выбирать задачу и ее выполнять предпочитают 36% поколения 25-35 лет, 38% поколения 15-25 лет, 33,5% поколения 35-50 лет и 31,5% поколения 50+ лет. Работу в большой группе в виде дискуссий с ведущим выбирают 9,5% поколений 15-25 и 35-50 лет, 5,5% поколения 50+ и 3,7% поколения 25-35 лет. В мини-группах с встречами, обсуждениями и совместным выполнением задач предпочитают работать 43% поколения 15-25 лет, 38% поколений 35-50 и 50+ лет, а также 33,3% поколения 25-35 лет (таблица 2).

Таблица 2

Сравнение ответов различных поколений на вопросы анкеты о взаимодействии внутри коллектива

Варианты ответов	Возрастные категории анкетированных			
	15-25	25-35	35-50	50+
Вопрос 1: «Выполняя совместное задание в группе, что самое главное для вас?»				
Важно учитывать мнение каждого и находить общее решение	17,9%	22,2%	19%	44,4%
Поддержка и совместное выполнение задач	26,2%	22,2%	33,3%	33,3%
Четкое распределение обязанностей и ответственности по задачам	55,9%	55,6%	47,7%	22,3%
Вопрос 2: «Какое наиболее комфортное для вас социальное взаимодействие внутри коллектива при выполнении задач?»				
Каждый отвечает за выбранную по своему желанию часть, после объединяются результаты	38%	36%	33,5%	31,5%
Работа в мини-группах по 2-3 человека, постановка совместных целей, встречи, коллективный труд	43%	33,3%	38%	38%
Работа в большой группе в виде дискуссии с коллективно выбранным ведущим	9,5%	3,7%	9,5%	5,5%
За распределение задач внутри коллектива отвечает руководитель, отчет производится в формальной обстановке	9,5%	27%	19%	25%

Из этого следует, что в категории 25-35 самым комфортным является формат распределения задач руководителем или выбор по собственному желанию с дальнейшим объединением результатов. Для всех остальных категорий предпочтительна работа в мини-группах с совместными встречами, обсуждениями и коллективной постановкой целей, что позволяет нам отметить этот формат как наиболее комфортный для межпоколенческого взаимодействия с целевой группой 15-25 лет в коллективе.

В рамках открытого вопроса о причинах конфликта поколений, представителями возрастных категорий 15-25 лет и 25-35 лет были даны такие ответы, как:

- неприятие скорости развития мира, неготовность старших принимать быстрые изменения, разница в скорости восприятия информации; старшее поколение считает себя умнее в силу возраста;
- авторитарное навязывание мнения; старшее поколение считает мнение младшего неважным;
- люди слушают, но редко слышат и понимают друг друга;
- несовпадение жизненных приоритетов, целей и взглядов на жизнь;
- неактуальность опыта старшего поколения для младших;
- разница воспитания, обстоятельств взросления и социально-финансового положения в детстве;
- токсичность, страх перед новым (у старших за младших), недоверие, контроль и отрицание авторитетов младшего поколения;
- отсутствие терпимости, взаимный эгоизм, неготовность идти на компромисс, нежелание ставить себя на место другого, никто не хочет уступать.

При этом, представители поколения 35-50 лет и 50+ лет, к причинам конфликта поколений относят:

- недостаток образования младшего поколения;
- отсутствие моральных ценностей, поведение младшего поколения;
- отсутствие должного воспитания у младшего поколения;
- нежелание младшего поколения прислушиваться к старшим.

На наш взгляд, выводы об авторитарности в вопросах конфликта поколений у молодежи небезосновательны и дают нам повод направить внимание на представленные выше характеристики и необходимость внедрения различных методик корректировки процесса межпоколенческой коммуникации. Например, проведение мероприятий по цифровому обучению старшего поколения младшим, дискуссионные клубы с ведущим и благоприятным «климатом» взаимодействия, совместные тренинги по нахождению компромиссов и нивелированию разницы во взглядах, ценностях и т.д.

Выводы. Сочетая при взаимодействии ценностные ориентиры и важные качества во взаимоотношениях для каждого поколения, мы можем сокращать разрыв и нивелировать конфликт поколений. Так достаточное проявление доверия к поколению 15-25 лет, поддержки и неосуждения в коммуникации с поколениями 25-35 и 35-50 лет, а также взаимовыручка и физическая помощь поколению 50+ позволит нам нащупать новые векторы сближения.

Обращая внимание на наиболее востребованные форматы взаимодействия с коллективами 25-35 лет, следует не забывать о наиболее проявленной склонности к формату, когда задачи распределяются либо руководителем, либо выбираются и выполняются самостоятельно, а работая в мини-группах с поколением 15-25 следует давать им больше

свободы в распределении обязанностей и ответственности при выполнении задач, также делая акцент на взаимодействии и учете мнения возрастных категорий 35-50 и 50+.

На данном этапе исследования, мы также считаем, что у молодежи, при явной важности получения опыта и мнения предков, изначальная потребность в принятии культурного кода, ценностей и знаний старшего поколения угасает вследствие конфликта поколений, что дает повод задуматься о проявлении доверия друг к другу и уменьшению действия приведенных в статье причин конфликта.

Полученные результаты подтверждают актуальность исследования, демонстрируют интуитивное понимание поколениями конфликта между ними, а также позволяют наметить пути гуманистического взаимодействия друг с другом и приблизиться к решению проблемы по сохранению и передаче культурного кода современности будущим поколениям.

Литература:

1. Аванесова, Г.А. Коды культуры: понимание сущности, функциональная роль в культурной практике / Г.А. Аванесова, И.А. Купцова // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. сб. статей по материалам XLVII Международной научно-практической конференции (15 апреля 2015 г.). – Новосибирск: Сибирская академическая книга, 2015. – №4 (47). – С. 28-37
2. Белоусов, И.В. Культурный код России и социальная значимость русского языка / И.В. Белоусов, Д.А. Мельников, В.В. Седых // Социальная педагогика в России. – М.: Древо, 2018. – Т. 6. – С. 12-17
3. Букина, Н.В. К вопросу методологии исследования культурных кодов / Н.В. Букина // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. – Улан-Удэ: БГУ, 2010. – №2(47). – С. 232-237
4. Гуревич, П.С. Философия человека / П.С. Гуревич. – М.: Наука, 2005. – 204 с.
5. Савицкий, М.В. Культурные коды: сущность, состав и функционирование в процессе общения / М.В. Савицкий // Дискурс профессиональной коммуникации. – М: МГИМО, 2019. – Т. 1, Вып. 4. – С. 68-77
6. Шпынева, Е.М. Сущность понятия «культурный код» с позиции значимости для воспитания детей и молодежи / Е.М. Шпынева, М.Г. Голубчикова // Воспитание: региональный аспект. Проблемы, пути решения, опыт. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – Иркутск, 27-31 марта 2023. – Иркутск: ИГУ, 2023. – С. 230-236
7. Coyle, D. The Culture Code: The Secrets of Highly Successful Groups / D. Coyle. – UK: Random House, 2018. – 186 p.
8. Fong, M. Communicating ethnic and cultural identity / M. Fong, R. Chuang. – US: Rowman & Littlefield Publishers, MD, 2004. – 408 p.

Педагогика

УДК 378.121

кандидат педагогических наук, доцент Эркенова Асият Владимировна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ»

Аннотация. Сегодня особую актуальность приобретает задача исследования процессов, влияющих на качество образования. Понимание термина «качество образования» – одна из серьезных проблем российского образования. Понятие «качество образования» сегодня трактуется неоднозначно. Анализ научных статей по проблеме исследования позволил сделать вывод о том, что в понимании этого понятия складывается разнообразный перечень подходов. Целью нашего исследования является анализ современных подходов в определении сущности понятия «качество образования». Проведен анализ понятия «качество образования», рассмотрены современные подходы в определении сущности данного понятия. Проанализирована общая структура понятия «качество образования».

Ключевые слова: качество образования, общая структура качества образования, оценка качества образования, система образования, образовательный процесс.

Annotation. Today, research that affects the quality of education is of particular relevance. Understanding the term "quality of education" is one of the serious problems of Russian education. The concept of "quality of education" is interpreted ambiguously today. The analysis of scientific articles on problematic research led to the conclusion that this concept contains a wide range of approaches. The purpose of our study is to analyze modern approaches in determining the essence of the concept of "quality of education". The analysis of the concept of "quality of education" was carried out, modern approaches to determining the essence of this concept were considered. The general structure of the concept of "education quality" is analyzed.

Key words: education quality, general structure of education quality, education quality assessment, education system, educational process.

Введение. Современная ситуация в политике и экономики нашей страны предъявляет новые требования к качеству подготовки специалистов и к процессу подготовки их в образовательных учреждениях. Ведь сейчас как никогда необходимы креативные, конкурентоспособные, мобильные, решительные, творческие люди, умеющие решать задачи в сложных, меняющихся ситуациях, критически мыслить и принимать быстрые и правильные решения. Сегодня возрос спрос на качественное образование. Актуальность приобретает задача исследования факторов, влияющих на качество подготовки специалистов. Ведь во все времена уровень развития страны оценивался по уровню образованности населения и знания являлись двигателем развития страны. В связи с этим необходим поиск новых возможностей для повышения качества образования.

Вуз реализует принцип «дать знания», а сегодня необходимо реализация принципа «научить получать знания». И этого недостаточно, возникает необходимость в специалистах не только знающих, но и умеющих использовать свои знания в производственных, нестандартных ситуациях, умеющих объединить все свои знания и компетенции для достижения намеченной цели.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим современные подходы к определению сущности понятия «качество образования» и факторы, влияющие на него. Отмечается неоднозначность в понимании этого термина. Отметим, что качественная подготовка специалистов необходимое условие для развития нашей страны. В связи с этим, актуальность исследуемой темы не вызывает сомнений.

Оценка качества образования и эффективность исследований в этой области зависит от определения и понимания понятия «качество образования».

В научных статьях ряда авторов (Безуглова Л.П., Ротова В.Н., Чупрова Л.В. и др.) проведена систематизация понятий «качество образования», представлены основные подходы ученых к проблеме. Анализ научных статей по данной

проблематике позволил выявить неоднозначность в понимании данного термина. Проявляется многоаспектность в рассмотрении этого понятия.

Качество образования, категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности [2].

Г.А. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапицын определяют «качество образования как свойство, способное удовлетворять запросы потребителей разных уровней» [1].

А.А. Головченко и К.Е. Бекасова включают в общую структуру «качества образования»: качество результатов, качество процесса, качество условий [3].

Качество образования – это совокупность характеристик образовательного процесса (цель образования, современные технологии, условия, необходимые для достижения положительных результатов) [4].

При анализе качества образования ученые рассматривают подходы: административный и личностный. Соответствие стандартам (административный подход); оценивание самими участниками (личностный подход).

Важные обучающие, воспитательные и развивающие задачи в становлении личности решаются организацией качественного образования.

По мнению Слостенина В.А. важной характеристикой качества образования является образованность, носителем которой является личность. Образованностью личности считается: просвещенность, культура, развитость компетенций, совокупность знаний, воспитанность.

Результат нужно оценивать и по уровню состояния здоровья личности.

На наш взгляд, обращение внимания на уровень состояния здоровья обучающихся, является очень своевременным и важным. Поскольку здоровье человека – это основная ценность, от которой зависит в дальнейшем возможности человека в получении образования и повышении своего культурного уровня и т.д. Подготовка здоровых, умных, компетентных молодых людей к жизни задача, прежде всего, касающаяся педагогов, не только медицинских работников. Поэтому образовательный процесс во всех типах образовательных учреждений должен быть здоровьесберегающим, если мы хотим говорить о качестве образования. Статистика свидетельствует о том, что малое количество выпускников школ имеют полноценное здоровье, большая часть детей имеют различные отклонения (это и соматические заболевания, и психические нарушения, и девиации). Оценка качества образования должна обязательно включать показатели уровня здоровья обучающихся.

Проанализировав научную литературу по данной проблематике мы пришли к выводу, что существуют множество характеристик в оценивании качества образования и полнота зависит от их совокупности. Поэтому необходим комплексный подход.

Многие практики считают, что качественное образование – это уровень мотивации студентов и уровень пригодности выпускников. Компетентностный подход позволяет объективно оценить результаты обучения. В настоящее время разрабатываются подходы, направленные на повышения объективности в оценивании результативности обучения.

Инновации позитивно влияют на формы и методы, технологии обучения. От уровня внедрения инноваций в образовательный процесс вуза зависит эффективность подготовки студентов и степень сформированности инновационной культуры выпускников, будущих специалистов.

Отметим, что данную задачу позволяет решить включение в учебный план дисциплины «Инновационные процессы в образовании», целью которой является формирование готовности у выпускников готовности к реализации инновационной деятельности в системе образования. Нами реализуется программа данной дисциплины по направлению подготовки 44.04.01 – Педагогическое образование, направленность подготовки «Начальное образование», «Менеджмент в образовании», «Дошкольное образование».

В содержание дисциплины мы включили темы:

1. Теоретические основы инновационной деятельности.
2. Парадигмальные изменения и инновационные процессы в образовании.
3. Методы выбора инноваций и критерии их эффективности.
4. Современные подходы в образовании.
5. Особенности государственного регулирования инновационных процессов в образовании.
6. Инновационные процессы в высшем образовании.
7. Инновационная культура педагога.
8. Инновационные процессы как механизм обеспечения непрерывного обновления и развития.
9. Управление инновационными процессами.
10. Инновационная образовательная среда вуза.
11. Создание здоровьесберегающей образовательной среды в вузе.
12. Мониторинг инновационного процесса.
13. Методика использования инновационных процессов в различных учреждениях.
14. Инновационные технологии обучения.

Разрыв теории от практики, является основной причиной того, что многие выпускники вузов недостаточно успешно применяют полученные ЗУНы в профессиональной деятельности. Нехватка опыта и недостаточность сформированности некоторых компетенций отражается негативно на дальнейшей педагогической деятельности. Поэтому данный курс реализуется нами с использованием активных методов обучения на практических занятиях (творческие задания, конференции, круглые столы, методические семинары, тренинги, деловые и ролевые игры и др.) – это существенно влияет на качество их подготовки и приближает к будущей профессии. Такая организация учебной работы сближает участников образовательного процесса, создает условия и фундамент для сотрудничества, снижая напряженность отношений между педагогом и обучающимся. Все это позволяет студенту максимально приблизиться к практическим аспектам будущей педагогической деятельности.

Нами был проведен опрос среди студентов 2-3 курсов педагогического факультета КЧГУ им.У.Д. Алиева, направление подготовки (начальное и дошкольное образование) с целью выявления уровня напряженности в отношениях между преподавателями и студентами, и влияния активных методов обучения на развитие творческой активности студентов в процессе образовательной деятельности. На вопрос: «Влияет ли уровень напряженности в отношениях между преподавателями и студентами на творческую активность обучающихся и качество приобретаемых знаний?», большинство опрошенных уверенно ответили «да». Причем многие студенты считают, что от личности педагога зависит желание учиться и приобретать знания, интерес к дисциплине напрямую зависит от преподавателя. Мы считаем, что для каждого студента должен быть подобран индивидуальный подход при объяснении даже одного и того же материала, тем более в составе

наших обучающихся есть иностранные студенты, имеющие языковые трудности. На наш взгляд, необходимо творческое использование различных методических приемов в зависимости от знаний и личности каждого обучающегося.

Практики считают, что внедрение новых технологий и новых методик обучения и воспитания, а также обобщение инновационного опыта позволят повысить результативность обучения. Многие инновационные разработки и методические инновации реализуются с применением интерактивных методов обучения.

Нами предпринимается попытка создания учебно-методического пособия «Инновационные процессы и качество образования» для магистратуры по педагогическому образованию («Начальное образование», «Менеджмент в образовании»), «Дошкольное образование») с задачей формирования инновационной культуры и формирование готовности выпускников готовности к реализации инновационной деятельности в системе образования.

Анализ факторов, оказывающих влияние на повышения качества образования, требует детального изучения. Опыт показывает, что проблемы качества обучения зависят от уровня сформированности инновационной культуры у самих педагогов и уровня творческого подхода педагогов к своей работе. Отмечаются низкие знания в области теоретических основ инновационных процессов, инновационных технологий обучения и воспитания, новых подходов к организации образовательного процесса, в понимании содержания механизмов инновационной политики, осознания значения инноваций в образовании, овладения ИКТ и т.п. Большая часть педагогов работают по «старинке» и не хотят менять технологии работы, творчески взаимодействовать с детьми (учениками, студентами), находить нетрадиционные методы обучения и воспитания, у многих учителей отмечается низкая инновационная активность. Сегодня современному педагогу необходимо хорошо разбираться в актуальных проблемах образования. Чтобы способствовать профессиональному росту в сфере своей деятельности необходимо поменять мышление с традиционного на инновационное.

В наших опросах многие студенты выделяют творческую деятельность педагога как необходимую. Ведь задача педагога помочь личности приобрести не только багаж знаний, но главное научить его реализоваться в постоянно меняющемся мире, подготовить человека к современной жизни, при этом главное, сохранив и укрепив его здоровье.

Несмотря на то, что труд педагога все более теряет престижность, состояние дел в образовании все еще оставляет надежду на выход образования в число приоритетов. 2023 год нашим президентом объявлен Годом педагога и наставника, тем самым обращается внимание к признанию особого статуса педагогических работников. В образовательных учреждениях всех типов запланированы мероприятия, направленные на повышение престижа профессии педагога.

Отметим, что в педагогические вузы сегодня идут те, кто действительно стремится стать педагогом – это радует. Профессия педагога остается востребованной.

Выводы. Проведенный анализ позволил сделать вывод: «качество образования» – это комплексная характеристика образовательной деятельности подготовки обучающегося, которая состоит из взаимосвязанных компонентов, взаимовлияющих друг на друга и позволяющих достичь цели. Влияние на повышение качества образования оказывают следующие факторы: управление качеством образования, внедрение инновационных технологий в образование, повышение квалификации преподавательского состава, повышение инновационной культуры преподавателей, создание инновационной образовательной среды в образовательных учреждениях, создание здоровьесберегающей образовательной среды, обеспеченность ресурсами. Предполагается, что качественные изменения одного из факторов повлекут за собой изменения в повышении качества образовательного процесса.

Таким образом, учет всех факторов и применение комплексных механизмов и подходов позволит повысить эффективность образования, что повлечет за собой конкурентоспособность российского образования.

Литература:

1. Бордовский, Г.А. Управление качеством образовательного процесса / Г.А. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапичин. – СПб.: Изд-во РПГУ им. А.И. Герцена, 2001. – 359 с.
2. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А.С. Воронин. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
3. Головченко, А.А. Структура качество образования и ее влияние на образовательный процесс / А.А. Головченко, К.Е. Бекасова // Вестник Магистратуры. – 2022. – № 3-1(126). – С. 101-102
4. Давыдова, Л.Н. Различные подходы к определению качества образования / Л.Н. Давыдова // Качество. Инновации. Образование. – М., 2005. – №2. – С. 5-8

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Яковенко Татьяна Владимировна
Институт фундаментальной медицины и биологии Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);
студент Сельманович Алиса Юрьевна
Институт фундаментальной медицины и биологии Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);
преподаватель Яковенко Кирилл Сергеевич
Институт фундаментальной медицины и биологии Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ БИОЛОГИИ

Аннотация. В процессе обучения современная школа готовит ребенка к решению различного рода задач – от личных до профессиональных. Данный процесс реализуется через формирование комплекса универсальных учебных действий. Особое место в этой группе отведено познавательным универсальным учебным слагающим из 3 подгрупп: базовых логических, начальных исследовательских действий и работа с информацией. В статье представлен результат использования метода Интеллект-карт в формировании познавательных универсальных учебных действий. Представлены преимущества метода в организации групповой и индивидуальной работы, а также проблемы в распространении метода в деятельность учителя биологии.

Ключевые слова: интеллект-карта, универсальные учебные действия, урок биологии, познавательные учебные действия.

Annotation. In the education process modern school prepares a child to solve various kinds of problems - from personal to professional. Realization of this process goes through the formation of complex of universal educational activities. Special place in this group is given to the cognitive universal educational component that contain 3 subgroups: basic logical, initial research actions and work with information. The article presents the result of using the Mind Map method in the formation of cognitive universal learning activities. According to the poll results the advantages of the method in organizing group and individual work in biology lessons were revealed. The problems preventing the wide distribution of the method are identified.

Key words: mind map, innovative teaching methods, universal learning activities, biology lesson, cognitive learning activities.

Введение. В течение нескольких десятилетий образовательная система претерпела изменения в части целей образования и путей их достижения. В процессе обучения школа готовит ребенка к решению различного рода задач – от личных до профессиональных. Данный процесс реализуется через формирование комплекса универсальных учебных действий: коммуникативных, регулятивных и познавательных, структура и содержание которых определена Федеральным государственным образовательным стандартом общего образования.

Термин «универсальные учебные действия» имеет несколько значений. В широком значении этот термин означает умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком значении этот термин можно определить как «совокупность способов действия обучающихся» [11].

Особое место в этой группе отведено познавательным универсальным учебным слагающим из 3 подгрупп: базовых логических, начальных исследовательских действий и работа с информацией [12].

Изложение основного материала статьи. Для формирования познавательных универсальных учебных действий учителя биологии общеобразовательных организаций используют ряд методов, один из них – это метод Интеллект-карт. Применение метода способно помочь с решением вопросов, связанных с проблемой обработки и запоминания большого количества информации, с которой сталкиваются как преподаватели, так и обучающиеся. Самыми исчерпывающими источниками о методе Интеллект-карт на данный момент являются книги таких авторов, как Тони Бьюзен и Рената Кирилина. Интеллект-карта как инструмент работы с информацией впервые был рассмотрен и продемонстрирован Тони Бьюзенем в его книге «Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления». В своей книге он рассматривает составляющие интеллект-карт, историю, преимущества использования, процесс и правила создания и направления их использования. Тони Бьюзен говорит об интеллект-картах, как мощном инструменте, способном помочь человеку реализовать собственный творческий и интеллектуальный потенциалы: «Ваш мозг – это дремлющий гигант, и «Искусство создания интеллект-карт» поможет его разбудить!» [1, С. 4].

В содержании книги Ренаты Кирилиной «Интеллект-карты от А до Я» можно найти историю ментальных карт, как и где они создаются и применяются, а также примеры карт. В ее книге интеллект-карты рассматриваются в большей степени как эффективный способ создания конспектов, заметок, представляющие важность в современном мире. Автор пишет: «Интеллект-карты – инструмент, который позволяет быстро и просто структурировать любые потоки информации – сегодня в современном информационном мире никто не сомневается в важности этого навыка» [6, С. 13].

Применение интеллект-карт возможно на различных этапах урока. Учителя применяются их с разными целями: генерация идей, конспектирование [1; 6], планирование [2; 7; 10], составление учебного плана и прочее [4].

Интеллект-карты способны помочь учителю биологии не только со стороны обобщения информации, но и при организации работы (групповой и индивидуальной), структурирования материалов и файлов, составлении планов и алгоритмов, а также на этапах рефлексии и самоконтроля. Метод используется учителями биологии на уроках разного типа и на различных их этапах [3; 5; 9]. К тому же метод может быть использован самим учителем для подготовки к уроку и внеурочным занятиям, работе с нововведениями в нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность учителя.

За последние 10 лет в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU опубликовано более трехсот работ, транслирующих опыт использования Интеллект-карт в образовательном процессе на всех уровнях образования, и лишь небольшая часть представляет опыт применения метода Интеллект-карт на уровне основного общего образования. Использование Интеллект-карт как:

- средство систематизации знаний рассматривается в работах таких авторов, как Зейналова А.А., Яковенко Т.В., Козлова О.С., Тучкова А.С., Белов Д.А., Грядунова Т.М., Шешов А.В., Шешова М.А.;
- средство визуализации информации рассматривается в работах таких авторов, как Рябоконе Е.А., Крецан З.В., Шмакова Л.Е., Вдовина И.А. Яковенко Т.В., Мавлюдова Л.У., Камахина Р.С.;
- средство реализации современного урока рассматривается в работах таких авторов, как Зонова С.А., Лукачёва М.А., Цыброва И.О., Шарифутдинова С.Ф., Неудахина Ю.Н., Сидненко Я.В., Мазина Г.И., Прошкина К.Д., Раджабойев Ф., Маджидова Б.;
- средство формирования планируемых образовательных результатов рассматривается в работах таких авторов, как Дмитриева Х.А., Матвеева В.В., Рябоконе Е.А., Крецан З.В., Шмакова Л.Е., Голомидова Е.А.;
- цифровые инструменты создания Интеллект-карт рассматривается в работах таких авторов, как Никифоров О.Ю., Корепина Т.А., Рубан И.А.;
- только 3 работы: «Применение ментальных карт в учебном процессе по биологии», автор Леонтьева И.А.; «Возможности использования интеллект-карт для формирования УУД при обучении биологии», авторы Петрищева Г.С., Захарюта Н.В.; «Использование интеллект-карт на уроках биологии как средство развития логического мышления», автор Жураковская Л.М.

Обзор публикаций открытых источников информации позволяет нам сделать вывод, что данный метод в области обучения биологии на уровне основного и среднего общего образования представлен недостаточно.

В процессе исследования было проведено анкетирование. Составлено 2 анкеты: для учащихся и для учителей биологии. Учителям был задан ряд вопросов, раскрывающих знания педагогов об Интеллект-картах, о способах их использования и эмоционально-оценочного отношения к этому инструменту. В опросе приняли участие 127 учителей биологии членов Ассоциации выпускников Казанского федерального университета. В результате анализа ответов учителей, выяснили, что 65 % респондентов знакомы с Интеллект-картами, из них 33% респондентов используют Интеллект-карты регулярно на своих уроках. Отмечают, что в такой форме ученики лучше запоминают материал, самостоятельно работая с информацией, например, вместо конспектирования, а также для закрепления пройденного материала, подготовке к контрольным работам, государственной итоговой аттестации.

Вторая группа респондентов (35%) незнакома с Интеллект-картами, но высказала готовность научиться работать с новым для себя инструментом. Основной причиной, по которой данная группа респондентов незнакома с Интеллект-картами респонденты назвали нехватку времени и недостаточный уровень ИКТ компетенций для работы с инструментами

для создания Интеллект карт. Работать с Интеллект-картами можно в различных ситуациях и с использованием различных инструментов: от бумаги с карандашами до специализированных программ [8].

Во втором опросе приняли участие 112 обучающихся 9-11 классов из трех сельских и трех городских школ. Исходя из полученных данных, можно сделать выводы, что большинство обучающихся знакомы с методом Интеллект-карт и инструментами для их создания, 78% применяют его для работы с большими объемами информации, используя специальные программы.

По результатам опроса двух групп респондентов в тройку лидеров вошли программы: MindMeister, Popplet и XMind. Для выявления программы, лучше всего подходящей для использования педагогами во время учебной деятельности, был проведен сравнительный анализ программ. Он проводился по следующим критериям: наличие бесплатной подписки, количество бесплатных шаблонов, доступных для скачивания, разнообразный дизайн шаблонов, специальные возможности при оформлении (цвет, видео, иконки и др.), интуитивность использования.

По результатам анализа была выявлена программа фаворит – это MindMeister. Преимуществом данной программы стала простота использования, как для индивидуальной так и для групповой работы, предполагающей синхронную и асинхронную работу, а также широкий спектр базовых возможностей. Следует отметить и то, что использование специальных программ существенно упрощает работу с интеллект-картами, благодаря ряду преимуществ:

- возможность вставлять изображения;
- большая площадь для работы;
- простота реструктуризации;
- возможность поделиться с большим количеством людей;
- возможность одновременной работы нескольких человек над одной картой;
- работа с различных устройств в любое время;
- различный вид представления информации;
- не нужны дополнительные предметы (цветные карандаши, ручки, маркеры и пр.) и т.д. [4; 5].

В период исследования студентами по направлению подготовки «Педагогическое образование, с двумя профилями подготовки», была проведена серия уроков с использованием метода, с последующим проведением интервью с обучающимися, участвующими в уроке. Так как предыдущие уроки были проведены с использованием традиционных методов, обучающиеся получили возможность сравнить 2 типа урока, а также высказать свое личное мнение о методе Интеллект-карт. Результаты интервью позволили сделать следующие умозаключения:

- нетрадиционный метод Интеллект-карт способствует большей включенности учащихся в урок, повышает мотивацию к получению знаний;
- интеллект-карты позволяют структурировать материал, сделать его более привлекательным;
- применение Интеллект-карт при объяснении заданий и обозначении критериев способствует визуализации алгоритмов и закономерностей;
- большинство участников интервью высказали положительное отношение к методу, проявили желание углубить знания о нем.

Выводы. Проведенная работа позволяет сделать следующие выводы: метод Интеллект карт интересен учителям и обучающимся 9-11 классов. Ограниченность широкого применения метода учителями на уроках биологии связана с тем, что инструмент изначально учителями рассматривается как способ самостоятельной работы обучающихся и недостаточным уровнем подготовки учителя.

Сравнение результатов уровня познавательных универсальных учебных действий до эксперимента (высокий – 11%; средний – 57%; низкий – 32%) и после (высокий – 14%; средний – 63%; низкий – 23%) демонстрирует положительную динамику, что подтверждает действенность метода. Низкий уровень сократился на 9%.

Применение метода способствует формированию познавательных универсальных учебных действий, решению вопросов, связанных с проблемой обработки, анализа и запоминания большого количества информации, ее структурированием и визуализацией и как следствие повышению качества образования.

Литература:

1. Бьюзен, Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления / Тони Бьюзен. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 113 с.
2. Гавриллова, А.С. Интеллектуальные карты (ментальные карты). Применение интеллект-карт в учебной деятельности / А.С. Гавриллова, В.Н. Таран // Наука и перспективы. – 2019. – № 4.
3. Галушина, Е.Н. К использованию ментальных карт для подготовки обучающихся к промежуточному контролю / Е.Н. Галушина, М.С. Апанович, П.В. Галушин // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2019. – № 2.
4. Дронова, Е.Н. Ментальные карты в учебном процессе: роль и основы разработки / Е.Н. Дронова // Проблемы современного образования. – 2017. – № 2. – С. 118-124
5. Зонова, С.А. Методические аспекты использования ментальных карт в учебном процессе / С.А. Зонова, М.А. Лукачёва // E-Scio. – 2020.
6. Кирилина, Р.С. Интеллект-карты от А до Я / Р. Кирилина, С. Кирилин. – Екатеринбург: Издательские решения. – 90 с.
7. Козлова, О.С. Ментальные карты и их использование в учебном процессе / О.С. Козлова, А.С. Тучкова, Д.А. Белов, Т.М. Грядунцова // Естественные и технические науки. – 2020. – № 1 (139). – С. 174-175
8. Куликова, В.В. Ментальная карта как метод обучения / В.В. Куликова // Карельский научный журнал. – 2021. – № 1 (34). – С. 29-32
9. Рябоконт, Е.А. Визуализация учебной информации как средство активизации познавательной деятельности обучающихся / Е.А. Рябоконт // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2020. – № 4. – С. 126-135
10. Самофалова, М.В. Использование ментальных карт в процессе обучения / М.В. Самофалова, Н.В. Суркова // Гуманитарные и социальные науки. – 2020. – № 3. – С. 308-315
11. Широкий, В.А. Универсальные учебные действия: научно-методические подходы к содержанию и структуре / В.А. Широкий // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/universalnye-uchebnye-deystviya-nauchno-metodicheskie-podhody-k-soderzhaniyu-i-strukture> (дата обращения: 18.05.2023)
12. Яковенко, Т.В. Интеллект-карта как эффективный способ запоминания и систематизации учебной информации / Т.В. Яковенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 4 (56). – С. 293-301

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Яковлева Татьяна Вячеславовна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный социально-гуманитарный университет» (г. Коломна)

«ЛЕСТНИЦА» ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье раскрываются особенности подготовки студентов к профессиональной педагогической деятельности в ходе непрерывной педагогической практики, включающей студента в педагогическую реальность с младших курсов от пассивного наблюдения до активной самостоятельной практики. Описывается «лестница» практик: цели, содержание, формы и методы её организации в ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет». Рассредоточенная практика осуществляется параллельно изучению теоретического материала педагогической направленности, осваиваемого в рамках лекций, семинарских и практических занятий дисциплин педагогического цикла, таких как Педагогика, Особенности работы с одаренными детьми в образовательной организации, Обучение лиц с ОВЗ и особыми образовательными потребностями, Технология и организация воспитательных практик (классное руководство), Основы вожатской деятельности и дисциплин специализации. Это дает возможность закреплять полученные знания в условиях конкретной школы и делает обучение практико-ориентированным. Сопровождение непрерывной практики преподавателями кафедры педагогики на всем ее протяжении позволяет быстро вносить коррективы в работу.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, непрерывная педагогическая практика, ознакомительная практика, производственная практика, дневник педагогической практики, практика-демоэкзамен.

Annotation. The article reveals the peculiarities of preparing students for professional pedagogical activity in the course of continuous pedagogical practice, which includes students in real pedagogical activity from junior courses from passive observation to active independent practice. The "ladder" of practices is described through goals, content, forms and methods of its organization in the State Social and Humanitarian University. The dispersed practice is carried out in parallel with the study of theoretical material of pedagogical orientation studied in the framework of lectures, seminars and practical classes of the pedagogical cycle, such as Pedagogy, Features of working with gifted children in an educational organization, Training of persons with disabilities and special educational needs, Technology and organization of educational practices (classroom management), the Basics of leadership activities. This makes it possible to consolidate the acquired knowledge in the conditions of a particular school and makes the training practice-oriented. The support of continuous practice by teachers of the Department of Pedagogy throughout its entire course allows you to quickly make adjustments to the work.

Key words: professional competence, continuous pedagogical practice, introductory practice, industrial practice, diary of pedagogical practice, practice-demo exam.

Введение. Качество подготовки выпускников педагогических вузов в последние годы достаточно часто вызывает нарекание со стороны работодателей. Причем теоретическая подготовка молодых специалистов в области владения образовательными технологиями в меньшей степени подвергается критике, как и методические умения. Наибольшие проблемы возникают с пониманием последними тонкостей ежедневного педагогического труда (выполнение непрямых функций, ненормированный рабочий день, коллективный характер труда, общение с родителями, детьми, большой документооборот). Студенты, только что покинувшие школьную парту, видят работу педагога глазами ученика, то есть сводят ее суть к уроководительству и подготовке к ЕГЭ, что только на треть является функционалом учителя. Поэтому, приходя на практику на старших курсах, многие обнаруживают свое незнание школьной жизни и даже сомнение в правильности выбранного пути. И причина этих проблем скрыта в устаревших формах профессиональной ориентации, а также формах и методах профессиональной подготовки будущих педагогов. Огромным потенциалом для решения проблем повышения профессиональной компетентности и закрепления выпускников в системе образования обладает раздел основной образовательной программы «Учебная и производственная практики», который «является обязательным и представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся» [1]. На протяжении последнего столетия роль педагогической практики в подготовке будущего учителя претерпевала много кардинальных изменений: от сопровождения студента педвуза с первого по выпускной курс до полного забвения так называемых «пассивных» практик. В настоящий момент педагогическая практика разных уровней является предметом пристального внимания Министерства просвещения, Министерства науки и высшего образования, вузов и колледжей, а также работодателей. В контексте модернизации высшего педагогического образования большие перспективы имеет изучение и учет позитивного опыта, в том числе и советского прошлого.

Изложение основного материала статьи. В 1984-85 учебном году на всех факультетах педвузов была введена непрерывная педагогическая практика, предусматривавшая овладение студентами младших курсов разнообразными умениями и навыками общественной работы и привлечение старшекурсников к практическому участию в учебно-воспитательном процессе школы по 4 часа в неделю. В 90-х годах практика на 1-3 курсах опять была незаслуженно забыта.

В 2017 году ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» в качестве эксперимента возродил систему непрерывных практик студентов младших курсов с учетом специфики профиля подготовки. В 2022 году в университете была разработана «лестница» практик, охватывающая все курсы и семестры учебного процесса.

Апробация различных видов профессиональной деятельности, в которые выпускник будет включен по окончании вуза, потребовала насыщения образовательной программы системой практик и заданий в условиях образовательных организаций (общего и дополнительного образования) города и региона, посредством сетевого взаимодействия на принципах школьно-университетского партнерства. Это партнерство было создано в контексте вступления в силу профессионального стандарта педагога с целью усиления практической подготовки будущих педагогов.

Начинают «лестницу» учебные ознакомительные практики по психологии и педагогике. Цель практик – формирование основ профессиональной идентичности у студентов 1 курса. В содержание работы входит знакомство с одной из Коломенских школ, самоанализ и построение программы профессионального развития на период практики. Закрепленный за факультетом преподаватели кафедр педагогики и психологии осуществляют общее руководство. Для ориентации студента во всех видах работ, с которыми он должен будет справиться, был разработан Дневник педагогической практики, где помимо подробного алгоритма выполнения каждого задания есть место для письменного отчета о выполнении, рефлексии и оценки проверяющего. Имея персональный дневник, студент может самостоятельно определить индивидуальную траекторию выполнения заданий, выбрать порядок действий и время, если речь не идет о мероприятиях, проводимых коллективно под руководством куратора. Каждое задание проверяется по мере выполнения, что позволяет

избегать ошибок в будущем и способствует регулярной работе студентов. Среди заданий дневника есть те, которые заставляют по-новому взглянуть на школу. К таким относятся знакомство со стенами школы, оценка их достоинств и недостатков; анализ эргономических параметров кабинетов: интерьера, соответствия мебели возрасту обучающихся, освещения в классах, материально-технического оснащения, эстетизации среды (картины, цветы, шторы и т.п.).

В качестве важной составляющей первой практики выступает знакомство с педагогом-мастером и молодым специалистом. Интервью с ними, зафиксированное в дневнике, дает представление о секретах профессиональной эффективности учителя и трудностях, с которыми начинающий учитель может столкнуться в школе.

При посещении уроков и воспитательных мероприятий практикант определяет способы организации работы учащихся на уроке (индивидуальной, групповой, коллективной), указывает примеры использования каждой из форм. При посещении уроков студент обращает внимание на соблюдение учителем принципов обучения (наглядности, научности, активности, систематичности и последовательности и др.), указывает, в чем они проявляются. На протяжении всей учебной ознакомительной практики осуществляется тьюторская деятельность и заполняется Дневник тьютора, где фиксируются запрос учителя и конкретные формы работы. Такими формами выступает помощь в изучении наиболее сложных тем по профилю подготовки студента, проверка теоретических знаний освобожденных от занятий по физкультуре по причине болезни детей, совместная с учащимися деятельность по подготовке разнообразных воспитательных мероприятий и другое. Обобщение практики проходит в форме защиты проекта «Современная школа», где студенты представляют теоретический и эмпирический этапы работы. В презентации отражаются критерии эффективности школы, результаты интервью с педагогами и изучения нормативно-правовых документов, сайта образовательной организации и другие аспекты. Практиканты анализируют контингент учащихся и преподавательский состав (диаграмма учета категорий, стажа и уровня образования), материально-техническое оснащение, академические, спортивные и другие достижения школы, основные вехи ее развития, режим работы, количество смен, органы управления и соуправления, наличие профилей в старших классах, направления внеурочной деятельности.

Практика «Я – классный руководитель» позволяет решить проблему отсутствия у студента представления о работе классного руководителя. К видам работ в рамках практики относятся знакомство с планом учебно-воспитательной и внеурочной деятельности класса, проведение диагностики класса, выявление проблем для обсуждения с родителями, проведение тематических классных часов, создание видеоролика-презентации о работе классного руководителя. Обязательным элементом практики является знакомство со списком документации, на которую опирается классный руководитель при организации воспитательной работы. К их числу относятся программа воспитания школы, план воспитательной работы школы, план учебно-воспитательной и внеурочной деятельности класса, документация классного руководителя (должностная инструкция классного руководителя, социальный паспорт класса, материалы диагностик, анкетирования, оценочных листов и др.).

Студенты изучают опыт работы классного руководителя, учатся составить перспективный план работы, проводят диагностику класса (уровень взаимоотношений и сплоченность коллектива, изучение личных качеств учащихся, диагностика психологического благополучия подростков). Составив психолого-педагогический портрет класса, выявив проблему, студенты записывают видеообращение к родителям перед предполагаемым родительским собранием. В соответствии с планом учебно-воспитательной и внеурочной работы класса практиканты проводят классные часы и воспитательные мероприятия. Завершается практика проектом «Я – классный руководитель». Он представляет собой видеоролик или презентацию на тему по выбору:

- Классный руководитель в современном образовательном пространстве.
- Взаимодействие классного руководителя с детьми и родителями.
- Ребенок в классе.

Практика «Я-вожатый» решает задачи формирования основ вожатского мастерства у студентов третьего курса. В соответствии с ФГОС ВО по направлениям 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) в ГОУ ВО МО «Государственном социально-гуманитарном университете» реализуется учебная практика – учебно-инструктивный лагерьный сбор (УИЛС). Именно УИЛС за счет своей интенсивности, погруженности в профессию и эмоциональности играет важную роль в становлении личности будущего педагога и закреплении его в профессии. УИЛС проводится на базе одного из загородных лагерей юго-востока Подмосковья. Инструктивный лагерь дает шанс попробовать все элементы жизнедеятельности в лагере, примерить профессию вожатого на себя. Ежегодно в апреле на учебно-инструктивный лагерьный сбор выезжают студенты третьих курсов педагогических направлений подготовки. Работу сбора обеспечивают преподаватели кафедры педагогики ГСГУ и комиссары педагогического отряда университета «Вожатские огни Коломны».

В процессе прохождения такой практики у студентов формируются умения и навыки организации воспитательного воздействия и участия в реальном воспитательном процессе, а также опыт применения разнообразных методик воспитания; способы командной работы, установления и поддержки конструктивных деловых и личных отношений с коллегами [2, С. 18].

Практика «Я-вожатый» имеет продолжение в работе студентов в летний период в детских оздоровительных лагерях – уникальных социальных институтах, ориентированных на формирование и развитие детей и подростков в условиях, отличающихся от обычной схемы «семья-друзья-школа». Однако лагерь является своеобразным институтом не только детства. Он естественным образом ориентирован на развитие настоящего и будущего всего общества, включая те педагогические кадры, которые организуют деятельность на базе ДОЛ, в том числе и вожатых [3, С. 8].

Продолжают восхождение по «лестнице» практики производственная практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности и производственная педагогическая практика, охватывающие два последних года обучения в вузе. Переход к активной самостоятельной педагогической деятельности проходит эффективно благодаря предшествующим практикам и освоению теоретических курсов по педагогике, психологии и профильным предметам. Практики включают изучение современного состояния учебно-воспитательной работы в различных типах школ, знакомство с передовым педагогическим опытом в рамках избранной специальности, приобретение практических навыков планирования учебно-воспитательного процесса, разработки и проведения уроков и внеклассных занятий. В процессе профессиональной деятельности студенты посещают уроки и внеурочные занятия, проводимые однокурсниками, фиксируют в дневниках свои наблюдения и замечания, участвуют в педсоветах, совещаниях, заседаниях предметных методических объединений, общешкольных мероприятиях.

Лестница практик завершается практикой-демоэкзаменом. Эта практика находится еще в стадии апробации и про результат говорить еще рано, но потенциал решаемых ею задач огромен. Эта практика включает в себя несколько результирующих мероприятий. Во время преддипломной практики разрабатывается и проводится учебное занятие, видеозапись которого отправляется в банк видеозаписей, которые можно использовать со студентами младших курсов в процессе изучения методики преподавания профильного предмета. Заполняется карта саморефлексии, ее результаты

сравниваются с картой, заполняемой на первом курсе. В рамках практики создаются и используются средства обучения (интерактивные презентации, индивидуальные разноуровневые задания, чек-листы, тренажеры, технологические карты, игры на интерактивном оборудовании, аудио- и видеоматериалы). Электронная папка «Банк средств обучения» становится доступна для других студентов-практикантов, которые могут позаимствовать для своих занятий наиболее эффективные ресурсы. Еще одним из результатов практики-демонстрации можно считать разработку сценария метапредметного мастер-класса для потенциальных коллег. Видеозапись мастер-класса на 5-10 мин тоже становится доступной для повышения квалификации выпускников педагогических направлений. Ноу-хау вуза является и разработка профессионального резюме, которое будет размещено на сайте вуза в разделе Работодателям, что даст возможность директорам школ рекрутировать наиболее квалифицированные кадры.

Выводы. Росту профессиональной компетентности и закреплению в системе образования будущих учителей будет способствовать активное участие студентов в непрерывной практике, начиная с первого курса, при создании оптимальных условий в рамках партнерства «Школа-Вуз».

Литература:

1. ФГОС. 44.03.01. Педагогическое образование. ФГОСы [Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. N 121] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://classinform.ru/fgos/44.03.01-pedagogicheskoe-obrazovanie.html> (дата обращения: 11.02.2022)

2. Яковлева, Т.В. Динамика формирования коммуникативных умений студентов спортивного факультета в условиях непрерывной педагогической практики / Т.В. Яковлева, Н.В. Андрианова, Т.Г. Климанова, Т.И. Полунина // Теория и практика физ. культуры. – 2019. – № 6 (972). – С. 18-19

3. Яковлева, Т.В. Непрерывная педагогическая практика студентов факультета физической культуры как фактор развития профессиональной компетентности и закрепления выпускников в системе образования / Т.В. Яковлева, Н.В. Андрианова, Т.И. Полунина, М.С. Веселкин, Г.В. Швец // Теория и практика физической культуры. – 2018. – № 7 (963). – С. 8-10

Педагогика

УДК 378.14.014.13

старший преподаватель Ясюкевич Евгения Васильевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ОТНОШЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ STEM-ПОДХОДА В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению особенностей отношения будущих учителей начальных классов к использованию STEM-подхода в проектной деятельности. Автор кратко раскрывает основные положения STEM-подхода. В контексте рассмотрения основных содержательных векторов STEM-подхода раскрываются особенности организации проектной деятельности будущих педагогов начальных классов. Автор приводит данные исследования, направленного на изучение отношения будущих учителей начальных классов к использованию STEM-подхода в процессе собственной профессиональной деятельности и в работе с обучающимися. Исследование проводилось на базе Академии психологии и педагогики Южного федерального университета. К участию в исследовании были привлечены более 70 студентов бакалавриата и магистратуры очной формы обучения. Автором предложен опросник, включающий открытые и закрытые вопросы, позволяющие сделать выводы о понимании студентами сути STEM-подхода, его возможностей в работе с обучающимися и в совершенствовании собственной деятельности. Раскрывается взгляд будущих учителей начальных классов на риски и угрозы, связанные с использованием STEM-подхода в работе с обучающимися начальных классов. Определены вариативные направленности STEM-подхода, обозначенные студентами как оптимальные для использования в рамках педагогической деятельности. Результаты исследования позволили автору сделать вывод о потребности студентов в дополнительном изучении практических инструментов STEM-подхода.

Ключевые слова: STEM-подход, проектная деятельность будущего учителя начальных классов, подготовка учителя начальной школы, вариативность проектной деятельности будущего учителя.

Annotation. The article is dedicated to the consideration of the features of future primary teachers attitude towards using STEM-approach in project activity. The author briefly discloses the main points of this approach. In the context of considering main content directions of the STEM-approach, peculiarities of organizing future primary school teachers project activities are disclosed. The author cites research data aimed at studying the attitude of future primary school teachers towards using STEM-approach in their professional activities and while working with pupils. The study was conducted at the Academy of Psychology and Pedagogy of the Southern Federal University. More than 70 undergraduates and graduates of intramural studies have taken part in this study. A questionnaire, including open and closed questions, allowing to make conclusions about students understanding the essence of the STEM-approach, its possibilities for working with pupils and improving their own activities, has been proposed by the author. The view of future primary school teachers on the risks and threaintra-muralts of using the STEM approach while working with primary school pupils is revealed. The article identifies STEM-approach variable directions, defined by students as optimal ones to use in the framework of pedagogical activity. The study results allowed the author to come to the conclusion that students need additional study of STEM-approach practical tools.

Key words: STEM-approach, future primary school teacher project activity, training primary school teachers, variability future teachers project activity

Введение. В настоящее время подготовка будущих педагогов в целом и учителей начальных классов, в частности, к проектной деятельности является одной из задач, зафиксированных в виде компетентностных результатов будущих выпускников высших учебных заведений, получающих педагогическое образование. Как на уровне бакалавриата, так и на уровне магистратуры осваиваются академический дисциплины и модули, направленные на формирование компетенций будущих учителей в сфере проектирования образовательного процесса, управления собственной проектной деятельностью и аналогичной деятельностью обучающихся. Набирающий популярность в образовании STEM-подход на сегодняшний день недостаточно активно используется педагогами на уровне начальной школы, что, с одной стороны, обусловлено низкой осведомленностью о специфике данного подхода среди уже работающих педагогов начальных классов. С другой стороны, будущие учителя начальных классов, которые только готовятся к выполнению задач профессиональной деятельности, также мало осведомлены о том, каким образом можно использовать STEM-подход как в работе с детьми, так и в

собственной проектной деятельности. В связи с этим нами на базе Академии психологии и педагогики было проведено исследование отношения будущих учителей начальных классов к использованию STEM-подхода в проектной деятельности, обобщение результатов которого является целью данной статьи.

Изложение основного материала статьи. STEM-подход является одним из популярных направлений в развитии образования не только в России, но и во всем мире. Это новая образовательная модель, позволяющая проектировать учебный процесс в школе на основе междисциплинарного синтеза, объединяя естественнонаучные знания и практико-ориентированные прикладные умения современных школьников в коллективной проектной, учебной и исследовательской деятельности. Использование STEM-подхода позволяет обучающимся познавать окружающий их мир как цельное явление, происходит погружение ребенка в суть и смысл происходящих процессов, которые не существуют независимо и отдельно друг от друга, а представляют собой систему, в которой все события объединены общей логикой, взаимообусловлены и взаимозависимы [1, С. 149]. Работа в логике данного подхода требует от учителя не только достаточного уровня знаний в сфере всех наук, но и готовности действовать в соответствии с его целями и задачами. На уровне начальной школы использование STEM-подхода заложить в сознание младших школьников понимание нелинейности, цикличности, комплексности и взаимообусловленности явлений окружающей действительности, поддерживать устойчивый познавательный интерес и предпосылки для дальнейшего формирования компетенций в сфере исследовательской и проектной деятельности [2, 3].

Педагоги начальной школы на сегодняшний день, к сожалению, имеют весьма смутное представление об идеях и содержании STEM-подхода, использование его в начальной школе комплексно, в рамках всей образовательной программы можно наблюдать редко. В лучшем случае это будут какие-то разрозненные моменты применения самой идеи STEM-подхода в рамках одного или нескольких уроков. В то время как данный подход для получения эффективного образовательного результата требует систематичности использования. Мы решили разобраться в причинах того, почему STEM-подход не так широко распространен именно в начальном образовании, и предположили, что причиной этого может являться недостаточная осведомленность учителей начальных классов в вопросах использования данного подхода, возникающая еще в период обучения в вузе.

Для проверки нашего предположения нами было проведено анкетирование студентов бакалавриата и магистратуры, обучающихся по программам подготовки учителей начальных классов. В исследовании приняли участие более 70 студентов бакалавриата и магистратуры. Им была предложена анкета, содержащая следующие вопросы, большинство из которых были открытыми:

- 1) Знакомы ли Вы со STEM-подходом?
- 2) Можете ли Вы дать расшифровку аббревиатуры STEM?
- 3) Что Вы понимаете под STEM-подходом?
- 4) Какие сильные стороны STEM-подхода Вы можете назвать?
- 5) Какие слабые стороны STEM-подхода Вы можете назвать?
- 6) Какие возможности дает использование STEM-подхода?
- 7) Какие угрозы несет в себе STEM-подход?
- 8) Какое из существующих направлений STEM-подхода Вам ближе (например: STEAM, STREAM, STREAM, STEMM и др.)? (укажите акроним, расшифруйте и опишите его преимуществами перед другими направлениями STEM-подхода).
- 9) В каком из видов деятельности для Вас, предпочтительнее использовать STEM-подход?
- 10) Какие профессиональные компетенции, на Ваш взгляд, необходимы педагогу, для возможности реализовать STEM-подход?
- 11) Использовали бы Вы STEM-подход в своей профессиональной деятельности?

Анализ ответов на вопросы показал, что на момент проведения анкетирования менее половины студентов (33 человека) были знакомы со STEM-подходом, некоторые даже не слышали о нем. При этом из тех, студентов, которые указали, что знакомы с данным подходом примерно 20% не смогли расшифровать аббревиатуру STEM, что свидетельствует, как минимум, о недостаточности знаний и представлений о нем. В то же время из 38 человек, заявивших, что они не знакомы со STEM-подходом, 13% расшифровали аббревиатуру подхода, что, на наш взгляд, является свидетельством интереса к нему со стороны данных студентов.

Вопрос о понимании сути подхода STEM логично вызвал затруднения у студентов, которые с ним не знакомы. Те же студенты, которые обозначили, что они осведомлены о данном подходе, раскрывая его суть, отметили следующие позиции: это новый подход в образовании; современный подход к обучению; преобладание естественных наук в образовании; интегрированное обучение, в котором сочетаются несколько разных дисциплин; рассмотрение какого-либо вопроса с точки зрения разных наук; особый подход, ориентированный на практику; модель, объединяющая естественные науки и инженерные науки и предметы в единую систему; единство всех естественных наук в одной системе; подход, при котором ученик получает знания не из учебника, а через решение творческих задач; среда, в которой ученики начинают понимать, как можно применить научные методы на практике; подход, направленный на развитие интеллектуальных способностей ребенка в процессе познавательной деятельности и вовлечения его в научную деятельность; смешанная среда, в которой большое внимание уделяется практическим занятиям и техническим наукам; онлайн-сервис цифрового распространения компьютерных игр и программ и другие ответы. Анализ данных студентами ответов свидетельствует о разрозненности и мозаичности их представлений о STEM-подходе, что в итоге может приводить к несистемному его использованию на практике.

Также интересны данные о том, какие стороны STEM-подхода студенты идентифицируют, как сильные и слабые. Так среди сильных сторон данного подхода, по мнению студентов: командный характер работы, инновационность, аналитичность, интегрированное обучение, способность стимулировать учебную и познавательную мотивацию ребенка, проектная форма организации образовательного процесса, межпредметность и практикоориентированность обучения, активная коммуникация и командная работа, формирование и поддержание интереса к техническим дисциплинам, развитие аналитического и логического мышления, формирование аналитического мышления школьников и т.д. Среди слабых сторон STEM-подхода студенты называли слабость коммуникативных навыков школьников, отсутствие у педагогов навыков использования данного подхода в учебном процессе, сложность организации образовательного процесса, недостаточность материально-технической базы образовательных организаций, психологические барьеры учителей, испытывающих страх перед использованием новых технологий, отсутствие методической поддержки педагогических кадров в вопросах использования STEM-подхода, отсутствие или слабое развитие креативности обучающихся (имеются в виду навыки творческой деятельности), упор только на технические науки, много времени для подготовки к занятиям с детьми, отсутствие четкой программы подхода, преимущественно традиционный характер обучения и промежуточной аттестации школьников. Систематизация и анализ ответов студентов свидетельствуют о том, что они довольно критично относятся к возможностям использования STEM-подхода в реальной школьной практике, комплексно видят проблемы

современной школы, но не готовы предлагать их конструктивные решения. Отметим также, что часть студентов, предпочли не обозначать сильные и слабые стороны подхода, сославшись на отсутствие педагогического опыта, что, на наш взгляд, тоже может свидетельствовать о критичности мышления, которая не позволяет сделать объективные выводы без опоры на собственный практический опыт.

Диада вопросов о возможностях и угрозах STEM-подхода также позволила получить от студентов ряд интересных ответов, которые условно можно разделить на две большие группы: ответы, связанные с возможностями для детей, и ответы, связанные с перспективами для развития самих педагогов. Так, в качестве возможностей, которые актуализируют использование в учебном процессе STEM-подхода, студенты отмечали: более углублённое рассмотрение тем, познавательное развитие на раннем этапе обучения сразу в нескольких направлениях, развитие навыков взаимодействия, эффективной коммуникации и командной работы, подготовка к жизни в условиях общества будущего, выбор актуальной профессии, применение научно-технических знаний в реальной жизни, получение единой картины знаний в голове, создание стойких логических связей между дисциплинами, формирование инженерного стиля мышления, овладение с раннего возраста навыками менеджмента и самопрезентации, повышение уверенности в собственных возможностях и др. Не менее представлены в ответах студентов и возможности, связанные с перспективами роста педагогов. Так, знание STEM-подхода студенты ассоциируют с отличной профессиональной подготовкой, возможностью развиваться в разных сферах одновременно, повышением собственной конкурентоспособности на рынке труда, возможностью профессионально развиваться и быть готовыми к использованию современных технологических инноваций, приведение в систему собственных знаний, улучшение качества самоорганизации, преодоление ряда психологических барьеров и т.д. В целом определенные будущими учителями начальных классов возможности использования STEM-подхода показывают, что они достаточно трезво и прагматично подходят к организации образовательного процесса и собственной профессиональной деятельности. Особенно важным для нас является понимание студентами важности данного подхода именно для начального этапа обучения, когда в сознании ребенка закладывается фундамент для изучения основ разных наук.

Среди угроз, связанных с применением STEM-подхода в образовании, ряд будущих учителей начальных классов называют: гаджетизацию учебного процесса (при том, что современные дети в свободное время излишне увлечены гаджетами); уход в технические дисциплины в ущерб развитию творческих способностей детей; воспитание обучающихся, не способных творчески подходить к тем или иным видам деятельности; большое количество правил, нарушение которых приводит к серьезным последствиям. При этом интересно, что более 70% студентов, принимавших участие в анкетировании, не смогли сформулировать угрозы или заявили, что таковых не существует.

Выбирая предпочтительный акроним для направления в рамках STEM-подхода большинство студентов (более 80%) указали STEAM, объясняя его необходимостью гармонизации технической направленности подхода и развития творческого подхода к решению проблем. Второе место по популярности среди студенческих ответов занял акроним STREAM, включающий также, помимо искусства и творческой составляющей, направленность на совместную проектную деятельность.

Отвечая на вопрос «В каком из видов деятельности для Вас, предпочтительнее использовать STEM-подход?», мнения студентов разделились следующим образом: исключительно в урочной деятельности предлагают использовать данный подход 4 человека, что составляет 6% респондентов, 28% студентов (20 человек) видят возможности STEM-подхода только во внеурочной, 23 студента (32% от общего количества) полагают, что подход STEM будет эффективен как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Не обошлось и без скептических настроений, которые продемонстрировали 7% опрошенных студентов (5 человек). Также примерно 27% опрошенных (19 человек) затруднились дать ответ на данный вопрос в связи с недостаточностью знаний о специфике самого подхода. Таким образом, ответы, полученные на данный вопрос, могут косвенно свидетельствовать о том, что на самом деле осведомленность о STEM-подходе среди студентов выше, чем это показали ответы на другие закрытые вопросы. Поскольку невозможно определить предпочтительный вид деятельности для конкретного подхода, не имея даже минимальных представлений о нем.

Мнения студентов о компетенциях, необходимых для использования STEM-подхода в профессиональной деятельности, представлены разнообразно и демонстрируют понимание респондентами специфики личностных и профессиональных характеристик учителя. Среди важных качеств педагога, использующего в образовательном процессе STEM-подход, были названы следующие: всесторонняя осведомленность, адаптивность, способность к самосовершенствованию, грамотное планирование, ответственность, соблюдение этических норм, компьютерная, информационная и техническая грамотность, умение работать с материалом разных дисциплин одновременно, коммуникабельность, мотивация к самообразованию и профессиональному росту, креативность и гибкость мышления, критичность, проектная и исследовательская культура, начитанность и высокая общая образованность, профессиональная и личностная мобильность, скорость реакции, способность к рефлексии и др. Полученные ответы можно объединить в собирательный образ педагога общеобразовательной школы, работающего в логике STEM-подхода.

На последний вопрос анкеты «Использовали бы Вы STEM-подход в своей профессиональной деятельности?» ответы студентов, принимавших участие в исследовании, распределились следующим образом: 31 человек (43% от общего числа опрошенных) ответили положительно, 22 человека (примерно 31% респондентов) выразили сомнения в целесообразности использования данного подхода в собственной профессиональной деятельности и ответили отрицательно, оставшиеся 18 человек (26% студентов) затруднились дать ответ на поставленный вопрос.

Учитывая тот факт, что на момент проведения исследования только 33 студента из опрошенных были знакомы со STEM-подходом, мы обратили внимание на соотношение ответов на вопросы 1 и 11. Количественный анализ ответов показал, что все студенты, затруднившиеся дать ответ на вопрос 11, дали отрицательный ответ на вопрос 1. Из 22 студентов, которые дали отрицательный ответ на вопрос 11, почти половина (9 человек) на момент проведения исследования уже были знакомы со STEM-подходом, то есть положительно ответили на вопрос 1. Среди студентов, которые дали положительный ответ на вопрос 11, примерно четвертая часть (7 человек) на момент проведения исследования со STEM-подходом не были знакомы и дали отрицательный ответ на первый вопрос. Таким образом, на момент проведения исследования условно готовыми к использованию STEM-подхода в собственной профессиональной деятельности можно считать только тех будущих педагогов начальных классов, которые положительно ответили и на вопрос 1, и на вопрос 11, то есть всего 24 человека (примерно 34% от общего числа студентов, принимавших участие в исследовании).

Выводы. Обобщение полученных результатов, позволило сделать нам следующие выводы:

- будущие учителя начальных классов недостаточно знакомы со STEM-подходом, не вполне понимают его суть и возможности использования, что в целом объясняет неготовность применять данный подход в собственной профессиональной деятельности;
- имеет место некоторый формализм в ответах на вопросы у некоторых респондентов, что выражается в их противоречивости и свидетельствует не только об отсутствии необходимых знаний о STEM-подходе, но и в целом о

непоследовательности и неготовности к принятию грамотных профессиональных решений, основанных не только на эмоциональном отношении к подходу (нравится/не нравится), но и на объективной оценке собственных знаний;

– необходима целенаправленная работа по формированию у будущих педагогов начальных классов понимания и готовности к применению STEM-подхода в работе с детьми и в собственной проектной деятельности, поскольку ситуация, объективно сложившаяся на текущий момент в системе образования, требует от современных педагогов готовности к использованию актуальных образовательно-технологических решений, одним из которых является STEM-подход.

Литература:

1. Корецкий, М.Г. Развитие STEM-подхода в России и мире / М.Г. Корецкий, Л.Р. Тукаева // Гуманитарные и социальные науки. – 2022. – Т. 93. – № 4. – С. 148-153
2. Ясюкевич, Е.В. STEM-подход в контексте целевых ориентиров и задач подготовки будущих педагогов / Е.В. Ясюкевич // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-2. – С. 353-355
3. Ясюкевич, Е.В. STEM-технология как инструмент подготовки будущих педагогов к работе в современной школе / Е.В. Ясюкевич // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-4. – С. 307-310

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент, заведующая
кафедрой психологии Айсувакова Татьяна Петровна
АНО ВО «Московский международный университет» (г. Москва);
ведущий психолог-консультант, старший преподаватель
кафедры психологии Герасимова Наталья Алексеевна
ООО «Психотерапевтический центр ПРАКТИКА» (г. Москва);
АНО ВО «Московский международный университет» (г. Москва)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ПРОБЛЕМЫ ОДИНОЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрены ключевые теоретические составляющие такой значимой проблемы как одиночество. Непосредственно перед этим делается экскурс в историю её изучения. На основании его результатов доказывается, что хотя данная проблема интересовала мыслителей со времён глубокой древности, многие её аспекты до сих пор являются дискуссионными. В частности, это касается содержательного наполнения данного термина. Далее приводятся взгляды современных учёных на сущностную и структурную характеристику одиночества. Отмечается определённый прогресс в части методологии и инструментальной базы его теоретического изучения. Затем приводится классификация указанного феномена по формам, видам и типам в соответствии с различными признаками. Рассматриваются взгляды некоторых исследователей на соответствующую проблематику.

Ключевые слова: одиночество, теоретическое изучение проблемы одиночества, типологизация одиночества, индивид, личность.

Annotation. The article discusses the key theoretical components of such a significant problem as loneliness. Immediately before this, an excursion into its study history is made. Based on its results, it is proved that although this problem has interested thinkers since ancient times, many of its aspects are still debatable. In particular, this concerns this term's content. The following are the views of modern scientists on the loneliness essential and structural characteristics. There has been some progress in terms of its theoretical study methodology and the instrumental base. Then the classification of this phenomenon by different forms, species and types according to various signs is given. Some researchers' views on the relevant issues are considered.

Key words: loneliness, theoretical study of the problem of loneliness, typologization of loneliness, individual, personality.

Введение. Термин «одиночество» известен интеллектуалам, начиная с глубокой древности. Например, мыслителями некоторых стран Востока одиночество понималось как действенный способ самопознания [13, С. 115]. Философами античных Греции и Рима оно трактовалось как психическое состояние, имеющее выраженный негативный окрас. Например, согласно позиции Аристотеля и Платона, индивид, наслаждаясь благами любви и дружбы, мог избавиться от зла – одиночества [1, С. 443-444].

Наиболее широкое распространение в психологии Нового и Новейшего времени получили шесть подходов к трактовке интересующего нас состояния (Табл. 1).

Таблица 1

Подходы к трактовке одиночества в психологической науке Нового и Новейшего времени

Подход	Авторы, изучавшие проблему одиночества в его русле	Специфика подхода
Экзистенциальный	И. Ялом, В. Франкл, Ж.-П. Сартр, А. Камю, К. Мустакас	В русле этого подхода феномену одиночества даётся положительный окрас. Оно трактуется как уже присущее человеку продуктивное творческое состояние [2, С. 260].
Интеракционистский	Р. Вейс	Одиночество представляет собой нормальную реакцию индивида, результатом которой является недостаточное взаимодействие между ним и обществом.
Когнитивный	Д. Перлман, Л. Пепло, Д. Рассел	Сторонниками данного подхода одиночество понимается как непатологическое состояние, являющееся результатом противоречия между желаемым и достигнутым уровнем контактов личности с окружающим её социумом [15, С. 137].
Интимный	С.Т. Маргулис, В.Дж. Дерлеги	Одиночество рассматривается в качестве опыта человека, связанного с «распадом общества», под которым понимается снижение доверия, а также утрата комплекса умений и навыков, связанных с

		осуществлением коллективного взаимодействия [7, С. 301].
Психодинамический	Э. Фромм, Дж. Зилбург, З. Фрейд, Х. Салливан	Феномен одиночества характеризуется в рамках патологии, которая в свою очередь представляет собой результат неполного, неправильного удовлетворения потребности индивида в социальных контактах [4, С. 13].
Феноменологический	К. Роджерс	Как и в случае с психодинамическим подходом, под одиночеством понимается патологическое состояние. Оно возникает в те моменты, когда индивид не хочет признавать свои чувства.

На сегодняшний день продолжается разработка ряда проблем имеющих отношение к интересующему нас феномену [15, С. 140]. Многие учёные активно занимаются, например, определением позитивных начал, которые могут помочь в решении проблем, связанных с переживанием одиночества (С.Л. Вербицкая, М.А. Давыдова, Л.В. Кузнецова, В.И. Лебедев, Н.В. Хамитов). Их коллеги поднимают вопросы, связанные с выработкой другого отношения к такому переживанию (О.С. Алёйникова, И.А. Долгинова, С.Г. Корчагина, Е.В. Неумоева, Е.Н. Панов, Е.Е. Рогова, И.М. Слободчиков). Исследователями выделяются различные типы и виды этого явления, анализируются отличия в изменениях состояния индивида при переживании им одиночества (Т.Ф. Велента, Т.А. Зако, Э. Линдемманн, М. Мораш, Н.И. Олифиревич, Л. Пепло).

При этом, однако, ряд сторон рассматриваемого феномена остаётся изученным недостаточно [5, с. 86-87]. В частности, более пристального внимания заслуживают теоретические аспекты проблемы одиночества современной личности, которым посвящена наша статья.

Изложение основного материала статьи. До сих пор в науке нет солидарности по поводу толкования понятия «одиночество». Во Введении уже были рассмотрены некоторые школы и направления, порой кардинально различающиеся в части трактовки данной дефиниции. Более того, между отдельными авторами, работающими в русле одной научной школы, тоже может не быть единого мнения на этот счёт [4, С. 57-58].

Приведём лишь некоторые примеры, иллюстрирующие плюрализм в данной области. А.У. Хараш говорил об одиночестве преимущественно в позитивном ключе [10, С. 101]. Исследуя субъективные переживания через призму связи одиночества и общения, указанный автор выделял значимое влияние семьи на человека, и проводил параллель между одиночеством и смертью. И именно угрозу одиночества, отождествлявшуюся с угрозой смерти, он называл главным злом. Учёный считал, что опасение остаться одиноким отнимает у человека энергию и существенную часть его жизненных сил. Другими словами всё негативное влияние, проистекающее от одиночества, А.У. Харнаш относил на счёт тех чувств, которое оно вызывает, будучи ошибочно понятым и истолкованным [10, С. 103].

В работах О.В. Данчевой и Ю.М. Швабла определения изоляции, уединения и собственно одиночества вовсе смешиваются [14, С. 138]. В свете современной науки такая позиция, конечно, представляется весьма спорной. Действительно изоляция во многом способствует одиночеству и вполне может его вызвать [11, С. 84]. Однако, такие особенности генезиса последнего ни в коей мере не являются основанием для того, чтобы делать вышеуказанные термины синонимами [11, с. 86].

Такая ситуация стала возможной благодаря действию комплекса различных факторов. Пожалуй, наиболее существенный из их числа – междисциплинарный характер интересующего нас феномена [13, С. 122]. Действительно, проблемы, так или иначе связанные с рассматриваемым явлением сегодня поднимаются в рамках следующих дисциплин:

- культурология;
- социология;
- философия;
- социальная философия;
- статистика;
- психология;
- антропология;
- медицина [7, С. 300].

С другой стороны, на страницах сочинений современных психологов наблюдается тенденция к достижению согласия по ряду вопросов, значимых с точки зрения дальнейшего изучения данной темы. Например, различные авторы в основном солидарны, когда речь идёт о таких сравнительно новых терминах, как «Я-» и «Мы-сознание» (Д. Аакер, С.С. Аванесов, М.Б. Ворошилова, З.В. Синкевич). В настоящее время данные термины широко используются при исследовании феноменологии одиночества (С.С. Аванесов, М.Б. Ворошилова, О.К. Крокинская, Ю.А. Поссель, Г.Г. Сергеева, А. Тихонова, А.В. Ульяновский). Их внедрение в различные отрасли науки, занимающиеся изучением одиночества, позволило в значительной степени уйти от той интонации трагизма, которая была в определённой степени характерна для сочинений западных авторов на данную тему (Дж. Зилбург, К. Роджерс, Х. Салливан).

Кроме того, современные исследователи выделяют различные формы, типы и виды одиночества. В специальной литературе встречается упоминание четырёх его форм (Табл. 2).

Формы одиночества

Форма	Особенности поведения индивида
Пассивное	Отсутствует стремление к принятию каких-либо усилий для решения и преодоления одиночества [2, С. 262].
Сознательное	Личность демонстрирует осознанное стремление к уединению. Характерным при этом является выделение в таком состоянии субъективно значимых позитивных моментов. Данная форма в большинстве случаев носит достаточно кратковременный характер. Таким образом она может расцениваться в качестве своеобразной передышки, «подзарядки» перед возникновением некоего творческого импульса [5, С. 89].
Временное	Действия индивида связаны с новыми условиями или ситуациями, в которые он попадает. В роли таких ситуаций может выступать, например, период разрыва старых связей (увольнение с работы, переезд), на то время, пока новые ещё не сформированы.
Хроническое	Поведение человека, приводящее к складыванию данной формы, как правило, обусловлено глубокими психологическими и личностными причинами, индивид полностью не удовлетворён существующими социальными связями и контактами [12, С. 496].

Изучив представленные выше формы одиночества, С.Г. Корчагина выделила и описала его основные виды [4, С. 74]. Их она разделяет по следующим признакам:

- преобладание одного из механизмов отчуждения и идентификации;
- особенности соотношения между такими механизмами [4, С. 76].

При этом отчуждение чаще всего вызывает встречное отчуждение со стороны его объектов, становясь, таким образом, взаимным. Однако в том случае, когда в качестве отчуждённых объектов выступают близкие люди, индивид испытывает душевную боль, сопровождающуюся психологическим дискомфортом [6, С. 36-37]. Длительное и настойчивое отчуждение вызывает взаимное отчуждение. Другим феноменом, важным с точки зрения классификации видов одиночества, предлагаемой С.Г. Корчагиной, является идентификация [4, С. 80]. Идентифицируя себя с другими, индивид в некоторой степени утрачивает собственные особенности, реализуя большую часть активности от объекта своей идентификации [8, С. 65].

Теперь, рассмотрев основные признаки, по которым указанный автор классифицирует виды одиночества, представим эти, последние (Табл. 3).

Таблица 3

Виды одиночества по С.Г. Корчагиной

Вид	Описание
Отчуждающее	При таком виде одиночества преобладает механизм обособления, который в свою очередь принимает форму отчуждения от мира и людей.
Диффузное	Возникает при преобладающем влиянии индивида с другими людьми. Таким образом происходит отделение от собственного «Я», что существенно затрудняет личную изоляцию, тормозит рефлексивность, препятствует личностному росту и развитию [4, С. 93].
Диссоциированное	Его развитие подразумевает смену двух процессов. Максимальная идентификация трансформируется в тотальную изоляцию, при чём смена тенденции происходит достаточно резко. Этот тип одиночества характерен для людей с подвижной психикой, с яркими и бурными эмоциями и плохой саморегуляцией.
Управляемое	Сопряжено с переживанием психологической изолированности или индивидуальности в связи с соединением идентификации [4, С. 100].

Далее, многие исследователи склонны выделять четыре типа одиночества (Д.В. Воронцов, А.Ф. Зелинский, В.Д. Менделевич, Н.В. Репина, И.И. Юматова). Охарактеризуем каждый из них.

Первый тип – позитивное внутреннее («гордое») одиночество. Индивиды, находящиеся в таком состоянии, как правило, рассматривают его как один из действенных путей обретения новых форм свободы и освоения ранее незнакомых моделей общения с окружающими [5, С. 87].

Следующий тип – негативное внутреннее одиночество (Ю.А. Александровский, М.Н. Еникеев, А.Е. Личко, В.Д. Менделевич, Н.В. Репина, Г.Г. Сергеева). Субъективно оно переживается как чувство отчуждения от себя и других. Сохраняется такое чувство даже тогда, когда в непосредственной близости от субъекта находятся другие люди [9, С. 28-29].

Позитивное внешнее одиночество возникает в физически уединённых ситуациях (М.Н. Еникеев, Ю.У. Каримджанова, Ю. Косоротова, С.К. Мамаджанова, Г.М. Пулатова, Н. Тошболтаева, М. Юлдашева). Однако при этом личность, испытывающая соответствующие переживания, характеризуется наличием осознанного стремления к осуществлению поисков позитивного социального опыта [3, С. 14].

Последний тип мы можем обозначить как внешне негативный. Обычно он возникает в ситуациях, когда индивид пережил утрату близкого человека или иного социального партнёра [7, С. 303].

Теперь следует подвести итоги нашего исследования.

Выводы. Таким образом, термин «одиночество» фигурирует в трудах интеллектуалов, начиная с периода Древнего мира. И с этого же времени фиксируется определённый плюрализм по ряду вопросов, связанных с его сущностью, структурой и классификацией.

Например, в науке до сих пор нет консенсуса по поводу толкования соответствующей дефиниции. Многие школы и направления кардинально различаются в части её трактовки. Более того, между отдельными авторами, работающими в русле одной научной школы, тоже может не быть единого мнения на этот счёт.

Возникновение данной ситуации обусловлено действием комплекса факторов. Наиболее существенный из их числа – междисциплинарный характер интересующего нас феномена. Проблемы, так или иначе связанные с этим явлением, сегодня поднимаются в культурологии, социологии, философии, социальной философии, статистике, психологии, антропологии, а также в медицине.

При этом в сочинениях психологов наблюдается тенденция к достижению согласия по ряду вопросов, значимых с точки зрения дальнейшего изучения данной темы. Например, различные авторы в основном солидарны, когда речь идёт о таких сравнительно новых терминах, как «Я-» и «Мы-сознание». Приведённые термины широко используются при исследовании феноменологии одиночества.

Современные учёные выделяют различные его формы, типы и виды. В специальной литературе встречается упоминание четырёх форм исследованного нами состояния. К ним относятся пассивное, сознательное, временное и хроническое одиночество. По видовому признаку одиночество подразделяется на отчуждающее, диффузное, диссоциированное и управляемое. Многие исследователи также склонны говорить о таких типах рассмотренного феномена, как позитивное внутреннее одиночество, негативное внутреннее одиночество, позитивное внешнее одиночество и внешне негативное одиночество.

Литература:

1. Аристотель. О душе / Аристотель // Аристотель. Сочинения в четырёх томах. – Т. 1. – Москва: Мысль, 1976. – С. 369-447
2. Земляк, А.М. Проблема одиночества личности в пожилом возрасте: сущность и психологические решения / А.М. Земляк, Т.П. Айсувакова, Ю.В. Сорокопуд // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-2. – С. 260-262
3. Колмогорова, Л.С. Преодоление переживания одиночества: учебно-методическое пособие / Л.С. Колмогорова, Е.А. Манакова. – Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2015. – 56 с.
4. Корчагина, С.Г. Психология одиночества / С.Г. Корчагина. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 228 с.
5. Матенова, Ю. Одиночество как основа экзистенциальной философии / Ю. Матенова, М. Носырова // Интернет-пространство как вызов научному сообществу XXI века. – 2021. – № 1. – С. 85-89
6. Михеева, С.В. Препятствия на пути конструктивного общения и способы их преодоления / С.В. Михеева // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 5(96). – С. 35-37
7. Ракова, И.В. Концепты «одиночество» и «тоска» как репрезентанты национального когнитивного пространства в ситуации воспоминания во второй половине XX века (на примерах рассказов Н.Н. Толстой и Т.Н. Толстой) / И.В. Ракова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1(98). – С. 300-303
8. Седунова, А.С. Когнитивные предпосылки взаимодействия в информационной среде у студентов вуза / А.С. Седунова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2018. – № 9. – С. 63-66
9. Слободчиков, И.М. Современные исследования переживания одиночества / И.М. Слободчиков // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 3. – С. 27-35
10. Хараш, А.У. Я и моё одиночество / А.У. Хараш // Журнал практического психолога. – 2014. – № 1. – С. 101-103
11. Храпова, В.А. Социальная изоляция как фактор самосохранения личности / В.А. Храпова // Logos et Praxis. – 2021. – № 2. – С. 83-88
12. Цыпина, А.Р. Лингвосомиотические особенности структуры и функционирования текстовых единиц как инструмента социального воздействия в различных языках / А.А. Цыпина // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3(100). – С. 495-497
13. Чурилова, Е.Е. Феномен одиночества в философии и психологии / Е.Е. Чурилова, М.А. Каминская // Вестник Вятского государственного университета. – 2020. – № 1(135). – С. 114-129
14. Швабл, Ю.М. Одиночество / Ю.М. Швабл, О.В. Данчева. – Киев: Украина, 1991. – 270 с.
15. Yuldasheva, M. Features of socio-psychological loneliness in student environment / M. Yuldasheva // ACADEMICIA: An International Multidisciplinary Research Journal. – 2020. – Iss. 4. – Pp. 132-144

Психология

УДК 159.99

студент Аникин Артём Николаевич

Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);

студентка Моторина Полина Алексеевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);

студентка Ефремова Анастасия Владимировна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

ПРОЯВЛЕНИЕ ПРОКРАСТИНАЦИИ У СТУДЕНТОВ И СПОСОБЫ ЕЁ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена пояснению такого психологического явления, как прокрастинация и его отличию от лени, изучению его видов. Авторами акцентируется внимание на прокрастинации среди студентов. Отмечается, что именно среди студентов данный феномен наиболее распространён и имеет негативные последствия усвоения учебного материала. Так же рассмотрена взаимосвязь мотивации и прокрастинации, и представлен "Цикл прокрастинации", через который проходит прокрастинатор. В ходе экспериментального исследования авторы пришли к выводу, что большинство студентов подвержены прокрастинации и имеют высокие и средние показатели. Вследствие этого авторами представлены рекомендации по снижению академической прокрастинации.

Ключевые слова: прокрастинация, студенты, академическая прокрастинация, цикл прокрастинатора, способы снижения уровня прокрастинации.

Annotation. The article is devoted to the explanation of such a psychological phenomenon as procrastination and its difference from laziness, the study of its types. The authors focus on procrastination among students. It is noted that it is among students that this phenomenon is most common and has negative consequences for the assimilation of educational material. The relationship between motivation and procrastination is also considered, and the "Procrastination Cycle" through which the procrastinator passes is presented. In the course of an experimental study, the authors came to the conclusion that most students are prone to procrastination and have high and average indicators. As a result, the authors present recommendations for reducing academic procrastination.

Key words: procrastination, students, academic procrastination, procrastinator cycle, ways to reduce the level of procrastination.

Введение. Прокрастинация – это обычное человеческое поведение, которое включает в себя откладывание начала или завершения важных задач. В современном обществе данный термин не редко ассоциируется с ленью, но если исходить из научного обоснования, то эти два термина сильно отличаются. Во-первых, отдела мозга, который отвечал бы за лень не

существует, в свою очередь, за прокрастинацию отвечает миндалевидное тело или амигдала. Во-вторых, термины «лень» и «прокрастинация» отличаются тем, что если первое – это нежелание что-то делать вообще, то второе – это откладывание выполнения, когда решение действовать уже принято. В-третьих, лень рассматривается как врожденное качество, а прокрастинация как ситуативное поведение [1].

Проблема прокрастинации стала широко обсуждаться в XX веке, особенно в студенческой сфере, а в науку данный термин ввели Пол Рингенбах опубликовавший статью «Прокрастинация в жизни человека» и Альберт Эллис написавший книгу «Преодоление прокрастинации» в 1977 году. Само же понятие прокрастинация трактуется как "добровольное, иррациональное откладывание намеченных действий, невзирая на то, что это дорого обойдется или возымеет негативный эффект для личности" (Lay, 1986). Эллис выделял три основные, частично пересекающиеся области прокрастинаторов [1]:

1. Личностный рост – сюда относится то, что люди откладывают ими же сформулированные цели и задачи для своего развития. Например, человек, окончивший институт, хочет идти дальше в аспирантуру или магистратуру, но для этого ничего не делает. 2. Забота о себе – здесь мы откладываем ежедневный уход за собой. Например, мытьё посуды, стирка, приготовление пищи. 3. Ответственность перед другими людьми - в данную область включаются все те дела, которые причиняют неудобство не только нам, но и другим людям. Например, человек, работающий в бухгалтерии, никогда не сдаёт вовремя отчёты.

Изложение основного материала статьи. Из исследований современных учёных данное явление (привычка) распространено у огромного количества людей, но всё же чаще всего проявляется среди студентов, что подтверждают результаты многочисленных зарубежных и отечественных исследований, это связано с тем, что учиться для многих скучно и сложно. Приходится бороться с отвлечениями, с большим трудом удерживая концентрацию на учебном материале. Зарубежный психолог Стэнли Милгрэм в своей работе «Прокрастинация: болезнь современности» выделяет следующие виды прокрастинации [4]:

1) бытовая – сюда относятся все повседневные дела (приготовление пищи, мойка посуды, уборка, стирка, глажка белья и т.д.);

2) прокрастинация в принятии решений – не зависит от значимости и важности решения;

3) невротическая прокрастинация – ощущение страха перед кардинальными изменениями в жизни. Человек не контролирует собственное состояние: частоту биения сердца, появляется непроизвольная дрожь – индивид пугается и не в силах действовать (свадьба, переезд, смена работы и т.д.);

4) компульсивная прокрастинация – объединяет в себе откладывание дела и боязнь принять важное решение. Т.е. сначала человек долго думает над принятием решения, а затем откладывает его выполнение;

5) академическая – связана с откладыванием всех учебных задач.

Милграм выделяет следующие типы прокрастинаторов: активные, пассивные.

Активные прокрастинаторы. Они специально откладывают свои дела в долгий ящик и испытывают дофамин от того, что делают всё в последний момент. Им нужна опасность срыва дедлайна и острота стресса. Только таким образом они могут мобилизовать все свои ресурсы на решение задач. Они любят брать напором, и даже систематические неудачи не заставят их сменить стратегию, потому что дело не в результате, а в адреналине.

Пассивные прокрастинаторы. Откладывают по своим личным причинам, им просто не нравится или не интересна задача. Они придумывают различные более важные дела и отговорки (что угодно, лишь бы не делать курсовую). При этом никакого дофамина или же другого удовольствия они от этого не получают, а просто тянут время. В данном случае прокрастинация – своего рода избегание: заняться чем угодно, лишь бы не выполнять задания. При этом откладывать не значит ничего не делать. Откладывать – означает поддаться искушению делать что-то более приятное (смотреть сериал, гулять с друзьями).

В рамках нашего исследования нас интересует академическая прокрастинация, которая представляет собой тенденцию откладывать или избегать учебы, или работы над школьными заданиями. Жизнь студентов характеризуется множеством крайних сроков, и академические прокрастинаторы часто ждут до последней минуты, чтобы решить свои задачи (например, перед экзаменом).

Причин прокрастинации много, начиная от страха неудачи и защиты самооценки индивида от плохого управления временем до внешней мотивации (Lay, 1988). Так, зарубежные психологи М. Хен и С. Закс выделили следующие причины формирования академической прокрастинации у студентов: внутренние (психическое и физическое здоровье; усвоенное поведение индивида; принципы и стереотипы; накопленный опыт; натренированность; воспринимаемые характеристики задачи); внешние (условия труда; личностные и профессиональные качества) [6].

Зарубежные исследователи выделяют еще два типа личности прокрастинаторов: перфекционист и беспечный оптимист [1].

1. Перфекционисты испытывают неуверенность в себе и стресс из-за страха совершить ошибку. Они ставят слишком высокие стандарты, что мешает им наслаждаться своими достижениями. Кроме того, они чрезмерно зависят от оценки окружающих, что заставляет их откладывать дела на потом, чтобы избежать возможных неудач.

2. Беспечные оптимисты характеризуются ленью и сибаритством. Они ощущают мало стресса и не любят тратить большие усилия на работу. У них возникает "непереносимость фрустрации". Они стремятся получить удовольствие и радость, поэтому легко поддаются искушениям, связанным с социальной жизнью и интернетом [1].

Мотивационная сфера и саморегуляция слабо развиты у прокрастинаторов по сравнению с людьми, у которых иногда возникает отсрочка выполнения важных дел – это можно отметить еще одним аспектом типичного характера страдающих от прокрастинации людей [1].

Исходя из этого, прокрастинация напрямую связана и с мотивацией человека. Именно поэтому зарубежные учёные П. Стил и К. Кониг, в рамках своей концепции временной мотивации, выявили уравнение мотивации, которое аргументирует, будет ли деятельность начата или нет, на основе четырех переменных [6]: 1. Мотивация – желание конкретного результата; 2. Ценность – величина вознаграждения; 3. Импульсивность – индивидуальная особенность склонности к откладыванию; 4. Отсрочки – время, затрачиваемое на достижение результата.

В исследованиях Н. Шухова показано, что прокрастинатор-студент проходит 7 стадий академической прокрастинации [2]:

1. «В этот раз я начну заблаговременно». Студент уверен, что в этот раз он начнёт заранее и всё успеет.

2. «Скоро придется приступить». Студент осознаёт, что время, когда можно было начать заранее прошло, и беспокойство, и тревожность начинают усиливаться. Но до дедлайна ещё далеко, поэтому остаётся надежда успеть вовремя.

3. «А что, если я вообще не приступлю?» Студент размышляет о том, какими будут последствия его невыполненной работы.

4. «У меня не получится успеть вовремя». Студент может ощущать чувство вины и быть в растерянности, но он, как и прежде, будет думать, что времени выполнить работу всё ещё достаточно.

5. «Всё идёт не по плану». У студента обычное беспокойство и тревога перерастают в страх (панику). Так же на данной стадии студент размышляет о нехватке у него чего-то, что есть у других (например, волевых или умственных способностей).

6. На данной стадии студент принимает окончательное решение: приступить или не приступить к выполнению работы.

7. «Я никогда больше не буду откладывать!» – это выражение завершает данный цикл. Студент даёт слово самому себе, что это был последний раз.

Однако, как показывают исследования, подавляющая часть студентов не могут самостоятельно прекратить прокрастинировать и снова возвращаются к «циклу прокрастинации».

В связи с актуальностью проблемы мы провели экспериментальное исследование, направленное на выявление уровня прокрастинации у студентов. В качестве диагностического инструментария нами были использованы следующие методики: «Шкала прокрастинации для студентов» (автор – С. Лей), «Шкала иррациональной прокрастинации» (автор – Пирс Стил). Выборка исследования представлена студентами различных курсов и специальностей ЛПИ – филиала СФУ в количестве 52 человек.

Выводы. Анализируя результаты исследования, мы пришли к выводу, что у 24% студентов выявлен высокий уровень прокрастинации. Для данных студентов все дела и задачи откладываются в долгий ящик, и выполняются в максимально короткие сроки, вследствие этого качество работы крайне низкое, как и оценка за работу. У 47% студентов выявлен средний уровень. У данных респондентов откладывание дел и задач случается от случая к случаю, всё зависит от интереса и мотивации к выполнению, качество работы в данном случае незначительно снижено, а оценка могла бы быть и выше. У 29% отмечается низкий уровень прокрастинации. Респонденты данной группы следуют своему распорядку и выполняют все дела и задачи вовремя, отсрочек не допускают, качество и оценка соответствующие.

Исходя из результатов проведенного исследования, значительная часть обучающихся (71%) имеют высокий и средний уровень прокрастинации. Из чего можно сделать вывод о том, что прокрастинация является актуальной проблемой студентов и мешает усвоению знаний и навыков, формированию профессиональных компетенций. Следовательно, необходимо разработать целенаправленные меры и действия, направленные на снижение прокрастинации среди студентов.

В связи с этим мы проанализировали работы отечественных и зарубежных учёных и разработали рекомендации для студентов с высоким уровнем прокрастинации:

1. План дня. В настоящее время планирование дня является неотъемлемой частью организации времени и достижения успеха. Одним из способов достижения этого является составление списка дел и занятий, привязанных к определенным временным рамкам. Например, установите время с 9 до 14 часов для учебы в институте и с 16 до 18 часов для уборки в доме.

2. Соппротивление отвлечениям. Умение сопротивляться отвлечениям очень сильно помогает при выполнении задач. В этом поможет отключение уведомлений на всех устройствах, чтобы избежать непроизвольного переключения внимания и сосредоточиться на выполнении задач.

3. Расстановка приоритетов. Также необходимо уметь правильно расставлять приоритеты при выполнении дел. Рекомендуется составить план, начиная с самых важных задач и заканчивая теми, которые можно отложить на потом. Удобно разделить дела на категории: А – самые важные, В – средней важности, С – не особо важные.

4. Неестественная мотивация. Для поддержания мотивации во время работы, следует создать или усилить естественную мотивацию. Это может быть обещание себе награды за выполнение задачи, заключение пари с кем-то или просмотр мотивирующего ролика. Также можно послушать музыку, которая придаст силы и энергию.

5. Декомпозиция задач. Полезным и эффективным будет разбить большую задачу на несколько маленьких подзадач. Например, при подготовке к сессии можно разделить процесс на этапы: ответ на вопросы, чтение вопросов и самостоятельное проговаривание вопросов. Это облегчит выполнение работы и поможет более эффективно использовать время.

6. Работа по таймеру. Данный метод эффективен при большом объеме работы. Для применения данного метода необходимо установить таймер на короткий промежуток времени, например, от 15 до 45 минут, и в течение этого времени активно заниматься задачей, отдавая ей все свое внимание и ресурсы, пока не услышите сигнал таймера.

7. Метод швейцарского сыра. Дополнительный прием, который поможет вам приступить к работе. Суть этого метода заключается в выполнении той части работы, которая не вызывает отторжения или сопротивления. Например, перед тем как приступить к выполнению домашнего задания, вы можете подготовить рабочее пространство, собрать учебные материалы, подготовить дополнительную информацию и прочее. Повторяя этот прием несколько раз, вы постепенно вовлечетесь в работу и она перестанет вызывать у вас неодобрение.

8. Ничего не делать. Если нет никакого желания начать какую-либо деятельность, полезно сделать паузу и просто ничего не делать в течение 10-15 минут. Такой подход позволяет нашей психике перестроиться и через определенное время появится желание заняться чем-то конкретным. Важно направить это новое желание на выполнение необходимых задач, а не на более приятные, но необязательные активности, такие как общение в мессенджерах, просмотр сериалов или игры.

9. Отдых. В современном обществе все больше и больше людей страдает от постоянного перенапряжения и откладывает свои дела на потом. Переутомление является одной из главных причин этого, поэтому необходим аккуратный отдых, позволяющий восстановить энергию и силу. Для этого было бы полезно овладеть методами эффективного отдыха.

10. Говорить "Нет". В условиях современного информационного общества у человека постоянно возникают новые дела и задачи, требующие выполнения. Это может создавать чувство постоянной загруженности и многозадачности, не позволяющие достичь поставленных целей. Важно научиться выделять приоритетные задачи и уметь говорить "нет" тем делам, которые не помогают в достижении поставленных целей и только отвлекают от них.

Литература:

1. Прокрастинация – это не лень: Избавляемся от привычки откладывать / Тания ван Эссен, Хенри Шувенбург; Пер. с нидерл. – М.: Альпина Паблишер, 2023. – 112 с.

2. Шухова, Н. Организация времени старшеклассника. Спецкурс по психологии / Н. Шухова. – Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 1996. – 46 с.

3. Eisenbeck, N. From psychological distress to academic procrastination: Exploring the role of psychological inflexibility / N. Eisenbeck, D.F. Carreno, R. Uclés-Juárez // Journal of Contextual Behavioral Science. – 2019. – № 13. – P. 103-108

4. Milgram, N. Correlates of academic procrastination / N. Milgram, G. Batori, D. Mowrer // Journal of School Psychology. – 1993. – № 4 (31). – P. 487-500

5. Steel, P. Integrating Theories of motivation / P. Steel, C. Konig // Academy of Management Review. – 2006. – № 4 (31). – P. 889-913

6. Zack, S. Academic interventions for academic procrastination: A review of the literature / S. Zack, M. Hen // Journal of Prevention & Intervention Community. – 2018. – № 46(2). – P. 117-130

УДК 159.99

кандидат психологических наук, доцент Басалаева Наталья Владимировна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);

кандидат педагогических наук, доцент Захарова Татьяна Вячеславовна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме проявления интернет-зависимости в подростковом возрасте. Авторами акцентируется внимание на проблеме проявления интернет-зависимости в подростковом возрасте. Отмечается, что интернет-зависимые подростки отличаются склонностью к избеганию проблем и ответственности посредством ухода в интернет-пространство, что в свою очередь приводит к дезадаптации личности в реальном мире. Для подростков с интернет-зависимостью свойственны проблемы с коммуникацией, с формированием и поддержанием межличностных отношений. Подростки являются основной группой риска для развития интернет-зависимости. Личностными особенностями школьников, влияющими на появление интернет-зависимости, являются: заниженная самооценка, высокая тревожность, низкая стрессоустойчивость, эгоцентризм и максимализм, а также отсутствие серьезных хобби и интересов, пребывание в психологически неблагоприятном состоянии. В ходе экспериментального исследования авторы пришли к выводу, что 41% обучающихся (14 человек) находится в группе риска интернет-зависимости: они либо уже имеют интернет-зависимость, либо демонстрируют явную склонность к зависимому поведению, находясь на стадии чрезмерного увлечения сетью. Среди подростков данной группы были отмечены следующие психологические проблемы: трудности в общении, коммуникативные проблемы, нарушения в эмоциональной сфере, проявляющиеся в частой смене настроения и проявлении агрессии. Для данной категории подростков необходима организация психолого-педагогического сопровождения с целью нивелирования склонности к интернет-зависимости. Авторами отмечается, что одним из эффективных методов работы с подростками, имеющими склонность к интернет-зависимости, является изотерапия. Применение изотерапии в работе с интернет-зависимыми подростками способствует развитию общения, осознанию подростком своих переживаний, способности к само регуляции, уверенности в себе.

Ключевые слова: зависимость, зависимое поведение, интернет-зависимость, аддиктивное поведение, подростковый возраст, изотерапия.

Annotation. The article is devoted to the problem of manifestation of Internet addiction in adolescence. The authors focus on the problem of manifestation of Internet addiction in adolescence. It is noted that Internet-addicted teenagers tend to avoid problems and responsibility by going to the Internet, which in turn leads to maladjustment of the personality in the real world. Adolescents with Internet addiction are characterized by problems with communication, with the formation and maintenance of interpersonal relationships. Teenagers are the main risk group for developing Internet addiction. The personal characteristics of schoolchildren that influence the emergence of Internet addiction are: low self-esteem, high anxiety, low stress tolerance, egocentrism and maximalism, as well as the lack of serious hobbies and interests, being in a psychologically disadvantaged state. In the course of the pilot study, the authors came to the conclusion that 41% of students (14 people) are at risk of Internet addiction: they either already have Internet addiction or demonstrate a clear tendency to addictive behavior, being at the stage of excessive involvement with the network. Among adolescents in this group, the following psychological problems were noted: difficulties in communication, communication problems, disorders in the emotional sphere, manifested in frequent mood swings and manifestations of aggression. For this category of adolescents, it is necessary to organize psychological and pedagogical support in order to level the tendency to Internet addiction. The authors note that one of the effective methods of working with adolescents who are prone to Internet addiction is isotherapy. The use of isotherapy in working with Internet-addicted adolescents contributes to the development of communication, the adolescent's awareness of his experiences, the ability to self-regulate, and self-confidence.

Key words: addiction, addictive behavior, Internet addiction, addictive behavior, adolescence, isotherapy.

Введение. Интернет-зависимость в подростковом возрасте – одна из актуальных проблем современного образования. С каждым годом число интернет-пользователей увеличивается, а онлайн-общение становится доступнее, популярнее и открывает аудитории новые возможности.

Социальные сети занимают лидирующую позиции по количеству проведенного в них времени. Самая многочисленная ежемесячная аудитория отмечается на таких платформах как: WhatsApp, Вконтакте, Instagram. Цели использования социальных сетей среди жителей России следующие: 1) общение с близкими (58,7%); 2) заполнение свободного времени (42,9%); 3) чтение новостей (39,5%).

Российское информационное агентство «Победа РФ», функционирующее при финансовой поддержке Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации отмечает, что более четверти российских детей и подростков проводят в гаджете по 8 часов в день. Самым востребованным гаджетом является мобильный телефон, которым пользуются 99% опрошенных школьников, ноутбук и персональный компьютер (86%), планшет (27%) и умные часы (15%).

Цель нашего исследования – изучение интернет-зависимости в подростковом возрасте.

Изложение основного материала статьи. В связи с развитием информационного общества, явление интернет-зависимости крепко закрепилось в нем и с каждым годом становится актуальнее. Наряду с имеющимися достоинствами интернета, к которым можно отнести: доступ к информации, возможность моментальной коммуникации, экономии времени и средств, возможность дополнительного образования, возможность заработка, возможность развлечения, он влечет за собой и серьезную психолого-педагогическую проблему: проблему интернет-зависимости.

В первую очередь определим сущность понятия «зависимость». Н.Д. Творогова и Р.А. Прокопишин под зависимостью понимают расстройство мотивационно-потребностной сферы человека, которое подчиняет всю мотивационную сферу индивида такой потребности, которая не является физиологически обусловленной, ограничивает адаптационные механизмы поведения и вынуждает личность к регулярному и постоянно возобновляющемуся поиску источника удовлетворения потребности, связанного с объектом зависимости [3]. В свою очередь Е.В. Змановская определяет зависимое поведение как аутодеструктивное поведение, связанное с зависимостью от употребления какого-либо вещества (или от специфической активности) в целях изменения психического состояния [1].

Одним из критериев аддиктивного поведения выступает стремление к уходу из реального мира через изменение своего психологического состояния. Д. В. Лосин разделяет зависимости на две формы [2]:

1) химическая зависимость – форма аддиктивного поведения, связанная с приемом различных психоактивных препаратов, которые полностью или частично изменяют состояние сознания личности (алкоголизм, наркомания, табакокурение);

2) нехимическая зависимость – форма аддиктивного поведения, которая не связана с употреблением психоактивных веществ (интернет-зависимость, гэмблинг, работоголизм и другие).

Таким образом, под зависимостью понимается вид отклоняющегося поведения, специфика которого заключается в том, что жизнь человека сильно зависит от определенных факторов, в роли которых могут выступать химические вещества или нехимические явления. Особое опасение вызывают подростки, как категория обучающихся, на наиболее уязвимая к проявлению зависимостей.

Интернет-зависимые подростки отличаются склонностью к избеганию проблем и ответственности посредством ухода в интернет-пространство, что в свою очередь приводит к дезадаптации личности в реальном мире. Для подростков с интернет-зависимостью свойственны проблемы с коммуникацией, с формированием и поддержанием межличностных отношений.

В связи с актуальностью проблемы нами организовано и проведено экспериментальное исследование, направленное на изучение интернет-зависимости в подростковом возрасте на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2 города Лесосибирска». Диагностический инструмент исследования представлен следующими методиками: «Тест на интернет-зависимость» (автор – К. Янг, адаптация В.А. Лоскутовой), Опросник «Шкала интернет-зависимости» (автор – А.Е. Жичкина).

Проанализировав результаты диагностики, полученные по методике «Тест на интернет-зависимость», мы определили, что 65% респондентов (22 человека) не имеют склонности к интернет-зависимости и являются обычными пользователями интернета. На многие вопросы эти школьники ответили «иногда»: иногда засиживаются в интернете допоздна, иногда проводят в сети больше времени, чем планировали, иногда ставят себе условие «еще минутку», иногда сначала проверяют мессенджеры перед тем, как приступить к какому-либо делу, иногда заводят новые отношения с пользователями интернета, иногда пытаются сократить время, проведенное онлайн. Для этих подростков жизнь без интернета также приятна, как и с ним, его отсутствие не заставляет испытывать подавленности и потери чего-либо важного. Им не свойственно переживать депрессивные состояния и нервозность из-за невозможности находиться в сети. Не свойственно предвкушать об общении в интернете, находясь в реальном мире. Не характерно для обычных пользователей и пренебрежение домашними делами, общением с друзьями в пользу онлайн-коммуникации. Подростки данной группы не отмечают актуальным для себя снижение успехов в школьной деятельности и снижения уровня производительности труда из-за увлечения интернетом. Вопрос времени пребывания в сети этих школьников не часто интересует окружающих их людей, а род деятельности не является тайной. Подростки – обычные пользователи интернета активно используют пространство сети, удовлетворяя свои потребности, но при этом не поддаются ее влиянию.

Мы установили, что 20% подростков (7 человек) имеют склонность к формированию интернет-зависимого поведения. Подросткам данной группы свойственно часто проводить в интернете больше времени, чем они намеревались, продлевать время пребывания в сети из-за нежелания выйти из нее, часто терпеть поражение в попытках сократить время онлайн-общения, часто пренебрегать своим сном. Подростки отмечают, что из-за большого количества времени, проведенного в сети, у них появились сложности в учебе, им стало сложно выполнять некоторые задания. Иногда школьники данной группы скрывают количество времени, проведенного в сети и то, чем они занимаются. Интернет является важной частью жизни подростков описываемой группы, жизнь без него иногда кажется им скучной и пустой, они чувствуют себя подавлено и нервно. Однако, эти школьники не считают для себя характерным проявление агрессивного поведения в случае отвлечения кем-либо их от интернета. Некоторые респонденты отметили, что регулярно проверяют свои оповещения перед тем, как приступить к работе. Время от времени подростки пренебрегают офлайн общением в пользу сети, заводят новые знакомства с другими интернет-пользователями. Периодически подросткам свойственно игнорировать выполнение домашних дел, заполняя это время интернетом. Подростки отмечают, что иногда, находясь в реальном мире, они думают о том, чем займутся в сети в скором времени. При этом, утешать себя мыслями об интернете в беспокоящих ситуациях не характерно для подростков данной группы. Подростки, имеющие чрезмерную увлеченность интернетом, находятся в группе риска и требуют особого внимания со стороны педагогического состава.

Нами было отмечено, что 15% школьников (5 человек) имеют интернет-зависимость. Подростки этой группы замечают, что они всегда проводят в сети больше времени, чем планировали изначально. Часто подростки пытаются скрыть проведенное в сети время. Школьникам с интернет-зависимым поведением свойственно делать выбор между онлайн и офлайн общением в пользу первого. Подростки предпочитают знакомства и общение в сети. Для респондентов данной группы присуще навязчивое пристрастие проверять социальные сети, электронную почту перед тем, как приступить к работе. Ощущение скуки, пустоты, нервозности, подавленности посещает подростков данной группы при отсутствии возможности оказаться онлайн и пропадает в момент вхождения в сеть. Понимание, что возможность выхода в интернет близка, вызывает предвкушение у подростков. Часто тревожные мысли школьников могут быть заблокированы рассуждениями о времяпровождении в интернете. Находясь в пространстве реального мира, подростки с интернет-зависимостью фантазируют о том, чем займутся в интернете. Кроме того, таким подросткам свойственно стремление к самостоятельности и автономии. Для школьников характерны пассивность при групповой работе, во время которой они часто отвлекаются на свой гаджет.

Анализ результатов диагностики с помощью опросника «Шкала интернет-зависимости» позволил установить, что для 59% подростков (20 человек) характерно отсутствие склонности к формированию интернет-зависимости.

Мы отметили, что у 26% опрошенных подростков (9 человек) выявлена склонность к формированию интернет-зависимости. Подросткам этой группы свойственно проявление интереса к разнообразию людей, мнений, сред, способов онлайн и офлайн общения, посещаемых сайтов.

Интернет-зависимость, согласно проведенному анализу результатов, отмечается у 15% подростков (5 человек). Данным школьникам свойственно навязчивое постоянное стремление войти в интернет-пространство, потеря субъективного контроля при вхождении в интернет.

Обобщая результаты диагностики интернет-зависимости в подростковом возрасте, мы выяснили, что 41% обучающихся (14 человек) находится в группе риска интернет-зависимости: они либо уже имеют интернет-зависимость, либо демонстрируют явную склонность к зависимому поведению, находясь на стадии чрезмерного увлечения сетью. Среди подростков данной группы были отмечены следующие психологические проблемы: трудности в общении, коммуникативные проблемы, нарушения в эмоциональной сфере, проявляющиеся в частой смене настроения и проявлении агрессии.

Отечественные психологи утверждают, что изотерапия является эффективным для минимизирования отрицательного воздействия интернета на личность подростка.

Применение изотерапии в работе с интернет-зависимыми подростками способствует развитию общения, осознанию подростком своих переживаний, способности к само регуляции, уверенности в себе. Формирование происходит за счет признания ценности созданного продукта. Изотерапия может помочь в решении следующих проблем:

- 1) низкая самооценка, социальная дезадаптация;
- 2) агрессивное поведение, конфликтность;
- 3) неудовлетворенность реальной жизнью и неспособность адаптации к условиям реального мира;
- 4) высокий уровень тревожности [4].

В работе с подростками можно использовать различные техники рисования (упражнения арттерапевтического занятия): «Каракули», «Марание», «Монотипия», «Кляксография», «Мандала» и другие.

Выводы. Проанализировав теоретические источники, мы пришли к выводу о том, что интернет-зависимость – один из видов поведенческой зависимости, проявляющийся в навязчивом стремлении войти в интернет и потере субъективного контроля над его использованием. Основные причины возникновения интернет-зависимости: необходимость в непрерывном общении, невозможность самовыражения и нужда в постоянном информационном потоке.

Подростки являются основной группой риска для развития интернет-зависимости. Личностными особенностями школьников, влияющими на появление интернет-зависимости, являются: заниженная самооценка, высокая тревожность, низкая стрессоустойчивость, эгоцентризм и максимализм, а также отсутствие серьезных хобби и интересов, пребывание в психологически неблагоприятном состоянии.

Обобщая результаты экспериментального исследования, мы отмечаем, что среди обучающихся нашей выборки выявлены подростки, находящиеся в группе риска. Для данной категории подростков необходима организация психолого-педагогического сопровождения с целью нивелирования склонности к интернет-зависимости.

Литература:

1. Змановская, Е.В. Девиантология: (психология отклоняющегося поведения) / Е.В. Змановская. – Москва: Академия, 2003. – 288 с.
2. Лосин, Д.В. Эмпирический анализ категоризации эмоций / Д.В. Лосин // Вопросы психологии. – 2017. – № 2. – С. 50-61
3. Мураткина, Ю.Н. Взаимосвязь компьютерной зависимости и совладающего поведения подростков: диссертация ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Мураткина Юлия Николаевна. – Сургут, 2010. – 154 с.
4. Никольская, И.М. Изотерапия как метод психокоррекции / И.М. Никольская // Молодой ученый. – 2020. – № 3. – С. 200-210
5. Оськина, Н.Г. Проблема интернет-зависимости: психолого-педагогическая трактовка / Н.Г. Оськина // Омский научный вестник. Психологические и педагогические науки. – 2018. – № 3. – С. 152-154

Психология

УДК 159.99

кандидат психологических наук, доцент Басалаева Наталья Владимировна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);

кандидат педагогических наук, доцент Захарова Татьяна Вячеславовна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

БУЛЛИНГ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Аннотация. Статья посвящена проблеме проявления буллинга в подростковом возрасте. Авторами акцентируется внимание на том, что для предотвращения насильственного поведения необходимо знать мотивы, причины, предпосылки развития буллинга и особенности его проявления. Проанализировав теоретические источники, авторы пришли к выводу, что подростки находятся в группе риска буллинга. Отмечается, что причины появления буллинга в подростковом коллективе многообразны, зависят от разных факторов, и могут быть педагогическими, психологическими, социальными и семейными. Авторами подчеркивается, что основными проявлениями буллинга в подростковом возрасте являются словесные издевательства, клевета, игнорирование, исключение из коллектива, физические издевательства. В зависимости от гендерной принадлежности отмечаются особенности проявления буллинга: для мальчиков характерен физический буллинг, девочки чаще являются представителями эмоционального буллинга. Для подростков свойственно проявление таких реакций на буллинг как: активное сопротивление, пассивное сопротивление, отказ от сопротивления, бегство от жесткого обращения, псевдоактивное сопротивление. В ходе экспериментального исследования авторы пришли к выводу, что в исследуемом нами подростковом коллективе имеются проблемы и предпосылки развития буллинга, а именно: низкая сплоченность коллектива, распространение в классе недостоверной информации об учащихся, частое игнорирование друг друга в коллективе, эпизодические проявления физического и эмоционального буллинга. Помимо этого, в буллинг-структуре класса преобладает роль наблюдателя, защитника и жертвы. Авторы пришли к выводу о необходимости профилактики буллинга среди подростков.

Ключевые слова: буллинг, насилие, подростковый возраст, жертвы, прямой активный буллинг, косвенный буллинг.

Annotation. The article is devoted to the problem of bullying in adolescence. The authors focus on the fact that in order to prevent violent behavior, it is necessary to know the motives, causes, prerequisites for the development of bullying and the features of its manifestation. After analyzing the theoretical sources, the authors came to the conclusion that adolescents are at risk of bullying. It is noted that the reasons for the appearance of bullying in a teenage team are diverse, depend on various factors, and can be pedagogical, psychological, social and family. The authors emphasize that the main manifestations of bullying in adolescence are verbal bullying, slander, ignoring, exclusion from the team, physical bullying. Depending on gender, features of the manifestation of bullying are noted: boys are characterized by physical bullying, girls are more often representatives of emotional bullying. Adolescents tend to display such reactions to bullying as: active resistance, passive resistance, refusal of resistance, flight from abuse, pseudo-active resistance. In the course of the experimental study, the authors came to the conclusion that in the teenage team we studied, there are problems and prerequisites for the development of bullying, namely: low team cohesion, dissemination of inaccurate information about students in the classroom, frequent ignoring of each other in the team, episodic manifestations of physical and emotional bullying. In addition, the bullying structure of the class is dominated by the role of observer, defender and victim. The authors came to the conclusion that it is necessary to prevent bullying among adolescents.

Key words: bullying, violence, adolescence, victims, direct active bullying, indirect bullying.

Введение. Проблема насилия является одним из актуальных вопросов современности. В отечественной психологии проблема буллинга долгое время игнорировалась и рассматривалась в узких кругах ученых, однако на современном этапе развития проблема стала обсуждаться на разных уровнях.

Большинство ученых едины во мнении, что подростки находятся в зоне риска буллинг-опасности. Долгое время школа считалась безопасным местом для ученика, но со временем данное утверждение перестало быть истинным.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что буллинг в подростковом возрасте является острой социально значимой в современном обществе.

Цель нашего исследования – изучение буллинга и в подростковом возрасте.

Изложение основного материала статьи. Буллинг в подростковой среде достаточно частое явление. Для предотвращения насильственного поведения необходимо знать мотивы, причины, предпосылки развития буллинга и особенности его проявления.

Д. Олвеус считает, что доминирующим мотивом буллинга является потребность в доминировании, удовольствие при причинении вреда другим, а также материальное (у жертвы отбираются вещи) или психологическое вознаграждение (престиж, социальный статус) [3].

По мнению И.А. Галкиной причины буллинга делятся на четыре группы: педагогические, психологические, социальные и семейные [1].

1. Педагогические причины буллинга – неблагоприятный климат и/или отсутствие сплоченности класса, попустительское отношение учителей к явлению буллинга, недостаточность проведения работы по профилактике и коррекции буллинга в школе.

Т.М. Жекулина считает, что низкая учебная мотивация также может приводить к буллингу. Бездеятельность ребенка в классе приводит к желанию ощутить новые впечатления, которые часто связаны с эмоциональными реакциями жертв буллинга [2].

2. Психологические причины соотносятся с личностными особенностями обучающихся (агрессоров, жертв, наблюдателей).

3. Социальные причины буллинга включают пропаганду в СМИ, в интернете, в компьютерных играх агрессивного поведения. Кроме того, гендерные стереотипы, социально-экономическое неравенство также относятся к социальным причинам.

Основным фактором для буллинга в подростковом возрасте, может считаться внешний вид жертвы. Отличающаяся от других внешность, воспринимаемая как признак ненормальной гендерной ориентации, использование ненормативной символики, этнические особенности – факторы, которые могут стать причиной ненависти в подростковом коллективе [4].

4. К семейным причинам появления буллинга относят недостаток родительской любви и внимания, физическую и вербальную агрессию в семье, попустительство или чрезмерный контроль обучающегося.

В связи с актуальностью проблемы нами организовано экспериментальное исследование, направленное на изучение буллинга в подростковой среде, на базе МБОУ «СОШ №2» города Лесосибирска. Выборка исследования представлена учащимися 8 класса в количестве 21 человека. В качестве диагностического инструментария мы использовали следующие методики: «Буллинг» (автор – Д. Олвеус) и «Буллинг-структура» (автор – Е.Г. Норкина).

Анализируя результаты диагностики буллинг-структуры исследуемой группы нами было определено, что наибольшее количество подростков (29% – 6 человек) в ситуации буллинга занимают позицию наблюдателей. Эти подростки пассивны, не стремятся препятствовать проявлениям буллинга, которые замечают. Анализируя ответы наблюдателей можно отметить, что их устраивает коллектив, к проявлениям агрессии они относятся спокойно, считая, что люди ее заслуживают и иногда без применения силы не обойтись. Подростки данной группы не чувствуют себя униженными или лучшими в классе, соотносят себя с категорией «обычный матрос», т.е. со средним уровнем. Для таких подростков внешность не является главным предиктором общения, однако они поддаются мнению большинства и не высказывают свое мнение. Наблюдатели не пользуются большим успехом в классе, и не страдают по данной причине, однако, иногда нуждаются в поддержке одноклассников.

Мы отмечаем, что группа подростков, принимающая в буллинге позицию защитников, составляет 5 человек (24%). У защитников много друзей, они доброжелательно относятся к одноклассникам и нет желания кого-то изолировать из класса. При этом «защитники» понимают, что в классе есть такие ребята, чье поведение деструктивно, жертв буллинга им жаль, они проявляют помощь, заступаются за них, вступают в конфронтацию в ситуации, которую считают несправедливой. Такие подростки социально активны и имеют положительное самоотношение, они не заиклены на достижении успеха в коллективе, не нуждаются в сторонней поддержке одноклассников.

Следует отметить, что роль жертвы в ситуации буллинга примеряют на себя 19% обучающихся (4 чел.). У таких подростков отмечается неприятие своей внешности и личности, они отмечают, что во многом уступают своим одноклассникам, что их недооценивают в коллективе, что их внешний вид мешает им жить. При наблюдении насилия такие подростки испытывают облегчение от того, что это касается не их и не пытаются помочь.

Мы фиксируем, что группа «инициаторы» в исследуемой группе представлена 3 учениками и составляет 14%. Для инициаторов характерно не замечать проблемы буллинга в коллективе, они считают, что в классе благоприятные межличностные отношения. Инициаторы считают, что они обладают авторитетным мнением и прилагают все усилия, чтобы не уронить свою репутацию. В коллективе такие подростки чувствуют себя комфортно, занимают лидерские позиции, пользуются успехом, иногда нуждаются в поддержке одноклассников, однако считают себя лучше других.

Пятая группа («помощники») составляет 14% обучающихся (3 чел.). Подростки характеризуются отдаленностью от группы, они не ощущают ценности классного коллектива, у них не развита эмпатия. Подростки понимают наличие проблемы буллинга в классном коллективе, но при этом считают, что насилие и грубость – естественные способы решения проблемы, люди с которыми никто не взаимодействует в классе виноваты в этом сами. Такие люди заиклены на успехе в классе, а поддержка одноклассников им часто необходима. Помощники обращают большое внимание на внешность окружающих, они часто смеются над одноклассниками.

Используемая нами методика позволила определить, что в исследуемой группе отмечаются некоторые проявления буллинга со стороны учеников (со стороны учителей обучающихся буллинга не отмечают).

Так, на вопрос «В нашем классе есть несколько ребят, которых все боятся», 14% обучающихся (3 чел.) ответили «Да, они всех унижают и бьют», 19% (4 чел.) – «Конечно, так и должно быть» и 67% (14 чел.) выбрали ответ «Нет, у нас таких нет».

На вопрос «Мне кажется, что в нашем классе часто происходят акты насилия» подростки дали следующие ответы: 14% (3 чел.) – «Да, постоянно ссоры и драки»; 5% (1 чел.) – «Конечно, так и должно быть»; 81% (17 чел.) – «Почти нет, если не считать пару случаев».

Анализируя данные диагностики, полученные по методике Д. Олвеуса, мы отмечаем, что прямой активный буллинг, находящийся выражение в физических проявлениях, нанесении телесных повреждений или вербальной агрессии (оскорбления, угрозы, запугивание) имеет ярко выраженный показатель у 4 подростков (19% респондентов). Для таких подростков характерно регулярное проявление агрессивного поведения. В исследуемой группе такое поведение заключается в постоянном обзывании одноклассников, а также в эпизодическом проявлении порчи чужого имущества и демонстрации физической силы.

Умеренно выражен показатель прямого активного буллинга у 2 подростков (10% опрошенных). Проявления агрессивности у представителей эпизодичны. По результатам тестирования проявляется в большей степени в обзывании, гораздо реже в применении физической силы.

У большинства опрошенных подростков 71% (15 человек) показатель прямого активного буллинга слабо выражен. Данные подростки не проявляют агрессию по отношению к другим.

Ярко выражен показатель косвенного активного буллинга у 1 человека (5% подростков). Подросток признался, что довольно часто специально игнорирует кого-либо из своих одноклассников, любит «собирать слетни», бойкотировать других.

Умеренно выраженный показатель косвенного пассивного буллинга отмечен у 3 школьников (14% опрошенных). Для таких подростков не чуждо стать распространителями недостоверной информации. Некоторые из них склонны к игнорированию и объявлению бойкота.

17 человек, что составляет 81% респондентов, являются представителями группы со слабо выраженным показателем косвенного активного буллинга. Представители данной группы не бойкотируют других одноклассников, а также не распространяют о них какую-либо информацию.

Анализируя данные диагностики, мы отмечаем, что в группе подростков не было отмечено представителей с ярко выраженным показателем прямой и косвенной виктимизации.

Прямая виктимизация находит свое отражение в подверженности личности физической и вербальной агрессии со стороны общества, других людей. Данный показатель умеренно выражен у 14% подростков (3 чел.). Респонденты отметили, что часто становятся объектами насмешек и словесных обсуждений, несколько раз выступали объектом вымещения агрессии со стороны одноклассников. У 18 опрошенных подростков (86% респондентов) показатель виктимизации выражен слабо. Для обучающихся данной группы не свойственно быть в центре издевательств, как физических, так и словесных.

Косвенная виктимизация соотносится с подверженностью социальным депривациям. Умеренно выражен данный показатель у 19% опрошенных (4 человека). Подростки данной группы отметили, что находились в ситуации внезапного игнорирования и исключения из группы. Большинство опрошенных подростков – 17 человек (81% информантов) – представители группы слабо выраженного показателя косвенной виктимизации.

Выводы. Проанализировав теоретические источники, мы пришли к выводу о том, что подростки находятся в группе риска буллинга. Причины появления буллинга в подростковом коллективе многообразны, зависят от разных факторов, могут быть: педагогическими, психологическими, социальными и семейными. Основные проявления буллинга в подростковом возрасте – это словесные издевательства, клевета, игнорирование, исключение из коллектива, физические издевательства. В зависимости от гендерной принадлежности отмечаются особенности проявления буллинга: для мальчиков характерен физический буллинг, девочки чаще являются представителями эмоционального буллинга. Для подростков свойственно проявление таких реакций на буллинг как: активное сопротивление, пассивное сопротивление, отказ от сопротивления, бегство от жесткого обращения, псевдоактивное сопротивление.

Обобщая результаты экспериментального исследования, мы отмечаем, что в исследуемом нами подростковом коллективе имеются проблемы и предпосылки развития буллинга, а именно: низкая сплоченность коллектива, распространение в классе недостоверной информации об учащихся, частое игнорирование друг друга в коллективе, эпизодические проявления физического и эмоционального буллинга. Помимо этого, в буллинг-структуре класса преобладает роль наблюдателя, защитника и жертвы. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости профилактики буллинга среди подростков.

Литература:

1. Галкина, И.А. Школьный буллинг: причины, последствия, помощь / И.А. Галкина – URL: <http://laetitia.ru/index.php/rekomendatsii-spetsialistov/425-shkolnyj-bulling-prichiny-posledstviya-pomoshch> (дата обращения: 01.08.2023)
2. Жекулина, Т.М. Травля в школе. Нарративный подход к работе с проблемой / Т.М. Жекулина. – Москва: Генезис, 2018. – 182 с.
3. Олвеус, Д. Агрессивное поведение детей в школах / Д. Олвеус // Вопросы психологии. – 1980. – №5. – С. 162-163
4. Шалагинова, К.С. Половозрастные особенности школьников как предикторы риска буллинга / К.С. Шалагинова, Т.И. Куликова, С.А. Залыгаева // Вестник Московского государственного областного университета. – 2019. – №3. – С. 126-138

Психология

УДК 37.015.3/ББК 88.4

доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики **Белявская Яна Николаевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск)

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности профессиональной ориентации обучающихся с ОВЗ в инклюзивной школе. Автором отмечается, что профессиональная ориентация обучающихся является одной из наиболее актуальных проблем современной школы. Особую значимость решение указанной проблемы имеет для детей с ограниченными возможностями здоровья. Профессиональное ориентирование подрастающего поколения достаточно сложный процесс, особые трудности возникают при профориентации обучающихся с ОВЗ. Профессиональная самореализация является важным условием социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В статье представлены основные теоретические подходы к профориентационной работе с обучающимися с ОВЗ. Целью исследования, представленного в статье, выступило выявление особенностей представлений о профессиях у младших школьников с ОВЗ (на примере

обучающихся с тяжелыми нарушениями речи). В статье анализируются профессиональные представления обучающихся с ОВЗ. Результаты представлены в сравнении с обучающимися с нормой развития. Проведенное исследование показало, что обучающиеся с ОВЗ обладают достаточно ограниченными представлениями о предпочитаемой профессии.

Ключевые слова: профориентация, обучающиеся с ОВЗ, инклюзивная школа, профессия, склонности, интересы, способности.

Annotation. The article discusses the features of professional orientation of students with disabilities in an inclusive school. The author notes that the professional orientation of students is one of the most pressing problems of modern schools. The solution of this problem is of particular importance for children with disabilities. Professional orientation of the younger generation is a rather complex process, special difficulties arise when vocational guidance of students with disabilities. Professional self-realization is an important condition for the socialization of students with disabilities. The article presents the main theoretical approaches to career guidance work with students with disabilities. The purpose of the study presented in the article was to identify the features of the ideas about professions in younger schoolchildren with disabilities (by the example of students with severe speech disorders). The article analyzes the professional views of students with disabilities. The results are presented in comparison with students with normal development. The conducted research has shown that students with disabilities have rather limited ideas about their preferred profession.

Key words: career guidance, students with disabilities, inclusive school, profession, inclinations, interests, abilities.

Введение. В настоящее время профессиональная ориентация обучающихся является одной из наиболее актуальных проблем современной школы. Особую значимость ее решение имеет для детей с ограниченными возможностями здоровья в силу того, что особенности их психического и физического развития значительно ограничивают спектр профессий и оказывают влияние на выбор пути самореализации в выбранной профессии. Профессиональная самореализация является важным условием социализации обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) и определяется широким спектром факторов. Как показывают Кантор В.З., Коробейников И.А. их успешная профессиональная самореализация является производной от многих составляющих, среди которых авторы выделяют условия, качество воспитания и обучения на разных ступенях общего образования, начиная с периода дошкольного детства, а также содержание и качество реализации предпрофессиональных и основных этапов профессионального образования» [10].

В современных теоретико-эмпирических исследованиях профессионально-трудовая деятельность людей с ОВЗ, инвалидностью рассматривается также в качестве одной из эффективных форм их интеграции в общество, как способ достижения активной и независимой жизни путем профессиональной занятости и самореализации в профессии (Афонькина Ю.А., Кузьмичева Т.В., Морозова Д.А. [3]).

На сегодняшний день наибольшую сложность представляет профориентационная работа в инклюзивном образовании в силу специфики организации образовательного процесса и недостаточной готовности педагогов и психологов к ее осуществлению в отношении обучающихся с ОВЗ. Отметим, что среди имеющихся исследований по данной проблематике основное место занимают работы, посвященные разным аспектам профессиональной ориентации обучающихся с ОВЗ, инвалидностью на уровнях инклюзивного среднего профессионального и высшего образования (Айсмонтас Б.Б., Панюкова С.В., Саитгалиева Г.Г. [1], Быстрова [6] и др.; Батчаева З.С. [4]; Брык А.В. [5], Денисова О.А., Леханова О.Л., Поникарова В.Н. [8], Мануйлова В.В. [12]). В немногочисленных работах изучается вопрос готовности будущих педагогов к проведению профориентационной работы с обучающимися с ОВЗ (например, Глузман Ю.В. [7]).

Как показывают Кантор В.З. и Коробейников И.А. [10], выделяя проблемное поле профориентации лиц с ОВЗ и инвалидностью, она полностью отсутствует в инклюзивном образовании или имеет низкий КПД, осуществляясь с ориентацией на обучающихся с нормой развития, не имеет индивидуализированного характера.

В качестве одной из основных проблем организации профориентационной работы с обучающимися с инвалидностью и ОВЗ выделяется неразработанность методического инструментария данного вида деятельности в контексте задач инклюзии [5].

В целом, необходимо констатировать, что на сегодняшний день в образовательных организациях общего образования, реализующих инклюзивные практики, недостаточно сложилась система профориентационной работы с обучающимися с ОВЗ.

Таким образом, проблему исследования определило противоречие между необходимостью организации преемственной профориентационной работы с обучающимися с ОВЗ на всех уровнях образования и недостаточной разработанностью ее теоретических и методических аспектов.

Целью исследования, представленного в статье, выступило выявление особенностей представлений о профессиях у младших школьников с ОВЗ (на примере обучающихся с тяжелыми нарушениями речи) в условиях инклюзивного образования и разработки форм их профориентации, учитывающих специфику их развития.

Изложение основного материала статьи. В современном инклюзивном образовании задача ориентации обучающихся с ОВЗ в мире профессий и оказание им психолого-педагогической помощи в выборе профессии является одной из приоритетных.

Осознанный выбор профессии для обучающегося с ограничениями здоровья особенно важен в силу того, что возможность его активного включения в систему профессиональных отношений составляет один из основных принципов социальной интеграции.

Профессиональное самоопределение лиц с ОВЗ и инвалидностью представляет собой длительный процесс, преемственно охватывающий все возрастные периоды и уровни образования. Содержание профориентационной работы в аспекте преемственности подробно представлено Кантором В.З. и Коробейниковым И.А. в виде целевых ориентиров оценки предпосылок профессиональной самореализации на основных уровнях образования [10]. В то же время возможность оптимального профессионального выбора затруднена по причине объективных ограничений видов профессиональной деятельности, в которых может проявить себя человек с ОВЗ.

Проектирование профориентационной работы, на наш взгляд, должно опираться на теоретические основания, раскрывающие понятие профориентации. Среди многообразных подходов выделим некоторые как наиболее перспективные для достижения поставленной в исследовании цели.

Так, Брык А.В. профориентация в инклюзивном образовании определяется, во-первых, в качестве действенной практики профессионального самоопределения, и во-вторых, как комплексная работа, направленная на создание условий для совершения и эмоционального принятия ребенком с ОВЗ сделанного им самим профессионального выбора, который максимально отвечал бы его мотивам, индивидуальным возможностям и особым потребностям [5]. В работе Быстровой Н.В. и соавторов профориентационная работа раскрывается как деятельность, которая направлена на расширение кругозора детей с ОВЗ, помощь им в социализации, развитие интереса к собственным возможностям, а также,

что немаловажно, на формирование у них оптимистического отношения к своему будущему с учетом своих ограничений [6].

Исследователями отмечается, у подростков с ОВЗ представления о видах профессиональной деятельности недостаточны, поэтому одной из важных задач профессиональной ориентации является формирование у них профессионального выбора, мотивации к профдеятельности, адекватной их возможностям на основе четкой оценки своих потенциальных возможности в сфере профессий [18].

Из вышеизложенного следует, что профориентационная работа с детьми и подростками с ОВЗ должна иметь свою специфику, на которую будут ориентироваться педагоги и психологи, организующие ее в условиях инклюзивного образования. В работе П.Н. Пряжникова определены ее следующие особенности. Автор считает необходимым формировать оптимистическое отношение к своему будущему, реалистичную самооценку и учет своих реальных ограничений, формирование реальной самооценки, когда в качестве психологического механизма таких достижений определяется обозначение такую перспективу профессионального развития, когда те или иные недостатки могут рассматриваться как условие для духовного роста и творчества. Также автором определяется важность доброго отношения к субъектам профессионального самоопределения и недопустимость любых проявлений пренебрежения, равнодушия и т.п. [16].

Ряд исследований раскрывают принципы и психолого-педагогические условия, которые обеспечивают формирование готовности обучающихся с ОВЗ и инвалидностью к профессиональному самоопределению. Среди условий выделим формирование субъектности у обучающихся с ОВЗ, которая позиционируется в качестве системной детерминанты их профессионального самоопределения (М.Н. Цыганкова [19]).

Итак, при разработке системы профориентации важно учитывать специфику психологических особенностей обучающихся с ОВЗ, которые могут значительно усложнять данный процесс, а именно: несформированность адекватной самооценки; несформированность умения сопоставить свои возможности с особенностями профессии; недостатки в сфере аналитических способностей; несформированность интересов, способствующих адекватному выбору профессии; превалирование спонтанных эмоциональных реакций в ходе принятия решения о выборе будущей профессии. В целом, профориентационная работа с обучающимися с ОВЗ требует комплексного подхода, одной из важнейших задач которого является выбор соответствующих методов из огромного разнообразия общедоступного инструментария, при использовании которых учитывались бы прежде всего психологические и физиологические особенности обучающихся.

В 2022-2023 уч. году нами было проведено исследование на базе образовательной организации МБОУ г. Мурманска СОШ №42 имени Е.В. Шовского, участниками которого выступили 15 обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР) и 15 обучающихся с нормой речевого развития в возрасте 9-10 лет. Учитывая специфику психоречевого развития обучающихся с ТНР для проведения диагностической работы была применена проективная методика – рисунок «Моя будущая профессия» с последующей беседой по рисунку. Методика была адаптирована с учетом подхода И.Л. Инденбаум и О.Е. Грибовой [9].

Качественно-количественный анализ рисунков, выполненных младшими школьниками с ОВЗ и нормой речевого развития, позволил выявить определенные различия в их представлениях о своей будущей профессии. Обучающиеся с ОВЗ чаще выбирали для рисования следующие профессии: повар, шофер, строитель, парикмахер (85% детей с ОВЗ), в то время как обучающиеся с нормой речевого развития чаще выбирали такие профессии как врач учитель, тренер, музыкант (78% детей с нормой речевого развития)

На рисунках обучающихся с нормой речевого развития значительно чаще встречалось отчетливое указание на носителя профессии, с которым они себя идентифицируют. На данных рисунках была подчеркнута особая значимость фигуры, изображающей человека той профессии, которую они выбрали. Как правило, фигура подчеркивалась размером (большим по сравнению с размером других персонажей), либо ведущим (центральным) местоположением на рисунке. На рисунках детей были тщательно прорисованы не только условия профессиональной деятельности, но и особенности орудий труда (таблица 1).

Таблица 1

Характеристика изображений на рисунках обучающихся, %

Показатель	Обучающиеся с ТНР	Обучающиеся с нормой речевого развития
Отчетливое указание на носителя профессии	45	85
Значительный размер фигуры носителя профессии	35	77
Условия профессиональной деятельности	18	74
Наличие орудий труда	15	71
Детали рисунка, не имеющие отношение к профессии	35	15
Схематическое изображение носителя профессии	75	12

На рисунках обучающихся с ОВЗ было прорисовано меньше деталей, которые характеризовали бы профессиональную деятельность изображенного человека и значительно больше деталей, не принадлежащих определенной профессиональной деятельности. К примеру, на рисунке девочки с ОВЗ, которая, по ее словам, хочет стать поваром, нарисована обычная кухня в среднестатистической квартире с соответствующей обстановкой.

Обучающиеся с ОВЗ в большинстве случаев изображают свою будущую профессию, используя схематическое изображение представителя этой профессии, уделяя большее внимание именно внешней стороне профессии, при этом не прорисовывая обстановку, в которой предполагается трудиться профессионалу, что указывает на недостаточную информированность этой категории детей об особенностях профессиональной деятельности, включая особенности орудий труда и специфику организации трудовой деятельности.

Анализ рисунков показал, что достаточными знаниями о сферах профессиональной деятельности обладают 32% обучающихся с ОВЗ и 67% обучающихся с нормой речевого развития. Знаниями об особенностях выбранной профессии обладают 59% обучающихся с нормой речевого развития и 27% обучающихся с ОВЗ. Знаниями об особенностях получения выбранной профессии характеризуются 78% обучающихся с нормой речевого развития и 30% обучающихся с ОВЗ.

В ходе индивидуальной беседы по рисунку участникам исследования задавались следующие вопросы: Представителя какой профессии ты нарисовал? Что ты знаешь об этой профессии? Как можно научиться данной профессии? Какие твои особенности помогут научиться данной профессии?

Отвечая на вопросы по рисунку, обучающиеся с ТНР дают, как правило (в 75% случаев), расплывчатые, неопределенные ответы. В то время как обучающиеся с нормой речевого развития обнаруживают достаточно хорошую

осведомленность о выбранных профессиях. Так, правильное название профессии называют 45% опрошенных детей с ТНР и соответственно 89% детей с нормой речевого развития. На вопрос «Какие твои особенности помогут научиться данной профессии?» обучающиеся с ТНР затруднились с ответом, в то же время, обучающиеся с нормой речевого развития давали следующие ответы: «способности, умения, желание научиться профессии» (85% от общего числа группы детей с нормой речевого развития)

В целом, следует отметить, что полученные нами результаты сопягаются с данными других исследований (Афонькина Ю.А. [2]).

Выводы. Профессиональное ориентирование подрастающего поколения достаточно сложный процесс, особые трудности возникают при профориентации обучающихся с ОВЗ, в силу имеющихся особенностей.

Проведенное исследование показало, что младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи, называя предпочитаемую профессию, обладают недостаточно полными и четкими представлениями о ней, смешивают профессиональную и бытовую деятельность, не четко понимают специфику первой из них. Они недостаточно хорошо ориентируются в особенностях профессиональной деятельности.

При построении профориентационной работы с обучающимися с ОВЗ следует расширять их общую осведомленности о мире профессий, условиях труда, орудиях труда, профессиональных функциях, требованиях к профессионалу в разнообразных игровых форматах, стимулируя аналитико-синтетическую деятельность детей, обогащать их житейские представления как в рамках интересующей их профессии, так и в более широком контексте, определяемом современными профессиями.

Литература:

1. Айсмонтас, Б.Б. Учебно-методическое сопровождение обучения студентов с инвалидностью в вузе / Б.Б. Айсмонтас, С.В. Панюкова, Г.Г. Саитгалиева // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 1. – С. 60-70
2. Афонькина, Ю.А. Исследование профессиональных представлений и предпочтений младших школьников / Ю.А. Афонькина // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-3. – С. 312-318
3. Афонькина, Ю.А. Теоретико-методологические основы инклюзивного профессионального образования: коллективная монография / Ю.А. Афонькина, Т.В. Кузьмичева, Д.А. Морозова. – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2018. – 142 с.
4. 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.
5. Брык, А.В. Организация профориентационной работы в контексте задач инклюзивного образования / А.В. Брык // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №66-4.
6. Быстрова, Н.В. К вопросу о профориентационной работе среди лиц с ограниченными возможностями здоровья / Н.В. Быстрова, С.Н. Казначеева, О.И. Госельбах, К.А. Максимова. – КНЖ. – 2019. – №2 (27).
7. Глузман, Ю.В. Формирование готовности будущих педагогов-психологов к организации профориентационных мероприятий со старшеклассниками с ограниченными возможностями здоровья / Ю.В. Глузман // Мир науки. Педагогика и психология. – 2018. – №3.
8. Денисова, О.А. Оценка готовности педагогов к сопровождению профориентации, образования и трудоустройства инвалидов / О.А. Денисова, О.Л. Леханова, В.Н. Поникарова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – №3 (96).
9. Инденбаум, Е.Л. Психолого-педагогическая диагностика детей с речевыми нарушениями: проблемные аспекты в подготовке специалистов / Е.Л. Инденбаум, О.Е. Грибова // Дефектология. – 2020. – № 4. – С. 20-31
10. Кантор, В.З. Профессиональное образование лиц с ОВЗ и инвалидностью: целевые ориентиры и факторы успешного развития / В.З. Кантор, И.А. Коробейников // Альманах Института коррекционной педагогики. – Альманах №36. – 2019.
11. Капланская, Е.И. Профессиональная ориентация детей-инвалидов в соответствии с потребностями рынка труда: учебно-методическое пособие для педагогов специальных (коррекционных) образовательных учреждений по профессиональной ориентации детей-инвалидов / Е.И. Капланская, А.Г. Галле, Г.А. Головина. – М.: НМЦ «СУВАГ», 2012. – 64 с.
12. Мануйлова, В.В. Проектирование и реализация системы условий для инклюзивного среднего профессионального образования: автореферат дис. ... доктора педагогических наук / В.В. Мануйлова. – М. МГПУ, 2022. – 46 с.
13. Организация работы по профориентации и профадаптации детей-инвалидов и лиц с ОВЗ: учебно-методический комплект / сост. Г. В. Резапкина; Мин-во образования Респ. Коми, Коми респ. ин-т развития образования. – Сыктывкар: КРИРО, 2014. – 48 с.
14. Планирование профориентационной работы с обучающимися различных возрастных групп в общеобразовательном учреждении: методические рекомендации классным руководителям / авт.-сост. В.А. Рудаков. – Ханты-Мансийск: РИО ИРО, 2015. – 57 с.
15. Профессиональная ориентация, профессиональная подготовка и трудоустройство при умственной отсталости: метод. пособие / под ред. Е.М. Старобиной. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2007. – 304 с.
16. Пряжников, П.Н. Теоретические аспекты профориентации студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья: монография / П.Н. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, М.Г. Сергеева. – Москва: РУДН, 2019. – 144 с.
17. Романова, Е.С. Учимся сотрудничать: комплексный подход к профориентации и профконсультированию подростков с ограниченными возможностями здоровья: методическое пособие / Е.С. Романова, Б.М. Коган, Е.В. Свистунова, Е.В. Аманьева. – М.: Академия, 2012. – 256 с.
18. Старобина, Е.М. Профессиональная ориентация лиц с учетом ограниченных возможностей здоровья: [монография] / Е.М. Старобина, Е.О. Гордиевская, И.Е. Кузьмина. – Москва: Форум, 2014. – 351 с. – <https://cyberleninka.ru/article/n/proforientatsionnaya-rabota-s-detmi-i-podrostkami-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zhiznedeyatelnosti> (дата обращения: 28.05.2019)
19. Цыганкова, М.Н. Формирование субъектности как условие профориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук: 19.00.03 / Цыганкова Мария Николаевна. – Москва, 2016. – 25 с.

УДК 159.9.072.43

кандидат психологических наук, доцент 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 Селиванов Виктор Вениаминович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В условиях социальной трансформации Российской Федерации, в силу ее потребностей, наша система школьного образования испытывает определенное давление со стороны общества. Поэтому образование участвует в различных модернизационных проектах, которые выражают логику перехода от традиционного образования и характеризуются переходом от парадигмы знаний к современному образованию с парадигмой способностей. Однако не все школы готовы отвечать вызовам времени. Некоторые заведения среднего образования не предоставляют психологических услуг вообще или только номинально, где сфера ответственности за психологические услуги определяется в рамках академических мандатов и не включает вопросы поддержки психического здоровья школьников и их безопасности. В статье анализируются основные проблемы развития психологических служб в школьных учебных заведениях Российской Федерации. Представлено возможное решение выявленной проблемы на основе разработанной авторской программы «Психологическое здоровье». Подчеркивается цель психологических служб и практические задачи, связанные с требованиями времени, а также указывается необходимость трансформации задач и направлений деятельности психологических служб в системе среднего школьного образования. Описаны основные проблемы, связанные с деятельностью школьных психологических служб. Отмечена необходимость изменения ранее существовавшего представления об организациях психосоциальной поддержки в системе школьного образования. С акцентом на новые требования к психологическим услугам показана необходимость организации психологического консультирования и психокоррекции, а также организации работы, направленной на развитие навыков школьников по поддержанию их психического здоровья.

Ключевые слова: психологическое здоровье, гуманизм, детоцентризм, диалогичность, равенство, психологическая помощь школьникам, уважение, школьная психологическая служба.

Annotation. In the context of Russia's social transformation, due to its needs, our school education system is experiencing some pressure from society. Therefore, education participates in various modernization projects that express the logic of the transition from traditional education, and which is characterized by the transition from the paradigm of knowledge to modern education with the paradigm of abilities. However, not all schools are ready to meet the challenges of the time. Some secondary education institutions do not provide psychological services at all or only nominally, where the scope of responsibility for psychological services is determined within the framework of academic mandates and does not include issues of support for the mental health of schoolchildren and their safety. The article analyzes the main problems of the development of psychological services in school educational institutions of the Russian Federation. A possible solution to the identified problem is presented on the basis of the author's program "Psychological health". The purpose of psychological services and practical tasks related to the requirements of time are emphasized, and the need for transformation of tasks and activities of psychological services in the secondary school system is also indicated. The main problems related to the activities of school psychological services are described. The necessity of changing the previously existing idea of psychosocial support organizations in the school education system is noted. With an emphasis on new requirements for psychological services, the necessity of organizing psychological counseling and psychotherapy, as well as organizing work aimed at developing the skills of schoolchildren to maintain their mental health, is shown.

Key words: psychological health, humanism, child-centrism, dialogic, equality, psychological assistance to schoolchildren, respect, school psychological service.

Введение. Современные дети находятся в ситуации многочисленных рисков, искушений, негативных воздействий (в том числе и через манипулятивные технологии деструктивного содержания СМИ, интернет-сети, различных видов рекламной продукции), дезориентации в требованиях и моделях поведения, бесцельного проведения внеурочного времени. Усиление тенденций по укреплению культа силы, денег, маргинализации подростков по месту жительства, утверждения асоциальных субкультур способствует приобретению и накоплению асоциального и противоправного опыта у детей, искривленного образа мира и актуализирует потребность формирования у подрастающих поколений гуманистических и устойчивых к манипуляциям сознанием моральных принципов и духовности [2].

Целью статьи является теоретико-методологический анализ проблемы формирования личностно ориентированного обучения и воспитания в школьном образовательном процессе путем повышения психологической компетентности всех его участников: учащихся, учителей, родителей.

Изложение основного материала статьи. В отечественных концепциях общетеоретические основы психологических услуг в общеобразовательных средних школах рассматриваются в работах Алексеева С.В., Ефремова О.И., Забродина Ю.М., Кот Т.В., Рубцова В.В. и других отечественных авторов, в которых раскрывается характер и особенности организации психологических услуг учащимся [1, 6, 7, 8, 10]. Несмотря на значительное количество исследований, в практической деятельности среднеобразовательных учебных заведений не всегда предоставляются психологические услуги школьникам в полном объеме или предоставляются номинально, без учета требований, предъявляемых к качеству современного образования.

В разработанной одним из авторов программе «Психологическое здоровье» (далее Программа) [3] определено личностно ориентированное обучение и воспитание как требующее психологизации образовательного процесса путем повышения психологической компетентности всех его участников: учеников, учителей, родителей. Важная роль в решении этой задачи предостит психологической службе системы образования, которая должна функционировать как единая система, способствующая созданию условий для когнитивного и социального развития личности, сохранения психического здоровья и оказания психологической поддержки всем участникам образовательного процесса [5, 9].

Согласно Программе, личностно ориентированный подход сосредотачивает внимание педагога на личности ребенка, его собственном моральном опыте, внутреннем мире, что способствует раскрытию творческого потенциала учащихся, их лучших моральных качеств, утверждает свободу нравственного выбора, а также противостоит усреднению или нивелированию личности ребенка [3].

В контексте радикального обновления системы образования психологическая служба Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Ялтинская средняя школа №1 «Школа-коллегиум» муниципального образования городской округ Ялта Республики Крым способствует улучшению условий для развития каждого субъекта образовательного процесса, осуществляет психологическую поддержку и оказывает помощь ученикам, учителям, родителям. Налаживание здорового, безопасного психологического взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса – это главная миссия психологической службы в контексте Программы [4].

Реализуя комплексный подход, в соответствии с Программой для создания безопасной и комфортной среды, социально-психологической службой были охвачены все участники образовательного процесса (ученики, педагоги, родители).

В школе создан комфортный образовательный простор, который мотивирует детей, эмоционально «заряжает», способствует позитивному развитию эмоциональной сферы ребенка и снятию эмоционального напряжения. С целью создания безопасной образовательной среды проводятся предметные дни или недели, в частности: противодействия буллингу (агрессивному преследованию и издевательствам над одним из членов коллектива со стороны другого), акции «16 дней против насилия», день безопасного интернета, день терпимости и т.д.

Постепенно возникает новая система ценностей, поэтому современное образование ориентировано на психологическую культуру, которая выражается в самоорганизации, саморегуляции жизнедеятельности педагога, в отношении личности к себе и окружающим и необходимость формирования критического, креативного и кооперативного мышления учащихся [11].

Очерчены основные навыки критического и креативного мышления:

- гибкость мышления;
- сосредоточенность, анализ и запоминание информации;
- определение ключевых аспектов, содержащихся в явном или скрытом виде новой информации;
- сравнение и наблюдение (обнаружение черт подобия и отличий объектов);
- генерирование идей, разработки взвешенных решений;
- эффективное сочетание знаний;
- формулировка критериев оценки информации или идей, проверка правильности утверждений;
- терпимость к неопределенности и вариативности;
- открытость для других идей, терпимость к другим точкам зрения, отличным от собственных;
- умение строить прогнозы, логичность выводов;
- активное восприятие информации.

Основными навыками кооперативного мышления являются:

- учет интересов и чувств других людей;
- ориентация на диалог в общении;
- ориентация на самообразование, саморазвитие;
- способность пополнять и генерировать знания;
- умение оценивать, насколько собственные действия полезны для общества и государства.

Аспекты психологического сопровождения педагогов включают:

- психологическая готовность к изменениям и инновациям;
- предупреждение профессионального выгорания;
- осознание своей роли в создании благоприятных условий для успешной адаптации первоклассников;
- особенности педагогического взаимодействия в контексте новой парадигмы образования.

При осуществлении социально-психологического сопровождения особое внимание необходимо уделять развитию и психологической работе с учителями. В частности, систематическим является проведение коуч-тренингов и воркшопов по вопросам: «Пути формирования здорового психологического климата в коллективе», «Роль учителя в самореализации и саморазвитии учащихся», «Профессиональное здоровье педагога как ресурс личностного развития». Создание артбуков по вопросам: «Пути формирования здорового психологического климата в коллективе», «Мои ресурсы», «Совершенствование урока как средство развития творчества ученика и учителя», круглые столы по сохранению и укреплению эмоциональной сферы участников образовательного процесса, психологический кейс «Роль педагога в создании благоприятных условий по адаптации первоклассников» [13].

Базовые качества педагога как субъекта и организатора процесса, соблюдение им норм морали и профессиональной этики имеют особое значение, поскольку образование связано с жизнью и успехом человека в обществе, его физического, психического и духовного здоровья [12].

Крайне важна работа с первоклассниками. Ведь сегодняшний первоклассник – это завтрашний пытливым школьник, будущий выпускник, гражданин-патриот. Важно, чтобы на каждом этапе становления он был успешной личностью, обладающей знаниями и умениями, взаимосвязанными с ценностными ориентирами, которые формируют его жизненные компетентности, необходимые для успешной самореализации в жизни, учебе и труде. Именно поэтому психолого-педагогическую деятельность необходимо организовывать циклически:

- изучение течения адаптационного периода первоклассников;
- развитие целостной личности ученика (социально-коммуникативное, эмоциональное, познавательное развитие);
- психологическое сопровождение учащихся с признаками дезадаптации.

Внедряя Программу, в частности, реализуя «фактор ценностей здоровьесбережения», в образовательном учреждении необходимо организовывать игровые, динамические перерывы, перерывы-релаксы, цветотерапию, музыкотерапию, чтобы ученики имели возможность смены деятельности и двигательной активности. Практическими примерами психологических форм и методов развития эмоциональной и здоровьесберегающей составляющей личности ученика являются арт-терапевтические средства, в частности: психогимнастика, арт-терапия «Ресурсы в моей жизни», сказкотерапия, цветотерапия, игровая терапия, дыхательная практика и песочная терапия. Психическое здоровье школьников образует необходимые положительные эмоции и чувства, способствует формированию воли, самосознания и самовоспитания личности. Поэтому систематическим также является внедрение «психологических минуток», которые помогают ученикам справиться со стрессом и его последствиями, эмоционально настроиться на урок, благодаря чему создается благоприятная атмосфера на уроке, восстанавливающая чувство безопасности и психоэмоционального комфорта [15].

В школе-коллегиум действует школа «Ответственного воспитания», где в практическом формате рассматриваются вопросы «Что такое ответственное воспитание?», «Конфликтные ситуации подростков с родителями и другими взрослыми» и т.д. Важную роль также играет психологическое просвещение всех участников образовательного процесса [14].

Во время дистанционного обучения с целью психологического сопровождения и консультаций для родителей и учителей создано вайбер-сообщество «Психолог-онлайн», «Психологический кейс учителя».

Выводы. Внедрение программы «Психологическое здоровье», психологическое сопровождение всех участников образовательного процесса в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Ялтинская средняя школа №1 «Школа-коллегиум» муниципального образования городской округ Ялта Республики Крым выстраивалось вокруг социально-значимых целей и ценностей, таких как: гуманизм, детоцентризм, уважение, равенство, диалогичность. Такой подход стратегически работает на целостный охват поставленных задач и предполагает необходимый положительный социально-психологический эффект среди всех участников образовательного процесса.

Необходимость научного подхода к организации психологической службы в средних образовательных школах оправдана вызовами времени и требует комплексного подхода для дальнейшей успешной реализации. У психологических служб появляется новый фокус внимания, который включает в себя не только задачи, поддерживающие учебный процесс, но и поддержание психического здоровья школьников, адаптивность к обучению и преодолению стресса. Важно помнить, что психологические службы не являются социальной «скорой помощью». Их цель – проведение целенаправленной работы по профилактике, обучению, консультированию, методической поддержке и психокоррекции, что, в конечном итоге, позволяет выстроить соответствующую модель психологической службы.

Литература:

1. Алексеев, С.В. Психолого-педагогический практикум учителя: учеб.-метод. пособие / С.В. Алексеев, С.М. Шингаев. – СПб.: СПб АППО, 2018. – 80 с.
2. Барбер, М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах: уроки анализа лучших систем школьного образования мира / М. Барбер, М. Муршед // Вопросы образования. – 2018. – № 3. – С. 7-60
3. Бура, Л.В. Профилактика школьной дезадаптации как средство сохранения психологического здоровья обучающихся / Л.В. Бура // Проблемы психологического здоровья личности: коллективная монография. – Уфа: АЭТЕРНА, 2018. – С. 208-224
4. Бура, Л.В. Приоритеты деятельности психолога в школьной команде здоровья / Л.В. Бура, С.В. Алексеев, Т.В. Кот // Гуманитарные науки Сер.: Педагогика и психология. – Научно-практический журнал. – Ялта: РИО ГПА, 2021. – № 4 (56) – С. 158-162
5. Бура, Л.В. Создание психологической службы вуза: вызовы современности / Л.В. Бура // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72 (1). – С. 347-351
6. Ефремова, О.И. Психологическая служба вуза как один из институтов профессионализации будущих психологов образования / О.И. Ефремова // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова, 2019. – № 2.
7. Забродин, Ю.М. Концепция и организационно-структурные модели психологической службы образования / Ю.М. Забродин, Е.И. Метелькова, В.В. Рубцов // Психологическая наука и образование. – 2016. – Том 8. – № 3. – С. 1-15
8. Кот, Т.В. Психологические аспекты формирования у подростков безопасного и здорового жизненного стиля / Т.В. Кот // Педиатрия Санкт-Петербурга: опыт, инновации, достижения: сборник материалов XI Российского Форума. Санкт-Петербургское региональное отделение общественной организации «Союз педиатров России», 2019. – С. 66-70
9. Осьмук, Л.А. Моделирование социально-психологического сопровождения в системе инклюзивного образования в вузе: из опыта Новосибирского государственного технического университета / Л.А. Осьмук, В.В. Дегтярева, И.В. Жданова // Психологическая наука и образование. – 2017. – Том 22. – № 1. – С. 140-149
10. Рубцов, В.В. Проблемы создания организационных моделей психологической службы в российской высшей школе / В.В. Рубцов, Е.И. Метелькова, Т.Н. Арсентьева // Психология образования: региональный опыт. Материалы второй национальной научно-практической конференции – С. 148-149
11. Селиванов, В.В. Использование обучающимися ИКТ и медиа ресурсов в учебном процессе высших учебных заведений / В.В. Селиванов, А.А. Дорофеева // Педагогический вестник (Научный журнал). – Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «СибАК», 2023. – Вып. 26. – С. 30-33
12. Теория и практика психологической службы в образовании: Учебное пособие. 2-е изд., доп. / Автор-сост. О.А. Белобрыкина. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. – 508 с.
13. Теоретико-методологические основы организации психологической службы в вузе: монография / отв. ред. Т.Н. Разуваева. – Белгород: Издательский дом «Белгород» НИУ «БелГУ», 2017. – 342 с.
14. Теоретико-методологические основы организации психологической службы в вузе: Монография / Гут Ю.Н. [и др.]. – Белгород: ИД «Белгород»; НИУ «БелГУ», 2017. – 342 с.
15. Фопель, К. Создание команды. Психологические игры и упражнения / К. Фопель. – М.: Генезис, 2013. – 400 с.

Психология

УДК 159.922.736.4

кандидат педагогических наук, доцент Гиниятова Зульфия Мухтаровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский университет науки и технологий» (г. Уфа);

кандидат психологических наук, доцент Давлетбаева Зинфира Киньябулатовна

Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уфимский университет науки и технологий» (г. Уфа);

студент 5 курса факультета психологии Минигалина Валерия Вильнюсовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский университет науки и технологий» (г. Уфа)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКОВ В СПЕКТРЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация. В статье приведены результаты эмпирического исследования, целью которого было выявление взаимосвязи психологического здоровья подростков и детско-родительских отношений. Полученные данные свидетельствуют о тесной взаимосвязи между различными стилями детско-родительских отношений и основными показателями психологического здоровья подростков.

Ключевые слова: психологическое здоровье, детско-родительские отношения, стили воспитания, сфера личности.

Annotation. The article presents the results of an empirical study, the purpose of which was to identify the relationship between the psychological health of adolescents and child-parent relations. The data obtained indicate a close relationship between different styles of child-parent relationships and the main indicators of psychological health of adolescents.

Key words: psychological health, child-parent relations, parenting styles, personality sphere.

Введение. Проблема сохранения психологического здоровья детей и подростков, рассматриваемая в спектре детско-родительских отношений, была и остается одной из наиболее актуальных проблем современной психологической науки, поскольку гармоничность и оптимальность детско-родительских отношений обеспечивают эффективность процесса становления личностной идентичности подростка, позитивной социализации и достижение им автономии, как новых качеств активности подросткового периода.

По мнению отечественных и зарубежных авторов, психологическое здоровье как состояние стабильного душевного равновесия личности (И.В. Дубровина, В.И. Слободчиков, О.В. Хухлаева, Г.С. Никифоров, Н.Н. Колотий и многие другие), у детей подросткового возраста усложняется необходимостью преодоления таких возрастных трудностей, как: пребывание на границе детства и взрослости [1]; смена доминант ведущих к трансформации системы мотивов [1]; стремление к конгруэнтности: чем выше степень совпадения между реальным и идеальным Я, тем выше уровень психологического здоровья у подростка [2]; стойком желании эмансипации с одной стороны, и в сохранении и развитии прежних отношений с родителями, с другой стороны. Внутреннее понимание принципиальной несовместимости двух тенденций и трудность их выполнения, вызывают у подростка психологическую напряженность, уход в оппозицию и критику родителя [3].

В изучении зависимости душевного равновесия подростков значительное место занимает проблема соотношения психологического здоровья и детско-родительских отношений.

Как показал анализ научной литературы, в поисках гармоничного стиля воспитания и родительского поведения, которые стали эмпирической основой многих теоретических моделей, расширились и изменились представления о влиянии детско-родительских отношений на формирование позитивных личностных характеристик ребенка и обусловили три тенденции.

Во-первых, произошел переход от обобщенных теорий влияния детско-родительских отношений к теоретическим моделям, фокус внимания которых центрируется на возрасте ребенка и специфике сферы его развития.

Во-вторых, если ранее в исследованиях больший акцент ставился на то, что именно детско-родительские отношения определяют ход и динамику психологического развития ребенка, то по мере накопления фактов, в настоящее время в современной психологии признается роль деятельности самого ребенка, его восприятие и взаимодействие с родителями.

Третьим изменением, особо актуальным для подросткового возраста, является то, что меняется иерархический конструкт детско-родительских отношений. Основные психологические проблемы подросткового периода приводят к трансформации прежней модели детско-родительских отношений, поднимая их на качественно новый уровень диадического взаимодействия, сменяя односторонний формат отношений на двунаправленный, основанный не на опеке, а на партнерстве.

Перестройка детско-родительских отношений в сторону большего равенства и ослабления родительского контроля создает комфортный психологический ландшафт для подростка в достижении им автономии, индивидуализации и ответственности, которые, по мнению исследователей, обеспечивают ему высокий уровень психологического здоровья и успешность адаптации в социуме.

Наше исследование было направлено на изучение взаимосвязи между детско-родительскими отношениями и психологическим здоровьем подростков. Для достижения цели нами были выбраны следующие методики: «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера Э.Г. и В.В. Юстицкиса; «Тест-опросник самоотношения личности подростков» В.В.Столина, С.Р.Пантелеева; «Стратегии семейного воспитания» С.С. Степанова в модификации И.И. Махониной; «Индивидуальная модель психологического здоровья подростков» А.В. Козлова.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на базе образовательного учреждения. В исследовании приняли участие 120 человек; из них 40 подростков (26 девочек и 14 мальчиков); родители подростков (80 человек).

Таблица 1

Средние арифметические значения шкал методики по диагностике нарушений воспитания

	Г+	Г-	У+	У-	Т+	Т-	З+	З-	С+	С-	Н	ПДК	ВК	ФУ
Ср. значение	4,0	4,22	3,52	2,5	2,16	2,03	1,85	1,4	1,9	2,0	2,5	1,6	1,8	1,7

Общая картина результатов диагностики нарушений воспитания в исследуемой группе родителей довольно позитивная, показатели имеют низкие значения (таблица 1). Полученные данные иллюстрируют следующие показатели негармоничного воспитания в семьях, участвующих в исследовании.

Уровень протекции (мера занятости родителей воспитанием подростка): гиперпротекция (Г+) присутствует в воспитании 13% семей, участвующих в исследовании; гипопротекцию продемонстрировали (Г-) -4% семей.

Потворствование (У+) зафиксировано на отметке в 2%.

Игнорирование потребностей ребенка (У-) в исследовании имеет достаточно большой показатель-14%.

Чрезмерность предъявления требований (Т+) в опросе составил 10%.

В 4% семей, принимающих участие в исследовании, имеет место недостаточность требований (Т-) к ребенку, т.е. отсутствие каких-либо обязанностей. Среди семей, участвующих в исследовании, зафиксирован показатель чрезмерных запретов – 7%.

8% семей уверены в результативности наказаний, в свою очередь, 8% семей демонстрируют минимальность санкций, отдавая предпочтение компромиссным решениям конфликтов.

Неустойчивость стиля воспитания продемонстрировали 10% семей, участвующих в исследовании. У 13% матерей, принимающих участие в опросе, наблюдается «Предпочтение детских качеств» (шкала ПДК) у подростков.

Фобия утраты (шкала ФУ) ребенка присутствует у 2% матерей. Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания ребенка (шкала ВК) имеет достаточно большой показатель – 15%. Для установления типа неправильного семейного воспитания требуется сочетание нескольких отклонений, но в нашем исследовании таких комбинаций не было

Средние арифметические значения результатов тестирования подростков

S	I	II	III	IV	1	2	3	4	5	6	7
74,33	58,67	86	91,33	71,33	81,3	51,2	70,6	60,3	81,6	54,7	83,6

Из данных таблицы 2 видно, что самые высокие значения параметров самоотношения занимают средний уровень выраженности, где абсолютными лидерами являются: «Самоинтерес» – 82% (33 чел).

Следует заметить, что пробуждение интереса к своей личности, чувство осознанности и ценности собственного Я наиболее полно отражают картину подросткового возраста. «Самоуважение» – 72% (29 чел). Данный аспект самоотношения как будто является продолжением самоинтереса, когда у подростка появляется оценка своих возможностей, целеустремленность и чувство веры в себя. На высоком уровне выраженности наибольшим показателем является «самопринятие» – 33% (13 человек), что в конечном счете означает высокое совпадение реального и идеального Я.

Таким образом, доминирующая часть подростков – 65% обладает средним уровнем глобального самоотношения, высокий уровень находится на отметке 23%, низкий уровень самоотношения имеют 12% подростков, принимающих участие в опросе.

Для сопоставления исследованных детско-родительских отношений (методика АСВ) и особенностей психологического здоровья подростков (опрос самоотношения), был применен корреляционный анализ, результаты которого представлены в таблице 3. Анализ необходим для выявления зависимости, в какую сторону меняются параметры психологического здоровья подростков в зависимости от стилей воспитания.

Корреляционная матрица связей первичных шкал диагностической методики АСВ и показателей самоотношения подростков

	Г+	Г-	У+	У-	Т+	Т-	З+	З-	С+	С-	Н
S	0,095	0,062	0,238	-0,092	0,213	0,195	0,032	-0,062	0,132	0,164	0,053
I	0,535	0,045	0,453	0,132	0,124	-0,137	0,021	0,326	-0,141	0,126	0,086
II	-0,093	0,129	0,156	0,253	0,086	0,245	0,313	0,058	0,182	0,054	0,142
III	0,332	0,241	0,219	0,567	0,128	0,127	0,341	-0,268	0,058	0,098	0,321
IV	0,213	0,115	0,148		0,089	0,124	0,087	0,265	-0,153	0,261	0,166
1	0,614	0,095	0,481	0,549	0,592	-0,632	0,214	0,086	0,266	-0,543	-0,269
2	-0,247	0,098	0,215	0,383	-0,421	0,128	0,221	-0,089	0,123	0,053	0,326
3	0,142	0,245	-0,348	0,212	0,352	-0,128	0,343	-0,422	0,424	0,51	-0,421
4	0,333	-0,056	0,298	0,203	-0,412	0,455	0,421	0,312	-0,008	-0,145	0,247
5	0,128	0,612	0,321	0,602	0,023	0,087	-0,338	-0,299	-0,352	0,085	0,042
6	0,465	-0,426	-0,071	0,111	0,197	0,068	-0,347	-0,04	0,213	-0,377	0,421
7	-0,236	-0,217	0,145	-0,224	0,356	0,282	-0,116	0,255	0,267	0,321	0,249

Исходя из данных корреляционного анализа следует, что самые значимые связи находятся в среднем диапазоне (от 0,5).

Прямые корреляционные связи отмечены между такими шкалами, как «гиперпротекция» и «самоуважение» – 0,535, что дает основания предполагать, что чем больше заботятся о ребенке, тем выше поднимается его уровень самоуважения. Аналогично можно рассматривать связь между «гиперпротекцией» и «самоуверенностью» – 0,614. Подросток не только любит себя, но и уверен в собственной безопасности.

«Гипопротекция» коррелирует со шкалой «самообвинение» – 0,612. Вероятней всего, причины игнорирования родителями подросток ищет в себе.

«Недостаточность удовлетворения потребностей» имеет прямую корреляционную связь с двумя шкалами: «ожидание отношения от других» – 0,567 и «самообвинение» – 0,602. Бесспорно, ребенок ждет внимания и, как в предыдущем случае, ищет причины в себе. «Чрезмерность требований», являясь основой повышенной моральной ответственности, часто вызывает в подростке позитивную значимость собственного Я, и как следствие, укрепляет его самоуверенность. Скорее всего, именно этим объясняется прямая связь между шкалами «чрезмерность требований» и «самоуверенность» – 0,592.

Прямо противоположный эффект шкала «самоуверенность» демонстрирует при «недостаточности требований» и «минимальности санкций», с которыми она имеет обратную корреляционную связь – 0,632 и 0,543 соответственно. Отсутствие обязанностей и наказаний неизменно приучают ребенка к бездействию и ослабляют его самоуверенность.

Тестирование родителей подростков по методике «Стратегии семейного воспитания» С.С. Степанова позволили прийти к следующим результатам. Так, было выявлено, что 53% семей практикуют авторитетный стиль воспитания. Данный стиль воспитания в интерпретации других авторов имеет названия демократический, сотрудничество, которые

отражают суть воспитательного процесса, где в соответствии с возрастными возможностями поощряется самостоятельность подростка, предоставляется возможность в обсуждении и решении семейных проблем, признается право на саморазвитие. При этом родители неукоснительно следят за осмысленностью поведения подростка и соблюдением дисциплины.

Либеральный стиль воспитания практикует 33% семей, участвующих в выборке, в их анкетах преобладают ответы В. Данный стиль воспитания характеризуется тем, что родители, переоценивая способности своего ребенка, снисходительно прощают ему все, предоставляя максимум свободы без вынужденных ограничений и ответственности. В другой терминологии этот стиль носит названия «попустительский», «снисходительный», «гипоопека».

Отсутствие руководства со стороны родителей опасно тем, что у ребенка не формируются психологические механизмы для самостоятельного и ответственного поведения в социуме. У 12% семей, принимающих участие в исследовании, преобладают ответы типа Г, что говорит о индифферентном стиле воспитания, которому присущи такие черты, как эмоциональная холодность, отсутствие интереса к проблемам ребенка на фоне требований соблюдения порядка. Данный тип также относится к неблагоприятным для формирования здоровой личности.

Авторитарный стиль воспитания, о котором подробно написано в теоретической части работы, поддерживают 2% семей (доминируют ответы А). Чаще всего подобного стиля воспитания, самого жесткого по своей сути, придерживаются отцы семей, твердо реализуя свою «родительскую власть» без объяснений и обратной связи. Полностью лишены самостоятельности и права голоса в семье, подростки, за редким исключением, имеют «пессимистичный» сценарий будущего.

Для выявления индивидуальных особенностей психологического здоровья среди подростков было проведено анкетирование по методике А.В.Козлова. Полученные в ходе обработки результаты анкетирования представлены в таблице 4.

Таблица 4

Общие показатели психологического здоровья подростков в %

СТВ	ПВ	ЯВ	ГВ	ДВ	ИВ	СВ	ГВ
25	18	15	30	35	25	23	25

Исходя из представленных результатов, видно, что максимальный показатель 35% имеет «Духовный вектор» (ДВ), шкала которого измеряет сущностные черты личности, моральные устои и идеально-смысловую духовность. 30%, отмеченные по шкале «Творческий вектор» (ТВ) свидетельствуют в пользу того, что подростки умеют креативно мыслить, имеют собственное хобби и творческий потенциал. По 25% представляет триада шкал: «Стратегический вектор» (СтВ), «Интеллектуальный вектор» (ИВ) и «Гуманистический вектор» (ГВ). Показатели стратегического вектора указывают на целеустремленность подростка, на его готовность и способность преодолевать трудности.

Интеллектуальный вектор определяет способности подростка к обучению и абстрактному мышлению, желание познавать мир и на практике использовать полученные знания. Гуманистический вектор выявляет общечеловеческие ценности и постулирует уважение и любовь к людям.

Следует обратить внимание, что эти шкалы, в некоторой степени, совпадают с критериями аксиологического и потребностно-мотивационного компонента психологического здоровья по О.В. Хухлаевой [4]. Также представляется важным отметить, что наименьший показатель 15% зафиксирован по шкале «Я вектор» (ЯВ). Я вектор демонстрирует целостность характера подростка, конструктивность его самовыражения, наличие своей позиции и точки зрения и способность их успешно аргументировать.

Таким образом, 94% подростков имеют средний уровень психологического здоровья, и лишь 6% относятся к низкому уровню, высокий уровень не выявлен.

Суммарные показатели исследования по методике «Индивидуальная модель психологического здоровья», в определенной мере, выглядят довольно оптимистично. Подростки имеют гуманистическое мировоззрение, на будущее смотрят сквозь призму субъективной реальности, конструктивно самовыражаются в жизненной практике. Для подтверждения гипотезы данного исследования о влиянии детско-родительских отношений на психологическое здоровье подростков был проведен корреляционный анализ между первичными показателями шкал психологического здоровья подростков и типами воспитания, результаты которого представлены в таблице 5.

Таблица 5

Корреляционная матрица связей первичных шкал диагностической методики «Индивидуальная модель психологического здоровья» и стилями воспитания

	Авторитарный	Индифферентный	Либеральный	Авторитетный
СтВ	0,00195	0,4201	0,3246	0,3691
ПВ	0,1952	0,1286	0,2681	0,6124
ЯВ	-0,0985	-0,2543	0,3984	0,5237
ГВ	0,0028	0,2631	0,4523	0,4238
ДВ	0,2146	0,3547	0,6524	0,8231
ИВ	0,0324	0,4923	0,5123	0,7564
СВ	-0,2351	0,2451	0,5378	0,8237
ГВ	0,0568	0,1258	0,3286	0,7842

Данные таблицы отчетливо показывают слабую взаимосвязь авторитарного стиля воспитания со шкалой психологического здоровья, немного выше она прослеживается в семьях с индифферентным типом воспитания.

Прямая корреляционная согласованность отмечается в семьях с либеральным и авторитетным стилем воспитания.

Либеральный стиль семьи коррелирует со шкалами «духовного вектора» (0,6524), «интеллектуального вектора»

(0,5123), «семейного вектора» (0,5378), что вполне объяснимо – удовлетворенный своим положением в семье подросток, как правило, может выражать свои чувства и эмоции, творчески мыслить и развивать интеллект.

Авторитетный стиль воспитания расширяет перспективы развития духовного и творческого потенциала у подростков, является ярким примером здоровых семейных ценностей, способствует развитию гуманистической ориентации. Именно на это указывает сильная корреляционная связь со шкалами «Духовный вектор» (0,8231), «Интеллектуальный вектор» (0,7564), «Семейный вектор» (0,8237), «Гуманистический вектор» (0,7842).

Умеренную взаимосвязь с авторитетным стилем демонстрируют: «Просоциальный вектор» (0,6124), «Я вектор» (0,5237), подтверждая значимость детско-родительских отношений в процессе саморазвития, самовыражения личности подростка и в успешной его адаптации в социум. В свою очередь, авторитетный и индифферентный стили воспитания в корреляционном анализе экспонируют слабые прямые и обратные связи с параметрами психологического здоровья подростков.

Выводы:

1. Анализ семейных взаимоотношений по методике Эйдемиллера Э.Г. и Юстицкиса В.В. показал, что в исследуемых семьях присутствуют отклонения в воспитательном процессе, такие как гиперпротекция, недостаточность удовлетворения потребностей ребенка, но они не отличаются масштабностью, их количество носит некритичный и разрозненный характер. По этой причине, устойчивых сочетаний нарушений, образующих определенный тип негармоничного воспитания, установить не удалось.

Выявленные отклонения воспитания обусловлены такими факторами, как предпочтение в подростковом возрасте детских качеств, вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания ребенка и фобия утраты.

2. Одной из психологических проблем подросткового возраста выступает усиление интереса к собственной личности, который становится детерминантой его самооценки, вытесняя линейное отражение отношения взрослого, опосредованно опираясь на собственные знания о себе.

В ходе исследования самоотношения подростков были выявлены, что подавляющее большинство обладает средним уровнем глобального самоотношения, где доминируют такие качества, как самоинтерес, самоуважение и самопринятие.

3. В процессе исследования индивидуальной модели психологического здоровья была обнаружена высокая ориентация подростков на развитие в интеллектуальной, духовной и гуманистической сферах.

4. Больше половины семей применяют авторитетный стиль родительского поведения, признанный оптимальным или гармоничным типом воспитания, совмещающий родительский контроль, эмоциональное принятие, соответствие и обоснованность требований и запретов.

5. Для подтверждения гипотезы о взаимосвязи детско-родительских отношений с психологическим здоровьем подростков необходимо было найти значимые корреляционные связи между их параметрами.

В ходе реализации данной задачи были определены прямые умеренные корреляционные связи между шкалами:

- гиперпротекция – самоуважение; самоуверенность;
- гипопротекция – самообвинение;
- недостаточность удовлетворения потребностей – ожидание отношения от других;
- чрезмерность требований – самоуверенность;
- либеральный стиль воспитания – духовный вектор, интеллектуальный вектор, семейный вектор.

Существует сильная положительная согласованность авторитетного стиля с духовным, интеллектуальным, семейным, гуманистическим, просоциальным и Я-вектором.

Обратную корреляционную зависимость имеет самоуверенность подростков со шкалами недостаточность требований и недостаточность санкций.

Таким образом, учитывая характер выявленных в ходе корреляционного анализа взаимосвязей, можно резюмировать плодотворное влияние оптимального типа воспитания в семье на интеллектуальное совершенствование подростков, активизацию их творческих процессов и духовное развитие, а также успешную социализацию.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
2. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. – М.: Изд-во ЭКСМО-пресс», «Универс», 2001. – 416 с.
3. Сизаева, В.Э. Проблема детско-родительских отношений и их влияние на представления о своей семье / В.Э. Сизаева, А.А. Лисинская // Наука и современность. – 2012. – № 153. – С. 162-166
4. Хухлаева, О.В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников / О.В. Хухлаева. – М.: Академия, 2003. – 176 с.

Психология

УДК 159.9

старший преподаватель кафедры психологии профессиональной деятельности, педагог-психолог Глазырина Лидия Геннадьевна

Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград);

магистрант, арт-терапевт Титова Александра Андреевна

Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград);

студентка Лохман Ирина Викторовна

Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград)

ПРИЧИНЫ И КОРРЕКЦИЯ ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ

Аннотация. Статья посвящена изучению причин задержки речевого развития современных детей. На основе анализа научной литературы раскрыты вариативность трактовки изучаемого понятия, основные и сопутствующие диагностические признаки, биологические и социальные причины. Представлены результаты исследования, расширяющие представление о влиянии социального фактора на речевое развитие. Освещены различные возможные варианты коррекции данной проблемы.

Ключевые слова: речь, речевое развитие, нарушение речевого развития, задержка речевого развития (ЗРР), специфическое расстройство речи (СРРР), алалия, причины задержки речевого развития, коррекция речи.

Annotation. This article is devoted to studying the causes of developmental language delay of modern children. Based on the analysis of scientific literature, the variability of the interpretation of the concept under study, the main and associated diagnostic

signs, biological and social causes have been disclosed. The results of the research, extending the understanding of the influence of the social factor on speech development, are presented. Various possible ways of correction of this problem are highlighted.

Key words: speech, speech development, speech development impairment, developmental language delay, specific language impairment, alalia, causes of developmental language delay, speech correction.

Введение. Речь является одним из важнейших психических познавательных процессов человека, позволяющая личности коммуницировать с другими людьми, планировать и регулировать свое поведение, формировать мышление, продуктивно осваивать различные формы социальной, учебной и творческой деятельности.

В языковой среде в процессе общения с другими людьми дети, как правило, быстро и успешно овладевают устной речью. В норме освоение речи ребенком начинается в период раннего детства (от года до трех лет) и к трем годам словарный запас малыша должен состоять примерно из 1000 слов. Период дошкольного и дошкольного детства в психологии считается сензитивным для речевого развития ребенка. Тем не менее, данные Центра патологии речи и нейрореабилитации Департамента здравоохранения г. Москвы показывают, что ежегодно комплексная помощь в решении проблем речевого развития оказывается около 31% детям до 3 лет, 27% дошкольникам до 6 лет, около 6% младшим школьникам и около 1% подросткам до 15 лет. Нарушение речевого развития диагностируется у каждого десятого ребёнка, при этом, у мальчиков в 2-4 раза чаще, чем девочек [10].

Изложение основного материала статьи. Анализ научной литературы показывает, что нарушение развития речи у детей как область исследования относится сразу к нескольким дисциплинам. Изучением и коррекцией нарушений речевого развития занимаются врачи (неврологи, психиатры), логопеды, дефектологи и психологи (нейропсихологи, патопсихологи, педагоги-психологи). Данное обстоятельство обуславливает специфичность и вариативность трактовки основного понятия.

Так, например, в научной литературе, посвященной данной теме, используются следующие термины:

– «задержка речевого развития (ЗРР)» – замедленная выработка речевых навыков и освоение устной речи с ориентацией на среднестатистические показатели возрастной нормы развития;

– «специфическое расстройство речи (СРПП)» – расстройство, при котором нормальный характер приобретения языковых навыков страдает уже на ранних стадиях развития ребенка;

– «алалия» – тяжелое нарушение развития речи, возникающее в «доречевой» период и выражающееся в отсутствии/нарушении либо экспрессивной речи (моторная алалия), либо в нарушении понимания устной речи и грубым нарушением фонетического строя собственной речи (сенсорная алалия) [3, 8, 10].

Нарушение речевого развития имеет негативные последствия для психического развития ребенка в целом, что непосредственно отражается на его поведении и успешности овладения деятельностью. Так, например, дети, имеющие данный диагноз испытывают трудности не только в произношении слов, но и при чтении и правописании, как правило, их речевые навыки не соответствуют возрастной норме. Кроме этого у таких детей наблюдаются эмоциональные и поведенческие расстройства, им сложно устанавливать и поддерживать межличностные отношения.

Выявление задержки речевого развития осуществляется по основным и сопутствующим диагностическим признакам. Так, например, среди основных диагностических признаков ученые выделяют:

– проблемы качественного использования речи – дефектное произношение слов, неправильное сочетание звуков и др. [3, 6, 12];

– недоразвитие фонематического восприятия, звуко-буквенного анализа и синтеза [3, 4, 12];

– несформированный, или малый словарный запас, используемый ребенком [1, 4, 9, 12];

– скудность лексических и семантических значений слов, нарушение употребления грамматических категорий [1, 3, 4, 6, 12];

– аграмматизмы (ошибки в окончаниях, согласовании слов в роде/падеже/времени, ошибки в использовании предлогов, непонимание простых и сложных предложений) [9, 10].

Среди сопутствующих диагностических признаков задержки речевого развития ученые выделяют:

– несформированность или нарушение зрительно-пространственных навыков [1, 5];

– низкий уровень психомоторного развития (моторика пальцев рук), двигательная неловкость [1, 6, 12, 13];

– тревожность, застенчивость ребенка с одной стороны, либо повышенная раздражительность, обидчивость с другой [4, 5];

– трудность установления контакта со сверстниками, неготовность ребенка сотрудничать со взрослыми и др. [12, 13].

Анализ научной литературы по данной проблеме (Абрамова Н.А., Бенилова С.Ю., Делягин В.М., Захарова В.И., Резцова Е.Ю., Харенкова А.В., Черных А.М., Яковлева А.А. и др.) показал, что на сегодняшний день нет единого мнения по вопросу этиологии задержки речевого развития. Тем не мене, все причины, выделяемые разными авторами, можно объединить в две большие группы: биологические и социальные причины.

Так, например, среди биологических причин выделяют:

– поражение головного мозга в перинатальный или ранний постнатальный период развития [10]. Здесь фактором задержки речевого развития могут являться осложнения течения беременности (токсикоз, резус-сенсибилизация, гестационный сахарный диабет, гестоз и пр.), вирусные заболевания матери ребенка (TORCH-инфекции), гипоксия плода, недоношенность, родовая травма, травмы головы и пр. [10, 13, 17];

– заболевания ребенка в первые годы жизни. Согласно ученым, опасность могут представлять инфекционные и вирусные заболевания, поражающие ЦНС (например, Covid-19, менингоэнцефалиты и пр.) и ЛОР органы (аденоиды, воспаления внутреннего уха, повреждения барабанной перепонки и пр.) [6, 10, 17];

– генетические факторы. К этой группе относятся наследственные патологии: хромосомные аномалии (потеря участка хромосом, хромосомные перестройки, маркерные хромосомы и пр.), моногенные заболевания, обусловленные точечными мутациями в генах (например, несиндромальная тугоухость), различные речевые нарушения у родителей (задержка развития связной речи, косноязычие, заикание и пр.) [9, 11].

Вторая группа причин задержки речевого развития характеризуется средовым фактором. Согласно культурно-исторической теории психического развития среда определяет качество и вектор развития личности. Анализ научной литературы показывает, что первоначально средовой фактор трактовался учеными как социальное окружение ребенка. На сегодняшний день данное понятие имеет несколько уровней и включает в себя:

– природную среду, опосредованно влияющую на развитие ребенка через специфику образа жизни, деятельности, культуры в различных географических климатических и экологических условиях;

– социальную среду (семейное и общественное окружение), непосредственно влияющую на развитие;

– культурную среду (ценности, нормы, традиции, идеология, религия, наука, искусство).

Слияние социальной и культурной среды образуют подвиды: образовательная среда (система обучения и воспитания в семье и образовательных учреждениях), информационная и виртуальная среда [2].

В 2023 г. нами было проведено эмпирическое исследование с целью выявления особенностей воспитательного взаимодействия в семьях, в которых воспитываются дети от 3 до 12 лет с нарушением речевого развития. Базой исследования стали детские речевые центры и поликлиники г. Волгограда и г. Москвы. Исследование проводилось с помощью методов наблюдения за взаимодействием родителей и детей, беседы, анкетирования, анализа клинических случаев.

Анализ результатов исследования показал, что в 90% случаев после исключения органических нарушений, причиной задержки речевого развития является психологически неграмотное взаимодействие взрослого с ребенком в семье.

Так, например, среди психолого-педагогических причин можно выделить следующие группы:

– специфичность социальной среды. В данной группе фактором, задержки речевого развития является специфичность взаимодействия взрослых с ребенком в семье. Примером здесь могут служить следующие мотивационные установки родителей, которыми они руководствуются, взаимодействуя с ребенком;

– «Соска лучшее средство от плача». Данная установка распространена в основном среди молодых родителей, воспитывающих первенца (75%). Недостаток знаний о развитии ребенка, отсутствия опыта, приводит к тому, что родители предлагают соску ребенку при каждом случае плача (нытье, капризы, непосредственно плач, рев, истерика), чтобы его успокоить. Тем не менее, педиатры утверждают, что через плач, младенец учится сообщить взрослому о своих потребностях, боли, физическом дискомфорте, усталости, «обиде» и пр. Кроме того, во время сосания соски ребенок привыкает выталкивать язык изо рта, что создает излишнее давление на зубы и приводит к изменению в развитии зубочелюстной системе. У ребенка может сформироваться неправильный прикус, что в свою очередь, может спровоцировать задержку развития речи [10];

– «Ребенок с гаджетом = свободное время у родителя». Результаты нашего исследования показали, что примерно 60% современных родителей детей дошкольного и дошкольного возраста предпочитают включить ребенку мультфильмы или игру на телефоне (планшете) для того, чтобы его либо отвлечь от чего-нибудь, либо занять чем-нибудь, чтобы малыш не мешал. В 70% случаев родители младших школьников утверждают, что их дети со 2-3 класса общаются в социальных сетях.

Ученые отмечают, что виртуальная культурная и социальная среда оказывает противоречивое влияние на психическое развитие ребенка. Так, например, с одной стороны, социальные сети предоставляют ребенку возможность тесно взаимодействовать с широким кругом людей, а с другой, представляет опасность подмены непосредственного полноценного общения опосредованным иллюзорным [2]. Длительное время провождение с гаджетом приводит к тому, что у ребенка теряется мотивация общаться вживую и приводит к нарушению речевого, эмоционального, интеллектуального и социального развития (из-за постоянного молчания).

– «Тихий ребенок = Хороший ребенок». В 30% случаев уставшие родители пресекают излишнюю активность ребенка, в том числе и коммуникативную. Родители внушают ребенку быть тихим, т.к. громкие звуки мешают работать или отдыхать. Необходимо отметить, что результатом такого внушения может стать замкнутость ребенка, привычка молчать, что в свою очередь приводит к проблемам в разговорной речи из-за недостатка практики;

– непродуктивное общение в семье. В ходе исследования нами было установлено, что около 80% родителей, имеющих детей до года, не общаются со своим ребенком, считая это занятие бессмысленным, т.к. ребенок мало что понимает в этом возрасте. Стоит отметить, что речь ребенка формируется под влиянием речи взрослых с первых дней его жизни. Эмоциональное общение со взрослым является ведущим видом деятельности в младенческом возрасте. Поэтому для полноценного развития, в том числе и успешного овладения речью, ребенку необходимо постоянно слышать правильную и грамотную эмоциональную речь взрослого.

К непродуктивному общению можно отнести и понимание взрослыми ребенка без слов. Так в первые годы жизни ребенок находится в симбиозе с родителями, которые учатся понимать его без слов. В норме к году родители выходят из слияния с ребенком, которому теперь необходимо учиться говорить, чтобы заявить о своих потребностях. Гиперопекающие родители не проходят стадию отделения от ребенка и продолжают выстраивать коммуникацию с ним привычным выработанным способом взаимодействия, вследствие чего у ребенка нет потребности говорить, т.к. его понимают [1, 9];

– билингвизм. Двуязычная среда, в которой воспитывается ребенок, может стать причиной временной задержки речевого развития в обоих языках (18% случаев). Анализ научных работ показывает, одновременное изучение двух языков приводит к переутомлению нервной системы ребенка в силу двойной нагрузки на речевой центр, слиянию двух языковых систем, разрушению структуры речевого мышления, при отсутствии полноценно сформированной речи на одном из языков [6, 15]. Данные факторы приводят к тому, что дети-билингвы позже начинают говорить, имеют различные сбои усвоение и в воспроизведении речи (например, заикание);

– ошибки воспитания. Данная группа причин была выявлена нами в результате непосредственного наблюдения за взаимодействием родителей и детей на занятиях в речевых центрах. В данной группе факторами задержки развития речи ребенка можно выделить следующие ошибки, допускаемые родителями:

- «Психологическое давление». Данный вид воздействия характерен для семей, где уже есть признаки ЗРР у ребенка. С целью помочь ребенку заговорить родители зачастую психологически давят на ребенка, требуя от него, чтобы он говорил или правильно повторял слова. Такая «помощь» приводит к тому, что ребенок замыкается, отказывается говорить, у него формируется «речевой негативизм»;

- «Деструктивная критика». Неоправданные ожидания родителей, как правило, сопровождаются негативными эмоциями, которые проявляются через деструктивные высказывания («Ты что, глупый?», «Тебе не стыдно?»; «Что тут непонятного?» и др.) которые, по их мнению, должны мотивировать. На самом деле, при деструктивном взаимодействии ребенок испытывает стресс. В такой обстановке его неверные попытки говорить могут спровоцировать у взрослых еще большую агрессию. Опасаясь этого, ребенок предпочитает молчать;

- «Отсутствие единства требований». Данная ошибка воспитания встречается в семьях, где нет единого подхода к требованиям. Например, один родителей требует от ребенка правильного произношения слова, а другой родитель или прабабушки, дедушки защищают его, потакая ребенку, таким образом, оттягивая становление речи;

- Ошибка воспитания, которую условно можно назвать «Я хороший родитель». В данном случае идет речь о родителях, неосознанно считающих, что их способности (в частности, хорошие ли они родители) будут оцениваться окружающими через успехи их ребенка. В процессе учебных занятий в речевых центрах, такие родители в затруднительных ситуациях подсказывают ребенку (отвечают за него), доделывают или сами выполняют заданные упражнения, вместо детей. Результатом такой «помощи» становится лишение ребенка возможности получить самостоятельный опыт, потеря интереса к занятиям и задержка становления речи.

Коррекция речевого развития, ее вид (медикаментозная и нелекарственная), а также объем предстоящей работы определяется факторами, которые вызвали задержку развития речевых навыков. Так при биологических причинах, ребенку

требуется комплексное обследование и лечение, которое назначает детский невролог: прием ноотропных препаратов, массаж, ЛФК, магнитотерапия, электрорефлексотерапия и др. [7, 10].

В случаях задержки речевого развития, причиной которого является средовой фактор, коррекция должна осуществляться нелекарственными средствами, среди которых можно выделить:

– медико-логопедические тонально-ритмические процедуры. Здесь речевые нарушения преодолеваются через движения, дыхание и музыку. Такие занятия способствуют тренировке слухового восприятия, внимания, памяти, оказывают влияние на двигательные и речевые расстройства, отклонения в поведении, помогают при коммуникативных затруднениях. Данная работа может проводиться как в индивидуальной, так и групповой форме [10];

– нейро-психологические коррекционно-восстановительные процедуры с использованием телесно-ориентированных (двигательная психомоторная коррекция) и когнитивных методов, направленных на «повышение пластичности сенсомоторного обеспечения психических процессов, оптимизацию функционального статуса глубинных структур мозга, формирование операционального обеспечения вербальных и невербальных психических процессов, оптимизацию и коррекцию межполушарных взаимодействий и др.» [10];

– психологические коррекционно-восстановительные процедуры, направленные на снятие тревожности, волнения, застенчивости, проработку проблем в общении со сверстниками; коррекции агрессивного и гиперактивного поведения; развитие внимательности, усидчивости, старательности у детей. На данных занятиях для развития мелкой моторики рекомендуются использовать арт-терапевтические методы, такие как рисование (карандаши, мелки, краски, пастель, уголь и пр.), лепка (глина, пластилин), конструирование, создание коллажей и аппликаций и пр. [5, 7, 10];

– игротерапия. Данный вид психологической коррекции относится к долгосрочной работе (от 6 до 12 месяцев) и проводится, как правило, совместно с родителями. В процессе игры ребенок обучается устанавливать и удерживать контакт со взрослым, решать различные задачи, создавать сюжет игры, развивая и усложняя ее. В результате такой работы ребенок научается регулировать свое поведение и деятельность, развивает речевые навыки, становится более уверенным. У родителей снижается уровень тревожности [5, 7];

– сказкотерапия. Данный вид психокоррекции наиболее эффективен для детей дошкольного возраста и направлен на решение проблем общего недоразвития речи. Количество коррекционных занятий подбирается индивидуально, учитывая то положение, что длительность одной сессии не должна превышать 30-40 минут [5, 7, 10, 16].

При работе со сказкой рекомендуется соблюдать следующий порядок: 1) прочтение сказки с последующим ее обсуждением. При обсуждении важно чтобы ребенок мог высказать свое мнение, которое должно быть принято взрослым без оценки; 2) рисование наиболее интересного для ребенка отрывка; 3) инсценировка сказки по ролям (драматизация). На данном этапе важно дать возможность ребенку самостоятельно выбрать себе роль, так как дети интуитивно выбирают для себя «исцеляющие» роли. Кроме этого для проработки проблемных моментов важно следовать за ребенком, позволяя ему брать на себя не только роль героя сказки, но и роль сценариста [10, 16].

Выводы. Обобщая все вышесказанное, мы приходим к выводу, что одним из важных направлений в работе с задержкой речевого развития ребенка является просвещение родителей. Данную работу необходимо осуществлять не только психологам, логопедом, дефектологам, но и медицинским работникам (педиатрам, детским неврологам и др.), через информационные стенды, буклеты, статьи на сайтах, личные беседы и пр.

Литература:

1. Агаева, И.Б. Сравнительное изучение особенностей речи детей раннего возраста с нормативным и задержанным речевым развитием / И.Б. Агаева, Л.В. Вяземская // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-4. – С. 4-7
2. Введение в профессию: психолог образования: учебник и практикум для академического бакалавриата / А.С. Обухов, А.М. Федосеева, Э. Байфорд; под общ. ред. А.С. Обухова. – М.: Издательство Юрайт, 2018 – 391с.
3. Визель, Т.Г. Основы нейропсихологии. / Т.Г. Визель – М.: АСТАстрель, 2005. – 384с.
4. Данилова, Е.И. Особенности коммуникативно-речевого развития детей третьего года жизни с задержкой речевого развития / Е.И. Данилова, Е.Е. Дмитриева // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 46. – С. 1644-1650
5. Датешидзе, Т. А. Система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития / Т.А. Датешидзе – СПб.: Речь, 2004. – 128 с.
6. Делягин, В.М. Задержка речевого развития у детей / В.М. Делягин // РМЖ. – 2013. – Т. 21, № 24. – С. 1174-1177
7. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л.Н. Ефименкова – М., 1985.
8. Задержка речевого развития у детей: введение в терминологию / М.Ю. Бобылова, Т.Е. Браудо, М.В. Казакова, И.В. Винярская // Русский журнал детской неврологии. – 2017. – Т. 12, № 1. – С. 56-62
9. Захарова, В.И. Особенности развития словаря у детей раннего возраста с задержкой речевого развития / В.И. Захарова, Н.А. Абрамова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 4-1. – С. 73-75. – EDN HСJJMV.
10. Клинические рекомендации – Специфические расстройства развития речи у детей – 2021-2022-2023 (21.09.2021). – Утверждены Минздравом РФ. – URL: http://disuria.ru/_ld/11/1197_kr21F80MZ.pdf (дата обращения 17.05.2023)
11. Миронович, О.Л. Генетическая гетерогенность несиндромальной и имитирующей ее синдромальной тугоухости // диссертация ... канд. мед. наук: 03.02.07 / Миронович Ольга Леонидовна. – Москва, 2019. – 141с.
12. Мохова, М.Н. Речевое развитие дошкольников с задержкой психоречевого развития / М.Н. Мохова // Школа – вуз: проблемы и перспективы развития: Материалы VI Региональной научно-практической конференции, Волгоград, 15 марта 2019 года / Под редакцией И.Л. Гоника. – Волгоград: Волгоградский государственный технический университет, 2019. – С. 58-61
13. Раева, Т.В. Феноменологические особенности эмоциональных, поведенческих нарушений и уровня психомоторного развития у детей с задержкой речевого развития / Т.В. Раева, А.В. Леонова, В.В. Проботок // Психическое здоровье. – 2019. – № 9. – С. 44-49
14. Резцова, Е.Ю. Современные представления о факторах риска в генезисе речевых расстройств дошкольников / Е.Ю. Резцова, А.М. Черных // Новые исследования. – 2010. – №2(23). – С. 95-115
15. Харенкова, А.В. Анализ особенностей речевого развития детей-билингвов / А.В. Харенкова // Проблемы современного образования. – 2013. – № 2. – С. 160-167
16. Чухачева, Е.В. Сказкотерапия как метод формирования связной речи у детей с моторной алалией / Е.В. Чухачева, В. С. Колотушкина // Аллея науки. – 2020. – Т. 2, № 6(45). – С. 874-879
17. Яковлева, А.А. Причины расстройств речи в дошкольном возрасте / А.А. Яковлева // Вестник психофизиологии. – 2021. – № 2. – С. 9-17

УДК 159.922

кандидат филологических наук, доцент Губанова Галина Федоровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова» (г. Чебоксары);

кандидат медицинских наук, доцент Денисова Елена Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова» (г. Чебоксары);

старший преподаватель Кильнесов Вячеслав Михайлович

Автономная некоммерческая образовательная организация высшего образования Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации» Чебоксарский кооперативный институт (филиал) (г. Чебоксары)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ

Аннотация. В статье авторами рассматриваются особенности развития самооценки подростков в процессе межличностного общения. В подростковом возрасте происходят значительные перестройки организма человека, что в значительной степени определяет особенности функционирования систем, в том числе и психоэмоциональной сферы. На уровень развития самооценки личности подростка влияют многочисленные внешние и внутренние факторы, среди которых центральное место занимает позитивное одобрение и принятие значимых для него ценностей со стороны ближайшего социального окружения, в особенности родителей и сверстников. Негативное отношение к личности подростка со стороны родителей связано с фокусом внимания на недостатках и неудачах неизбежно приводит к снижению уровня самооценки и развитию комплексов, выражающемся в индифферентном отношении к окружающим людям и повышенной тревожности. Что оказывает влияние на формирование установки на избегание неудач, приводящее к дисбалансу структуры черт характера. Бывают симметричными и ассиметричными, в зависимости от внешних и внутренних факторов. Симметричный стиль основывается на конструктивных взаимоотношения родителей и подростков. Ребенок чувствует себя равноправным партнером межличностного общения и взаимодействия, что позволяет выработать личностные критерии и показатели самооценки, не только с учетом внешнего оценивания родителями, но и самооценки своей деятельности. Ассиметричный стиль межличностного общения наоборот ограничивается возможностями подростка к принятию общих семейных решений, что неизбежно ведет к снижению уровня самооценки и самоотношения к своему Образу-Я. Динамика самооценки подростков в зависимости от возрастного развития когнитивной и психоэмоциональной сферы постепенно претерпевает значительные изменения в сторону конструктивного и адекватного восприятия собственного поведения на пути к становлению формирующейся Я-Концепции. Динамика изменения самооценки с младшего к старшему подростковому возрасту проявляется в смещении акцентов с учебной деятельности и оценки преподавателя на взаимоотношения со сверстниками и их оценку личности подростка. Самооценка подростка становится более адекватной, что позволяет воспринимать как положительные, так и отрицательные черты характера. Несмотря на то, что происходит обособление самооценки от внешних оценок, оценка социального окружения все также важна. Снижается влияние родителей и повышается влияние сверстников на формирование самооценки. Самооценка себя как личности имеет сильную корреляционную взаимосвязь с психоэмоциональным состоянием, что может привести к формирования неадекватной самооценки, и, как следствие, проявлению делинквентного поведения подростка. Развитие самооценки подростка напрямую связано с особенностями межличностного общения, в результате которого формируется Я-Концепция, влияющая на самосознание, систему самоотношения и самовосприятия подростка, а также построение поведения в социуме.

Ключевые слова: самооценка, межличностное общение, Я-Концепция, стили общения, подростки, родители, сверстники.

Annotation. In the article, the authors consider the features of the development of self-esteem of adolescents in the process of interpersonal communication. In adolescence, significant restructuring of the human body occurs, which largely determines the features of the functioning of systems, including the psycho-emotional sphere. The level of development of self-esteem of a teenager's personality is influenced by numerous external and internal factors, among which the central place is occupied by positive approval and acceptance of values that are significant for him from the immediate social environment, especially parents and peers. The negative attitude towards the personality of a teenager on the part of parents is associated with a focus on shortcomings and failures, which inevitably leads to a decrease in the level of self-esteem and the development of complexes, which is expressed in an indifferent attitude towards other people and increased anxiety. What influences the formation of an attitude to avoid failures, leading to an imbalance in the structure of character traits. There are symmetrical and asymmetric, depending on external and internal factors. Symmetrical style is based on constructive relationships between parents and teenagers. The child feels like an equal partner in interpersonal communication and interaction, which makes it possible to develop personal criteria and indicators of self-esteem, not only taking into account external evaluation by parents, but also self-assessment of their activities. The asymmetric style of interpersonal communication, on the contrary, is limited by the adolescent's ability to make common family decisions, which inevitably leads to a decrease in the level of self-esteem and self-attitude towards one's Image-I. The dynamics of self-esteem of adolescents, depending on the age-related development of the cognitive and psycho-emotional sphere, is gradually undergoing significant changes towards a constructive and adequate perception of their own behavior on the way to the formation of the emerging Self-Concept. The dynamics of changes in self-esteem from younger to older adolescence is manifested in a shift in emphasis from learning activities and teacher assessment to relationships with peers and their assessment of the personality of a teenager. A teenager's self-esteem becomes more adequate, which allows him to perceive both positive and negative character traits. Despite the fact that there is a separation of self-esteem from external assessments, the assessment of the social environment is still important. The influence of parents decreases and the influence of peers on the formation of self-esteem increases. Self-esteem as a person has a strong correlation with the psycho-emotional state, which can lead to the formation of inadequate self-esteem, and, as a result, the manifestation of delinquent behavior of a teenager. The development of a teenager's self-esteem is directly related to the characteristics of interpersonal communication, as a result of which the Self-Concept is formed, which affects self-consciousness, the system of self-attitude and self-perception of a teenager, as well as the construction of behavior in society.

Key words: self-esteem, interpersonal communication, Self-Concept, communication styles, adolescents, parents, peers.

Введение. В подростковом возрасте происходят значительные перестройки организма человека, что в значительной степени определяет особенности функционирования систем, в том числе и психоэмоциональной сферы [10, 18, 21, 22].

Согласно теории Ч. Куни центральным новообразованием развития в подростковом возрасте является самооценка личности, что предопределяет становление характера и в дальнейшем последующего поведения в социуме.

На уровень развития самооценки личности подростка влияют многочисленные внешние и внутренние факторы, среди которых центральное место занимает позитивное одобрение и принятие значимых для него ценностей со стороны ближайшего социального окружения, в особенности родителей и сверстников [8, 14].

Изложение основного материала статьи. Как показывают многочисленные исследования психоэмоциональной сферы человека в подростковом возрасте наблюдается тенденция к развитию способностей к рефлексии, т.е. восприятие самого себя через призму своих внутренних мыслей, суждения, умозаключений, позволяющие ему выработать собственную мировоззренческую позицию по отношению, как к самому себе, так, и мнению ближайшего социального окружения, в частности, родителей и сверстников [11].

Вместе с тем, рефлексия к родительской опеке первостепенное значение, так как подросток еще в значительной степени зависит от родителей. Таким образом, с одной стороны, у подростков вырабатывается способность к рефлексии родительского мнения и оценки своей мировоззренческой позиции к своим действиям, поступкам и поведению, с другой, намечается тенденция к постепенному снижению оценочной зависимости подростка к мнению родителей и социума, несмотря на то, что большинство подростков чувствуют себя в равной степени одинаково защищенными как в родительской семье, так и в среде сверстников [9].

Как показали исследования Розенберга обнаружена корреляционная взаимосвязь между степенью взаимодействия подростков с членами его семьи и их одобрением и поддержкой, с другой, развитием собственной самооценки и формированием Я-Концепции как основной смыслообразующей сферы становления личности подростка [2].

Исследования Р. Бернс на уровень самооценки подростка в значительной степени влияет положительное отношение, поддержка и одобрение, прежде всего, со стороны ближнего окружения, что непосредственно отражается на когнитивно-эмоциональной сфере формирования Я-Концепции. Тогда как негативное отношение к личности подростка со стороны родителей связано с фокусом внимания на недостатках и неудачах неизбежно приводит к снижению уровня самооценки и развитию комплексов, выражающемся в индифферентном отношении к окружающим людям и повышенной тревожности, тем самым формируя установку на избегание неудач, что приводит к дисбалансу структуры черт характера [7].

Исследования Куперслинга показали, что в значительной степени на формирование самооценки личности подростков влияет стиль общения в семье. Такие стили общения бывают в зависимости от конструктивного или деструктивной модели общения, бывают симметричными и ассиметричными, в зависимости от внешних и внутренних факторов [16].

Симметричный стиль основывается на конструктивных взаимоотношения родителей и подростков, когда ребенок чувствует себя равноправным партнером межличностного общения и взаимодействия, что позволяет выработать личностные критерии и показатели самооценки, не только с учетом внешнего оценивания родителями, но и самооценки своей деятельности.

Ассиметричный стиль межличностного общения наоборот ограничивается возможностями подростка к принятию общих семейных решений, что неизбежно ведет к снижению уровня самооценки и самоотношения к своему образу-Я как проявлению социальной идентичности, связанной с потребностью подростка принадлежать к социальной общности и знаний о себе в сравнении с другими людьми, обеспечивающих потребность в самоактуализации [16].

По мере взросления у подростков проявляется способность к адекватности оценивания их признаков и качеств, когда расширяется диапазон суждений и умозаключений и формирования категорий мышления на те или иные процессы и явления окружающей действительности. Вместе с тем наблюдается снижение категоричности в суждениях, поскольку развивается разносторонность, гибкость и пластичность мышления по отношению к индивидуальному своеобразию существующих мнений [4].

Следует заметить, что восприятие подростком окружающей действительности зависит как от объективных, так и субъективных условий, определяющих характер эмоционального отношения к другим людям, в зависимости от развития когнитивных способностей, эмоционального состояния и индивидуального опыта.

Как показали исследования В.Н. Куницыной специфика восприятия окружающих людей в значительной степени зависит от индивидуальных особенностей психоэмоциональной сферы, на которую в значительной степени влияют сложившиеся стереотипы социального окружения подростков [3].

Одной из основных особенностей самооценки в подростковом возрасте является освобождение самооценки от оценок других людей, так называемая «эмансипация самооценки» [19, 20].

На наш взгляд, невозможно избежать влияния на личность оценки других людей, так как человек находится в различных социальных взаимоотношениях, выполняя множество социальных ролей.

Помимо сказанного выше, представляет интерес аспекты влияния оценки педагогов на самооценку подростка. Б.Г. Ананьев изучая данные вопрос выделил две составляющие педагогической оценки: воздействие на познавательную сферу личности, что позволяет ориентировать ученика в многообразном мире, а также воздействие на эмоционально-поведенческую сферу, стимулирующую подростка к дальнейшему познанию [1].

Исследования, проведенные Э.Л. Носенко позволили выявить основные механизмы взаимосвязи самооценки и успешности обучения. Автор установил, что на эффективность, качество и быстроту обучения влияют эмоциональные переживания подростка в процессе учебной деятельности [6].

Динамика самооценки подростков в зависимости от возрастного развития когнитивной и психоэмоциональной сферы постепенно претерпевает значительные изменения в сторону конструктивного и адекватного восприятия собственного поведения на пути к становлению формирующейся Я-Концепции, когда наблюдается постепенный переход от фрагментарного восприятия самого себя до комплексной самооценки своих личностных качеств и характерных особенностей [5, 12].

Если младшие подростки недостаточно полно могут оценить свои действия, поступки и поведение, то начиная со старшего подросткового возраста начинается критическое отношение к своему социальному Я-образу, с которого наблюдается тенденция к выражению своих собственных взглядов и суждений в определенных категориях и понятиях, обуславливающих их актуальные интересы, любимые занятия, занимательные увлечения, связанные с их учебной, спортивной и досуговой деятельностью [17].

Надо заметить, что специфика самооценки подростков в большей степени опирается на морально-нравственные качества, преобладающие в обществе, такие как честность, порядочность, справедливость, что позволяет подросткам более критично относиться к своему собственному поведению и отрицательным чертам характера, которые вызывают напряженные во взаимоотношениях [13, 15].

При этом подростки стремятся избавиться от тех отрицательных черт и качеств характера, которые мешают им формировать собственную идентичность в восприятии Я-Концепции [23].

Выводы. Обобщая вышесказанное следует сказать, что подростковый период развития Я-Концепции напрямую зависит от сложившейся индивидуальной самооценки как главного регулятора собственного поведения и осуществляемой

деятельности, оказывающей влияние на самопознание самоидентичности и являющейся стимулом для организации самовоспитания и самообразования.

Динамика изменения самооценки с младшего к старшему подростковому возрасту проявляется в смещении акцентов с учебной деятельности и оценки преподавателя на взаимоотношения со сверстниками и их оценку личности подростка.

Самооценка подростка становится более адекватной, что позволяет воспринимать как положительные, так и отрицательные черты характера.

Несмотря на то, что происходит обособление самооценки от внешних оценок, оценка социального окружения все также важна.

Снижается влияние родителей и повышается влияние сверстников на формирование самооценки.

Самооценка себя как личности имеет сильную корреляционную взаимосвязь с психоэмоциональным состоянием, что может привести к формированию неадекватной самооценки, и, как следствие, проявлению делинквентного поведения подростка.

Таким образом, развитие самооценки подростка напрямую связано с особенностями межличностного общения, в результате которого формируется Я-Концепция, влияющая на самосознание, систему самоотношения и самовосприятия подростка, а также построение поведения в социуме.

Литература:

1. Бурцев, В.А. Количественно-качественный анализ двигательной одаренности детей и развития спортивного таланта / В.А. Бурцев, Е.В. Бурцева, Т.В. Антонова // Теория и практика физической культуры. – 2022. – № 9. – С. 80.
2. Бурцев, В.А. Развитие аффективного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности / В.А. Бурцев, Е.В. Бурцева, Д.А. Рукавишников // Теория и практика физической культуры. – 2022. – № 3. – С. 37.
3. Бурцева, Е.В. Аналитическая оценка спортивного таланта легкоатлетов-десятиборцев на основном этапе спортивного отбора / Е.В. Бурцева, В.А. Бурцев, Н.В. Игошина // Теория и практика физической культуры. – 2022. – № 1. – С. 91.
4. Бурцев, В.А. Развитие когнитивного компонента спортивной культуры студентов в процессе активизации учебно-познавательной деятельности в избранном виде спорта / В.А. Бурцев, Е.В. Бурцева, Н.В. Игошина // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 3. – С. 38.
5. Бурцев, В.А. Развитие конативного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности / В.А. Бурцев, Е.В. Бурцева, М.Н. Чапурин // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 5. – С. 108.
6. Бурцев, В.А. Развитие креативного компонента спортивной культуры студентов в процессе интеграции физкультурно-спортивной и учебно-познавательной деятельности / В.А. Бурцев, Е.В. Бурцева, В.Ю. Игошин // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 8. – С. 74.
7. Бурцева, Е.В. Интегральная оценка игровой одаренности детей на предварительном этапе спортивного отбора / Е.В. Бурцева, В.А. Бурцев, В.Т. Никоноров // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 4. – С. 110.
8. Бурцев, В.А. Лингвистический подход к проблеме унификации терминологической лексики в теории физической культуры и спорта / В.А. Бурцев, Е.В. Бурцева, Т.В. Антонова // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 5. – С. 11.
9. Бурцев, В.А. Развитие интеллектуального компонента спортивной культуры студентов в процессе интеграции учебно-тренировочной и соревновательной деятельности / В.А. Бурцев, Е.В. Бурцева, В.Ю. Игошин // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 12. – С. 21.
10. Бурцев, В.А. Развитие коммуникативного компонента спортивной культуры студентов в процессе интеграции учебного процесса и спортивной деятельности / В.А. Бурцев, Е.В. Бурцева, Н.В. Игошина // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 8. – С. 76.
11. Бурцев, В.А. Развитие интеллектуального компонента спортивной культуры студентов в процессе интеграции учебно-тренировочной и соревновательной деятельности / В.А. Бурцев, Е.В. Бурцева, В.Ю. Игошин // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 12. – С. 21.
12. Бурцева, Е.В. Диагностика двигательной одаренности детей на первичном этапе спортивного отбора / Е.В. Бурцева, В.А. Бурцев, М.Н. Чапурин // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 6. – С. 54.
13. Бурцев, В.А. Развитие мотивационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности / В.А. Бурцев, Е.В. Бурцева, С.В. Леженина // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 5. – С. 9.
14. Бурцев, В.А. Развитие информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности / В.А. Бурцев, Е.В. Бурцева, Н.Ш. Фазлеев // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 8. – С. 56.
15. Бурцев, В.А. Развитие операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности / В.А. Бурцев, Е.В. Бурцева, М.Н. Чапурин // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 10. – С. 11.
16. Бурцев, В.А. Деятельностный подход к исследованию проблемы формирования спортивной культуры студентов в процессе обучения в вузе / В.А. Бурцев, Е.В. Бурцева, Р.С. Халиуллин, И.Е. Евграфов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – С. 133.
17. Бурцев, В.А. Развитие эвристического компонента спортивной культуры студентов в процессе интеграции творческой и спортивной деятельности / В.А. Бурцев, Е.В. Бурцева, Д.А. Рукавишников // Теория и практика физической культуры. – 2023. – № 6. – С. 84.
18. Бурцев, В.А. Оптимизация предстартовых психических состояний тренера и спортсмена в условиях соревновательной деятельности / В.А. Бурцев, А.З. Шамгуллин, Е.В. Бурцева // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 4. – С. 82-87
19. Бурцев, В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / В.А. Бурцев. – Чебоксары, 2017. – 24 с.
20. Бурцева, Е.В. Теоретическое обоснование экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе при организации учебно-познавательной игровой деятельности студентов в процессе спортивно ориентированного физического воспитания / Е.В. Бурцева, В.А. Бурцев, М.Н. Чапурин [и др.] // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 39-47
21. Бурцева, Е.В. Комплексная оценка спортивного таланта легкоатлетов-многоборцев на промежуточном этапе спортивного отбора / Е.В. Бурцева, В.А. Бурцев, Г.Р. Шамгуллина // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 7. – С. 44.
22. Бурцева, Е.В. Развитие интеллектуальных способностей квалифицированных боксеров / Е.В. Бурцева, В.А. Бурцев, И.В. Кожанов // Теория и практика физической культуры. – 2023. – № 1. – С. 58.

УДК 158 п (07)

кандидат психологических наук, доцент Дроздова Наталья Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

СОДЕРЖАНИЕ ДОВЕРИЯ К СЕБЕ В ГРУППАХ МЛАДШИХ И СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы доверия к себе в группах младших и старших подростков. Освящена актуальность проблемы поиска особенностей содержания доверия к себе в группах младших и старших подростков. Обозначены трудности подросткового возраста в формировании доверия к себе. Проанализированы факторы риска формирования доверия к себе в подростковом возрасте. Целью данной статьи является проведение сравнительного анализа особенностей содержания доверия к себе в группах младших и старших подростков. Обоснованы методики исследования особенностей содержания доверия к себе в группах младших и старших подростков. Определены особенности доверия к себе в группах младших и старших подростков. Охарактеризованы показатели доверия к себе в группах младших и старших подростков. Описано содержание показателей доверия к себе в группах младших и старших подростков. Представлены результаты сравнительного анализа и выявлены различия содержания доверия к себе в группах младших и старших подростков. Выделены особенности содержания доверия к себе в группах младших и старших подростков. Представлено описание особенностей содержания доверия к себе в группах младших и старших подростков.

Ключевые слова: доверие, доверие к себе, подростковый возраст, доверия к себе у младших и старших подростков, доверие в разных сферах жизни, доверие во взаимодействии.

Annotation. The article is devoted to the problem of self-confidence in groups of younger and older adolescents. The relevance of the problem of finding the features of the content of self-confidence in groups of younger and older adolescents is consecrated. The difficulties of adolescence in the formation of self-confidence are indicated. The risk factors for the formation of self-confidence in adolescence are analyzed. The purpose of this article is to conduct a comparative analysis of the features of the content of self-confidence in groups of younger and older adolescents. The methods of studying the peculiarities of the content of self-confidence in groups of younger and older adolescents are substantiated. The features of self-confidence in the groups of younger and older adolescents are determined. The indicators of self-confidence in the groups of younger and older adolescents are characterized. The content of self-confidence indicators in groups of younger and older adolescents is described. The results of a comparative analysis are presented and differences in the content of self-confidence in the groups of younger and older adolescents are revealed. The features of the content of self-confidence in the groups of younger and older adolescents are highlighted. The description of the features of the content of self-confidence in the groups of younger and older adolescents is presented.

Key words: trust, self-confidence, adolescence, self-confidence in younger and older adolescents, trust in different spheres of life, trust in interaction.

Введение. Современное общество характеризуется процессами активного преобразования традиционных экономических, политических, общественных структур, большим количеством катастроф, межнациональных конфликтов и войн, которые вызывают высокую социальную напряженность, негативные явления в духовной жизни общества и отдельного человека. Социальный кризис проявляется и в нарушении экологии детства, характеризующегося утратой способов представленности детям взрослой жизни, неполнотой социально-заданных образцов взросления (О.В. Голубь) [2]. Одним из наиболее чувствительных к подобным неблагоприятным тенденциям является подростковый возраст, где явно проявляется поведение, не соответствующее нормам общества: различные девиации, аддикции и т.д. В связи с этим встает необходимость выявления различных аспектов гармонизации отношений человека с миром и с самим собой. Согласно мнению ряда исследователей, одним из таких механизмов является доверие к себе, как основное условие субъективно переживаемого психологического комфорта человека в социуме (Н.Б. Астанина, О.В. Голубь, Ю.Ю. Данилова, Т.П. Скрипкина) [1, 2, 3, 4]. В этой связи важнейшей для изучения становится проблема, связанная с необходимостью выявления возрастных особенностей доверия к себе у подростков.

Изложение основного материала статьи. Исследование направлено на проведение сравнительного анализа особенностей содержания доверия к себе у младших и старших подростков в разных сферах жизни и во взаимодействии с разными людьми.

Рассмотрим показатели проявления доверия к себе у младших и старших подростков в разных сферах жизни и во взаимодействии с разными людьми. Показатели доверия к себе в учебной деятельности в группах младших и старших подростков распределились следующим образом: в учебной деятельности младшие (34,9%) и старшие (44,4%) подростки скорее доверяют себе, реже – полностью доверяют себе (21,7% младших подростков, 33,3% старших подростков) или частично доверяют себе (21,7% младших подростков, 18,6% старших подростков). При этом чаще младшие подростки (17,4%), в сравнении со старшими (3,7%) частично не доверяют себе в учебе или скорее не доверяют себе (4,3% младших подростков, 0% старших подростков). Так, можно видеть, что доверие к себе в учебной деятельности у старших подростков проявляется несколько чаще, что указывает на большую уверенность в себе в учебе, способность полагаться на себя, выработанность собственных способов осуществления учебной деятельности, отсутствие необходимости внешнего контроля. У младших подростков также можно видеть большое количество результатов, указывающих на сформированность доверия к себе в данной сфере, однако значительная часть группы показывает частичное и почти полное недоверие к себе в учебной деятельности, что свидетельствует о том, что младшие подростки чаще нуждаются во внешнем контроле, не способны опираться на себя полностью в осуществлении учебной деятельности. Такие результаты могут объясняться тем, что на протяжении всего подросткового возраста происходит активное развитие личности, навыков деятельности, что к концу возрастного периода обеспечивает большую уверенность в себе в разных видах деятельности, включая учебную.

Рассмотрим далее как проявляется доверие к себе в интеллектуальной сфере в группах младших и старших подростков. В отличие от сферы учебной деятельности, в интеллектуальной сфере младшие подростки проявляют больше доверия к себе. Так, младшие (43,5%) и старшие (29,6%) подростки скорее доверяют себе, реже – полностью доверяют себе (30,4% младших подростков, 18,5% старших подростков) или частично доверяют себе (13,1% младших подростков, 18,5% старших

подростков). При этом чаще старшие подростки (14,9%), в сравнении с младшими (8,7%) частично не доверяют себе в учебе или скорее не доверяют себе (4,3% младших подростков, 18,5% старших подростков). Из представленных данных можно заключить, что младшие подростки чаще готовы полагаться на собственные умозаключения и выводы, проявляют уверенность в своих интеллектуальных способностях, тогда как старшие подростки склонны проявлять неуверенность в своем интеллекте, способности делать выводы, анализировать происходящее. Такие результаты могут объясняться спецификой протекания подросткового кризиса, характеризующегося общей неуверенностью в себе, в своих способностях, возможностью, что более отчетливо проявляется у старших подростков, в сравнении с младшими.

Доверие к себе в бытовой сфере в группах младших и старших подростков распределилось следующим образом. В бытовой сфере подростки обеих групп проявляют менее выраженное доверие к себе, в сравнении с учебной деятельностью и сферой интеллекта. Так, большинство младших (34,8%) и старших (33,3%) подростков лишь частично доверяют себе в сфере быта, а 26,1% младших и 29,6% старших подростков скорее доверяют себе. При этом младшие школьники чаще показывают разную степень недоверия к себе в сфере быта (17,4% частично не доверяют себе, 13% скорее не доверяют себе), чем старшие подростки (22,2% частично не доверяют себе). Реже всего в обеих группах встречаются показатели, указывающие на полное доверие к себе в сфере быта (8,7% младших подростков, 14,8% старших подростков). В целом же можно отметить, что у старших подростков выявляется более выраженное доверие к себе в сфере быта, что может объясняться постепенным расширением бытовых задач по мере взросления, освоением новых функций и получения новых обязанностей по организации и поддержанию быта.

Показатели доверия к себе во взаимоотношениях с друзьями в группах младших и старших подростков представлены следующим образом: показатели доверия к себе у младших и старших подростков распределились сходным образом по градациям «доверяю себе» (13,1% младших подростков, 14,9% старших подростков), «скорее доверяю себе» (26,1% младших подростков, 29,6% старших подростков), «частично доверяю себе» (30,3% младших подростков, 33,3% старших подростков), однако у старших подростков можно видеть большее количество подобных результатов. При этом частично не доверяют себе 13,1% младших и 11,1% старших подростков, скорее не доверяют себе 13,1% младших и 11,1% старших подростков, а полное недоверие к себе во взаимоотношениях с друзьями отмечается только в группе младших подростков (4,3%). Так, младшие подростки, в сравнении со старшими могут проявлять несколько большее недоверие к себе во взаимоотношениях с близкими людьми, друзьями, что может выражаться в конфликтности, неуверенности в общении, недоверии к собственным решениям в этой сфере. Более высокие показатели в группе старших подростков могут объясняться тем, что общение со сверстниками, установление дружеских контактов составляет сущность ведущей деятельности на данном возрастном этапе и к концу подросткового возраста может проявляться большая уверенность в себе в общении со сверстниками, определяющая и рост доверия к себе.

Интересно распределение показателей доверия к себе во взаимоотношениях с младшими по возрасту в двух группах. По результатам исследования, можно видеть, что младшие школьники больше доверяют себе в общении с младшими по возрасту, в сравнении со старшими подростками. Так, доверяют себе 26,1% младших и 14,9% старших подростков, скорее доверяют себе 34,8% младших и 40,7% старших подростков, частично доверяют себе в общении с младшими 26,1% младших и 22,2% старших подростков. При этом частично не доверяют себе 8,7% младших и 22,2% старших подростков, скорее не доверяют себе 4,3% старших подростков. Так, младшие подростки более легко общаются с младшими по возрасту, не испытывают сомнений в себе, своем поведении в этом взаимодействии, в сравнении со старшими подростками. Такие результаты могут объясняться ростом «чувства взрослости» от младшего к старшему подростковому возрасту, в силу чего общение с более младшими детьми становится неинтересным, неактуальным и подростки не чувствуют себя уверенно в нем.

Доверие к себе во взаимоотношениях со старшими / вышестоящими в группе младших подростков также оказывается более выраженным, в сравнении со старшими подростками. Во взаимоотношениях со старшими / вышестоящими доверяют себе 13,1% младших и 3,8% старших подростков, скорее доверяют себе 26,1% младших и 11,1% старших подростков, частично доверяют себе в общении со старшими / вышестоящими 26,1% младших и 33,3% старших подростков. При этом частично не доверяют себе 26,1% младших и 22,2% старших подростков, скорее не доверяют себе 8,6% младших и 22,2% старших подростков, полностью не доверяют себе 7,4% старших подростков. Так, можно видеть, что младшие подростки чаще проявляют доверие к себе во взаимоотношениях со старшими / вышестоящими, тогда как старшие подростки зачастую склонны лишь частично доверять себе в общении со взрослыми, что может проявляться в неуверенности, сомнениях, переживаниях относительно такого общения. Такие результаты могут быть связаны с тем, что общение со взрослыми в подростковом возрасте нередко носит конфликтный характер и к периоду старшего подросткового возраста опыт противоречий «накапливается», определяя недоверие к себе в этой сфере.

Доверие к себе во взаимоотношениях в семье распределилось в двух группах следующим образом: большинство подростков обеих групп во взаимоотношениях в семье склонны частично доверять себе (43,5% младших подростков и 48,1% старших подростков), скорее доверять себе (30,4% младших подростков и 37,1% старших подростков) и полностью доверять себе (17,4% младших подростков и 11,1% старших подростков). Небольшое число испытуемых частично не доверяют себе в общении в семье (8,7% младших подростков и 3,7% старших подростков), а полного недоверия в данной сфере в группах не встречается. Такие результаты означают, что младшие и старшие подростки, в целом, уверены в себе в семейных взаимоотношениях, но ситуативно могут испытывать сомнения в своих высказываниях, поведении в семье, что может объясняться напряженным характером отношений с родителями у большинства подростков на данном возрастном этапе.

Показатели доверия к себе во взаимоотношениях с родителями в двух группах подростков являются сходными: большинство подростков обеих групп частично доверяют себе в отношениях с родителями (34,9% младших подростков и 33,3% старших подростков). Значительное число подростков скорее доверяют себе в данной сфере (21,7% младших подростков и 22,2% старших подростков) или частично не доверяют себе (21,7% младших подростков и 25,9% старших подростков). Полное доверие к себе в отношениях с родителями отмечено у 13,1% младших и 14,8% старших подростков. Скорее не доверяют себе 4,3% младших и 3,8% старших подростков, не доверяют себе во взаимоотношениях с родителями 4,3% младших подростков. В целом, данные обеих групп свидетельствуют о том, что на протяжении всего подросткового возраста испытуемые скорее склонны доверять себе во взаимоотношениях с родителями, что проявляется в достаточно выраженной уверенности в себе в данной сфере при ситуативных сомнениях в своем поведении, высказываниях, в возможных опасениях относительно их последствия как для общения с родителями, так и для тех или иных аспектов жизни, планов самого подростка. Такие результаты могут объясняться конфликтным характером отношений подростков со взрослыми на фоне растущего «чувства взрослости».

Интересным образом распределились результаты в группах относительно доверия к себе в умении нравиться представителям противоположного пола. Можно отметить, что у старших подростков доверие к себе в умении нравиться представителям противоположного пола является более выраженным. Так, большинство старших подростков частично

доверяют себе (25,9%), скорее доверяют себе (22,3%) и полностью доверяют себе в данной сфере (7,4%), тогда как у младших школьников чаще выявляется частичное недоверие к себе (39,1%), скорее недоверие к себе (13,1%), полное недоверие к себе (17,4%). Также примечательно, что значительное число старших подростков показывают частичное недоверие к себе (25,9%) и скорее недоверие к себе (18,5%) в данной сфере. Так, младшие подростки меньше доверяют себе в умении нравиться представителям противоположного пола, т.к., возможно, данный аспект еще не проявляется как значимый. При этом у старших подростков можно видеть больше доверия к себе, свидетельствующего о меньших сомнениях и неуверенности в себе в общении с противоположным полом, что может определяться наличием позитивного опыта взаимодействия, подтверждающего умение нравиться. При этом значительное число респондентов старшего подросткового возраста показали недоверие к себе в рассматриваемой сфере, что может объясняться неудовлетворенностью собой, сомнениями в своей привлекательности, характерными для периода полового созревания.

В сфере досуга старшие подростки также показывают более выраженное доверие к себе, чем младшие подростки. Доверяют себе 17,4% младших и 25,9% старших подростков, скорее доверяют себе 30,4% младших и 25,9% старших подростков, частично доверяют себе в сфере досуга 30,4% младших и 37,1% старших подростков. При этом частично не доверяют себе 17,4% младших и 11,1% старших подростков, скорее не доверяют себе 4,4% младших подростков. Так, старшие подростки более, чем младшие, уверены в своей способности интересно провести досуг, в своих предпочтениях в сфере досуга. Это может объясняться тем, что в течение подросткового периода существенно расширяется сфера интересов, подростки пробуют себя в разных видах деятельности и увлечений, что к старшему подростковому возрасту приводит к сформированности предпочтений относительно интересного досуга.

Вывод. Таким образом, проведенный сравнительный анализ и математико-статистический анализ показал, что существуют различия в особенностях доверия к себе и другим у младших и старших подростков по следующим показателям:

– в группе младших подростков, в сравнении со старшими подростками, на уровне статистически значимой тенденции ($p < 0,05$) более выражено доверие к себе во взаимоотношениях с младшими по возрасту при менее выраженном доверии к себе в сфере учебной деятельности ($p < 0,05$), во взаимоотношениях с друзьями ($p < 0,05$), а также статистически значимо менее выражено доверие к себе в умении нравиться представителям противоположного пола ($p < 0,01$) и в умении интересно провести досуг ($p < 0,01$). Общий уровень доверия к себе на уровне статистически значимой тенденции ($p < 0,05$) менее выражен у младших подростков, в сравнении со старшими;

– в группе старших подростков, в сравнении с младшими подростками, на уровне статистически значимой тенденции более выражено доверие к себе в сфере учебной деятельности ($p < 0,05$), во взаимоотношениях с друзьями ($p < 0,05$), а также статистически значимо более выражено доверие к себе в умении нравиться представителям противоположного пола ($p < 0,01$) и в умении интересно провести досуг ($p < 0,01$). На уровне статистически значимой тенденции менее выражено доверие к себе во взаимоотношениях с младшими по возрасту ($p < 0,05$). Общий уровень доверия к себе на уровне статистически значимой тенденции ($p < 0,05$) более выражен у старших подростков, в сравнении с младшими.

Литература:

1. Астанина, Н.Б. Развитие представлений о доверии как о психологическом феномене в зарубежной науке / Н.Б. Астанина // Вестник Костромского государственного университета. – 2010. – №1. – С. 139-143
2. Голубь, О.В. Доверие к себе как внутриличностное образование старших подростков: автореф. дис. ... канд.психол.наук: 19.00.13 / Голубь, Оксана Викторовна. – Ростов-на-Дону: РГУ, 2004. – 24 с.
3. Скрипкина, Т.П. Антиномия доверия к миру и доверия к себе в человеческом бытии / Т.П. Скрипкина // Развитие личности. – 2011. – №3. – С. 111-131
4. Сунцова, Я.С. Психологическое благополучие личности в связи с доверием к себе и людям / Я.С. Сунцова // Вестник Удмуртского университета. – 2020. – №1. – С. 33-47

Психология

УДК 376

соискатель Егорова Анастасия Серафимовна

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт коррекционной педагогики» (г. Москва)

СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности коррекции тревожности первоклассников путем применения сказкотерапии. Целью статьи является выявление потенциала и особенностей сказкотерапии как средства коррекции страхов и тревожности у детей младшего школьного возраста с трудностями в обучении и социальной адаптации. Сопровождая ребенка с самого раннего возраста, сказка играет значимую роль в формировании его поведения, восприятия действительности, осознания собственного «я». По мнению автора, при помощи сказки ребенку можно привить нравственные и социальные нормы, указать на его ошибки, дать возможность переосмыслить собственное поведение, заинтересовать, мотивировать к какой-либо деятельности. Значимость данного исследования обусловливается практической применимостью сказкотерапии для коррекции различных аспектов психики детей, включая детей с ограниченными возможностями здоровья. Автором уточнены и дополнены имеющиеся в литературе сведения об особенностях коррекции тревожности путем применения сказкотерапии. Определены направления и содержание психолого-педагогической работы, обеспечивающие снижение уровня тревожности у детей с трудностями в обучении и социальной адаптации при помощи использования метода сказкотерапии. Приведены результаты эмпирического исследования тревожности первоклассников. Таким образом, в выводах, автор указывает, что данный метод может быть использован в условиях инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья на этапе их адаптации к школе изучение сущности коммуникативного подхода в образовании и его методологических основ.

Ключевые слова: сказкотерапия, тревожность, страхи, младший школьный возраст, дети с трудностями в обучении.

Annotation. The article discusses the features of the correction of anxiety in first-graders through the use of fairy tale therapy. The purpose of the article is to identify the potential and features of fairy tale therapy as a means of correcting fears and anxiety in children of primary school age with learning difficulties and social adaptation. Accompanying a child from a very early age, a fairy tale plays a significant role in shaping his behavior, perception of reality, awareness of his own "I". According to the author, with the help of a fairy tale, a child can be instilled with moral and social norms, point out his mistakes, give him the opportunity to rethink

his own behavior, interest, motivate him to any activity. The significance of this study is due to the practical applicability of fairy tale therapy for the correction of various aspects of the psyche of children, including children with disabilities. The author clarified and supplemented the information available in the literature on the features of the correction of anxiety through the use of fairy tale therapy. The directions and content of psychological and pedagogical work have been determined, providing a decrease in the level of anxiety in children with learning difficulties and social adaptation using the method of fairy tale therapy. The results of an empirical study of anxiety in first-graders are presented. In the conclusions, the author indicates that this method can be used in the context of inclusive education of children with disabilities at the stage of their adaptation to school, studying the essence of the communicative approach in education and its methodological foundations.

Key words: fairy tale therapy, anxiety, fears, primary school age, children with learning difficulties.

Введение. Сказкотерапия представляет собой инструмент практической психологии, который благодаря использованию образов и символов в сказочных историях способствует формированию и расширению осознания себя, а также созданию различных уровней взаимодействия между людьми [3]. Вследствие этого он может способствовать снижению тревожности у школьников с трудностями в обучении и социальной адаптации, а также у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на этапе их адаптации к обучению в инклюзивной среде [5; 11; 14].

Значимость данного исследования обуславливается практической применимостью сказкотерапии для коррекции различных аспектов психики детей, включая детей с ограниченными возможностями здоровья. Она также способствует передаче жизненного опыта от старшего поколения к младшему, развитию фантазии и творческого мышления. Одним из ключевых факторов, способствующих успешной коррекционно-педагогической работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, является создание условий, при которых каждый ребенок достигает положительного результата, с учетом широкого диапазона различий в развитии [10; 15; 2; 9].

Сопровождая ребенка с самого раннего возраста, сказка играет значимую роль в формировании его поведения, восприятия действительности, осознания собственного «я». При помощи сказки ребенку можно привить нравственные и социальные нормы, указать на его ошибки, дать возможность переосмыслить собственное поведение, заинтересовать, мотивировать к какой-либо деятельности.

Изложение основного материала статьи. Проблемой данного исследования являлось изучение воздействия сказкотерапии на психологическое состояние ребенка, подверженного чувству страха. Объектом исследования было изучение страхов и тревожности у младших школьников с трудностями в обучении и социальной адаптации, а предметом – процесс коррекционно-педагогической работы, направленной на снижение этих страхов и тревожности с использованием сказкотерапии. Важно отметить, что сказкотерапия не ограничивается только использованием уже существующих историй, но также включает создание новых [4].

Основная цель исследования заключалась в выявлении потенциала и особенностей сказкотерапии как средства коррекции страхов и тревожности у детей младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что, используя средства сказкотерапии в работе с детьми младшего школьного возраста, можно снизить уровень тревожности, подверженности страхам различной этиологии при следующих условиях:

- учет возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников;
- опоре на возможности сказкотерапии при коррекции тревожности;
- устранении объективных причин возникновения детских страхов.

Задачи данного исследования состояли в разъяснении и уточнении сущности терминов «детские страхи» и «тревожность»; выявлении источников возникновения детских страхов, а также изучении потенциала сказкотерапии в смягчении этих страхов; разработке программы коррекционной работы по снижению тревожности у младших школьников с использованием сказкотерапии и проверке ее эффективности; проведении опытно-экспериментальной работы по снижению тревожности у детей младшего школьного возраста с трудностями в обучении и социальной адаптации средствами сказкотерапии.

На основании обзора литературы по проблеме исследования [1; 7; 8; 12] были определены исходные методологические позиции и разработан дизайн экспериментального исследования.

Исследование проводилось на базе ГБОУ «Школа 1400» г. Москвы. В нем приняли участие 20 детей в возрасте 7-8 лет, испытывающих трудности в обучении и социальной адаптации. В соответствии с Российским законодательством исследование детей проводилось с разрешения их родителей (законных представителей).

По феноменологии проявления психофизического развития участники эксперимента были схожи с детьми с задержкой психического развития, но на момент проведения исследования они не имели заключения психолого-медико-педагогической комиссии. На основании обследования, проведенного специалистами психолого-педагогического консилиума образовательной организации, они были отнесены к категории детей с трудностями в обучении и социальной адаптации, имеющими особые образовательные потребности.

С целью уточнения и расширения представлений об особенностях тревожности и страхов у первоклассников был проведен констатирующий эксперимент. Эксперимент включал две серии заданий. Основу эксперимента составили методики Б.Н. Филлипса [13], М.А. Панфиловой, А.И. Захарова [6].

Первая серия заданий была направлена на изучение уровня и характера школьной тревожности у детей младшего школьного возраста. 58 вопросов теста Б.Н. Филлипса зачитывались первоклассникам в медленном темпе с четкими смысловыми акцентами. Ответ на каждый вопрос являлся однозначным: «Да» или «Нет».

Вторая серия заданий была направлена на конкретизацию специфики переживаемых страхов учащимися в первом классе. В рамках методики «Страхи в домиках» М.А. Панфиловой, А.И. Захарова детям предлагалось распределить свои страхи между двумя созданными домами: один был красным, а другой — черным (или использовался лист с уже нарисованными домиками). Они должны были поместить свои «нестрашные» страхи в красный дом, а «страшные» — в черный. После выполнения задания детям предлагалось запереть черный дом на замок (или нарисовать замок), а ключ выбросить или потерять. Согласно М.А. Панфиловой, этот акт помогает «успокоить» страхи. Полученные результаты анализировались, было подсчитано количество страхов, находящихся в черном доме, и соотнесено с возрастной нормой. Согласно выводам М.А. Панфиловой, дети обычно имеют от 6 до 15 страхов из общего списка из 29, выделенных авторами методики.

Анализ полученных результатов диагностики уровня школьной тревожности детей с трудностями в обучении и социальной адаптации с использованием теста Б.Н. Филлипса показал, что самыми распространенными поводами для тревоги являются: переживание социального статуса, страх самовыражения, страх не соответствовать ожиданиям значимых взрослых. Менее распространенными тревогами были страх ситуации проверки знаний и низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (рис. 1).

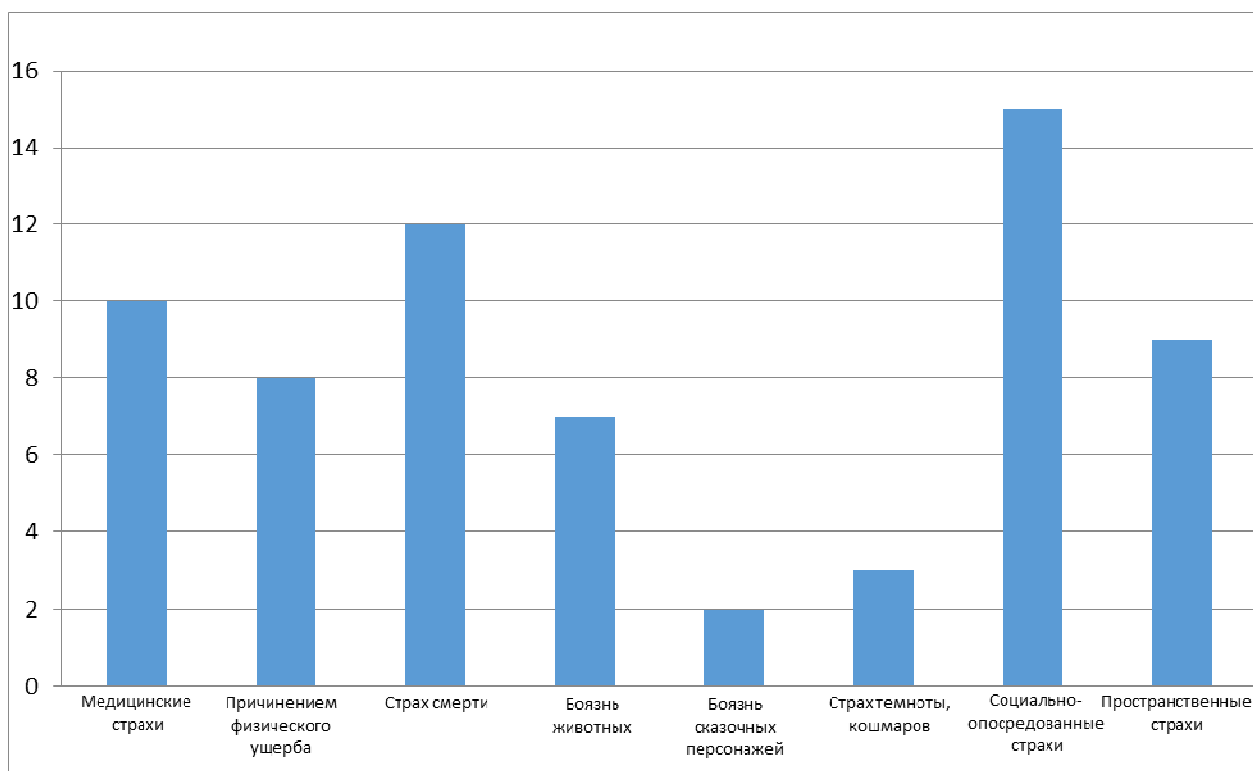


Рисунок 1. Диагностика уровня тревожности по Филлипсу (констатирующий эксперимент)

Необходимо отметить, что многие из участников эксперимента испытывали одновременно несколько видов страхов: 21% первоклассников испытывали переживания относительно смены социального статуса (принятие роли ученика), 16% учащихся испытывали тревогу по поводу самовыражения и по 15% детей переживали потребность в достижении успеха и страх не соответствовать ожиданиям.

Для конкретизации специфики переживаемых страхов у первоклассников было проведено дополнительное исследование. С помощью методики «Страхи в домиках» М.А. Панфиловой и А.И. Захарова было выявлено, что среди детей данной возрастной группы в большей степени распространены социально опосредованные страхи (страх опоздания в школу, порицания, страх сделать что-нибудь не так, страх несчастья), страх смерти и медицинские страхи. В меньшей же степени распространены страх темноты, боязнь кошмаров, страх перед сказочными персонажами и боязнь животных (рис. 2).

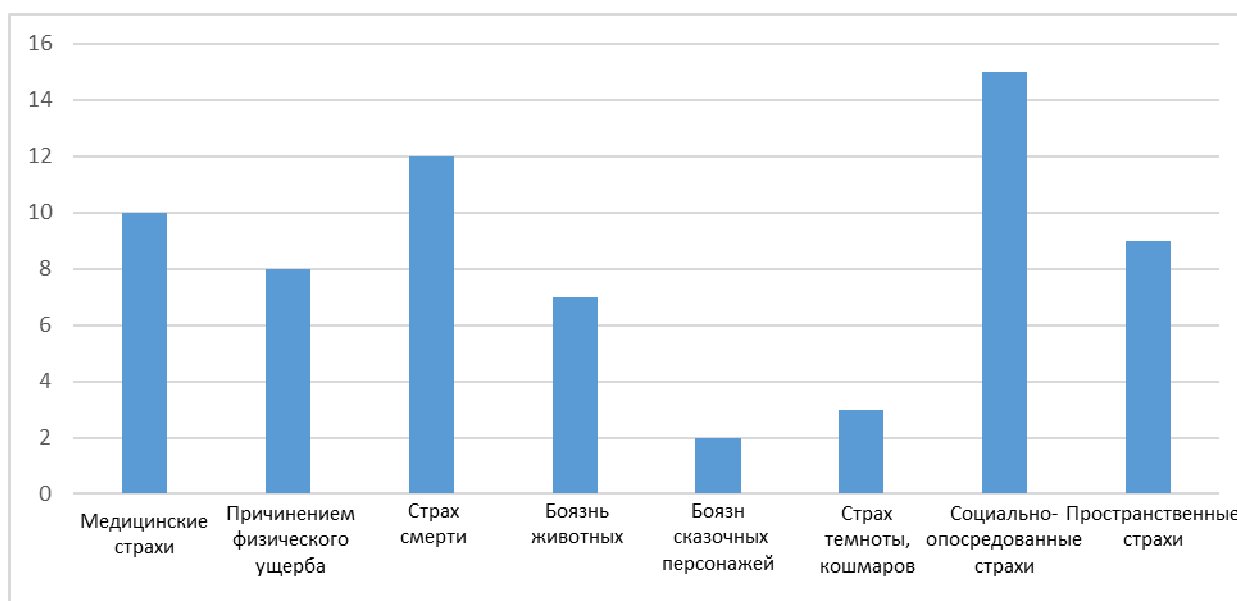


Рисунок 2. Результаты исследования по методике «Страхи в домиках» (констатирующий эксперимент)

На основании результатов, полученных на констатирующем этапе, была сформирована программа занятий педагога-психолога с первоклассниками с трудностями в обучении и социальной адаптации. Базой для нее послужили сказки Хухлаевой О.В. и Хухлаевой О.Е., Ткачёвой Т.Е., Чуковского К.И.

Программа занятий состояла из несколько частей:

1. Знакомство. На первых двух занятиях акцент был сделан на создании комфортной обстановки в группе с целью последующего установления открытой, психологической безопасной коммуникации между участниками процесса.

2. Коррекционно-педагогический блок. В рамках этой части проводились занятия, направленные на коррекцию отрицательных психологических состояний у детей, таких как тревога, переживания, страхи, неуверенность в себе и т.д.

3. Рефлексия и подведение итогов. В заключительной части мы подводили итоги проделанной работы, анализировали ее эффективность и обсуждали полученные результаты.

Программа включала 10 занятий по 40 минут каждое.

Еженедельные занятия проходили в групповом формате. В каждую группу входило по 10 человек.

Занятия были структурированы и наполнены разнообразным содержанием.

В начале каждого занятия дети формировали круг, чтобы обеспечить открытую коммуникацию и создать ощущение единства и гармонии взаимодействия между всеми присутствующими. Этот подход часто применяется в психологических тренингах.

Структура каждого занятия состояла из следующих этапов:

1. Вступительный этап (10 минут). Данный этап состоял из таких частей как приветствие, настраивание детей на занятие, а также разминка.

2. Коррекционно-педагогический этап (20 минут).

3. Рефлексия. Подведение итогов и прощание (10 минут).

Особое внимание было уделено созданию приятной атмосферы, способствующей открытому общению между участниками занятий. В ходе коррекционно-педагогической работы, направленной на снижение тревожности первоклассников с использованием методов сказкотерапии, были использованы разнообразные активности, включая беседы, инсценирование, игры и упражнения. В процессе занятий проводился совместный анализ характера каждого сказочного персонажа, его поведения и личностных качеств. Программа реализовывалась при активном сотрудничестве педагога-психолога и классного руководителя. Снижение уровня тревожности первоклассников осуществлялось посредством комбинирования групповой и индивидуальной работы.

В рамках занятий решались следующие задачи:

- формирование условий для преодоления ощущения тревоги и страхов;
- предоставление участникам занятий возможности эмоционально выразить свои чувства и переживания, связанные с тревогами и страхами;
- развитие у детей адекватных стратегий реагирования на негативные, неблагоприятные ситуации, вызывающие тревожность;
- поддержка осознания себя и собственных возможностей, формирование здоровой самооценки и преодоление неуверенности в себе;
- развитие навыков произвольного регулирования эмоций.

С целью проверки эффективности использованного метода был проведен контрольный эксперимент. В нем приняли участие младшие школьники, с которыми проводилась коррекционно-педагогическая работа. Диагностика проводилась по методикам, которые использовались на констатирующем этапе исследования.

На контрольном этапе было отмечено существенное снижение уровня тревожности у первоклассников с трудностями в обучении и социальной адаптации. Страхи, на которые было направлено коррекционно-педагогическое воздействие, ослаблены или же устранены вовсе, повысился порог стрессоустойчивости детей.

Уровень значимости самых распространенных поводов для детских тревог данной возрастной группы, над которыми проводилась целенаправленная коррекционно-педагогическая работа, а именно «переживание социального статуса», «страх самовыражения», «страх не соответствовать ожиданиям значимых взрослых», был снижен (рис. 3).

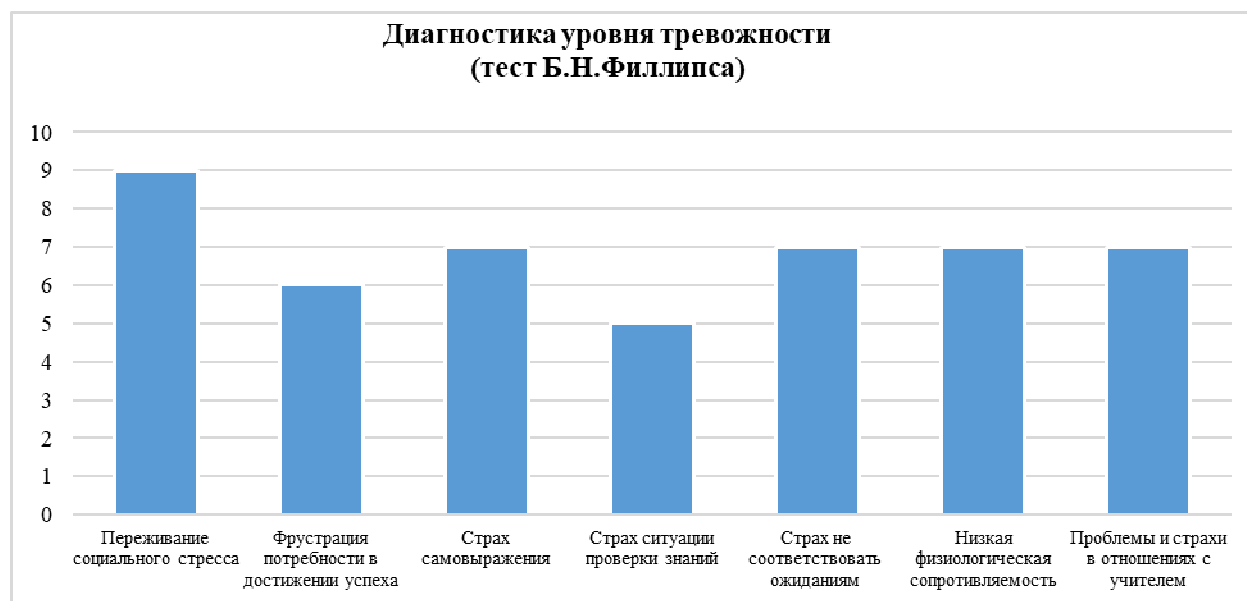


Рисунок 3. Диагностика уровня тревожности по Филлипсу (контрольный эксперимент)

Следует отметить, что количество детей, испытывающих переживание социального стресса, снизилось на 31% (с 13 до 9 человек), фрустрацию потребности в достижении успеха – на 33% (с 9 человек до 6), страха несоответствия ожиданиям – на 22% (с 9 человек до 7). Также наблюдалось снижение уровня тревожности относительно других социально-

опосредованных страхов. При этом фактор «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» остался неизменным по количеству человек (рис. 4).

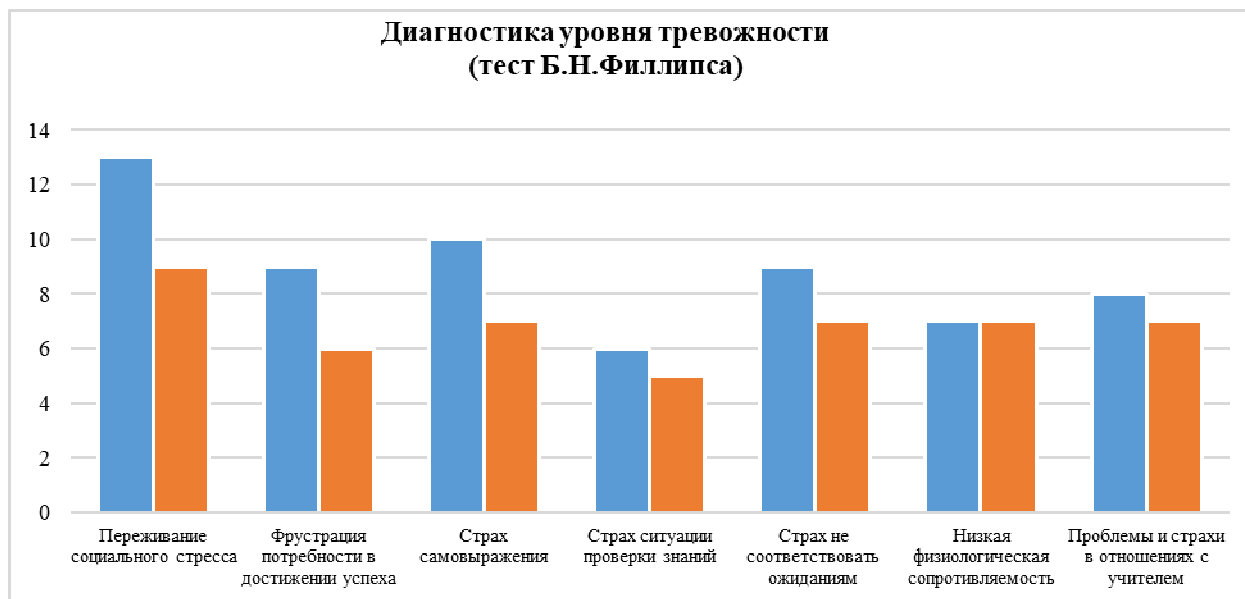


Рисунок 4. Сравнение результатов исследования уровня тревожности по Филипсу (констатирующий и контрольный этапы)

Результаты повторного исследования по методике «Страхи в домиках» М.А. Панфиловой и А.И. Захарова показали снижение социально-опосредованных страхов на 40% (с 15 до 9 человек), страха смерти – на 25% (с 12 человек до 9) и медицинских страхов – на 40% (с 10 до 6 человек), по которым проводилась работа в рамках Программы (рис. 5).

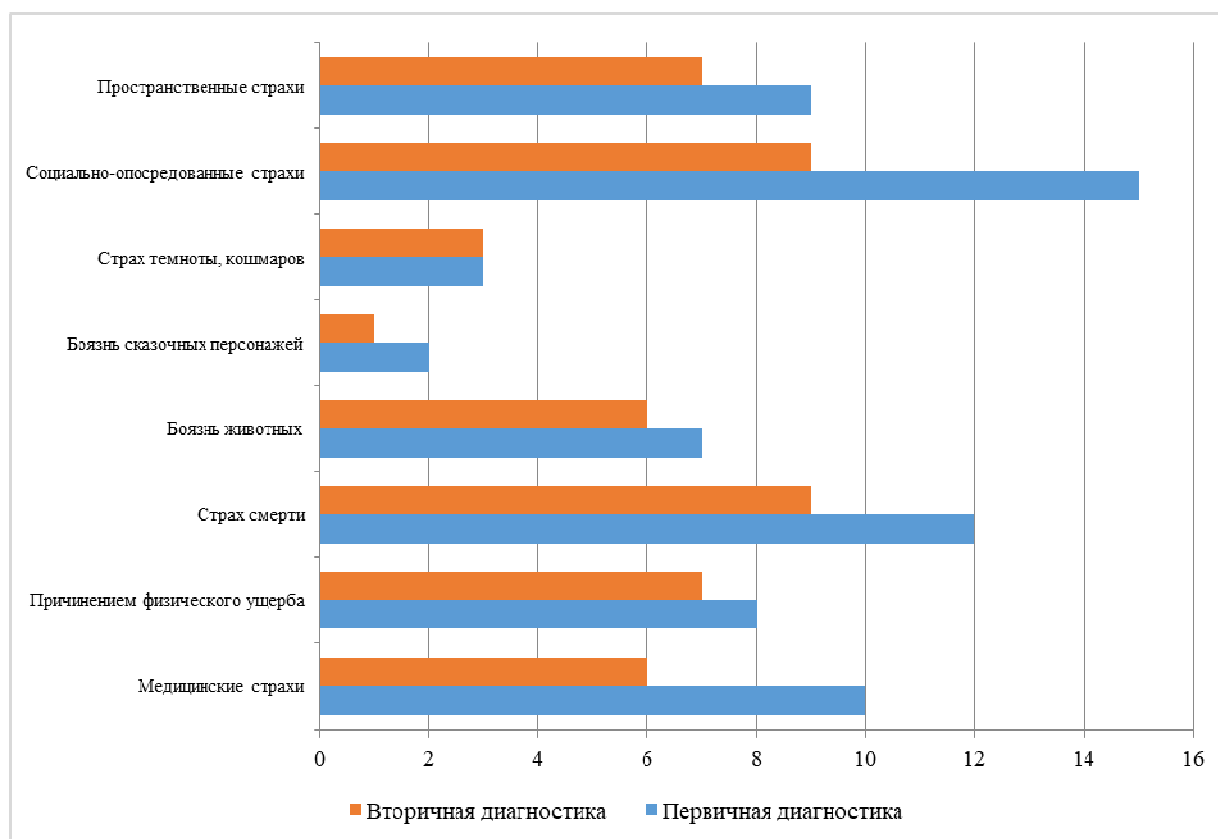


Рисунок 5. Результаты исследования по методике «Страхи в домиках» (контрольный эксперимент)

Выводы. Новизна и практическая значимость проведенного исследования заключаются в следующем: уточнены и дополнены имеющиеся в литературе сведения об особенностях коррекции тревожности путем применения сказкотерапии; определены направления, содержание коррекционной работы, обеспечивающие снижения уровня тревожности первоклассников с особыми образовательными потребностями при помощи метода сказкотерапии. Анализ данных контрольного эксперимента убедительно доказал эффективность такого подхода: проведенная коррекционно-

педагогическая работа, направленная на коррекцию чувства тревожности у учащихся в первом классе средствами сказкотерапии, продемонстрировала положительный результат. У участников эксперимента снизился уровень тревожности, повысилась уверенность в себе и собственных силах, уменьшилось количество страхов, которые имели непосредственное отношение к школе. Данный метод может быть использован в условиях инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья на этапе их адаптации к школе [1; 6; 13].

Литература:

1. Афанасенкова, Е.Л. Сказкотерапия как средство профилактики и коррекции тревожности у детей старшего дошкольного возраста / Е.Л. Афанасенкова, А.С. Мандрыкина // Современный учитель: психолого-педагогические аспекты: Сборник статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции, Южно-Сахалинск, 28 октября 2022 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. – С. 134-148
2. Бабкина, Н.В. Особые образовательные потребности обучающихся с задержкой психического развития на разных уровнях образования / Н.В. Бабкина, А.Д. Вильшанская // Дефектология. – 2022. – № 2. – С. 12-22
3. Вачков, И.В. Введение в сказкотерапию, или Избушка избушка, повернись ко мне передом... [Текст]: электронный ресурс. – 3-е изд. – М.: Генезис, 2017. – 285 с.
4. Вачков, И.В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психол. сказку / И.В. Вачков. – 2. изд., [перераб. и доп.]. – М.: Ось-89, 2003. – 143 с.
5. Жакупова, Ж.М. Коррекция уровня тревожности у детей младшего дошкольного возраста средствами сказкотерапии / Ж.М. Жакупова // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: Материалы XI Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. В 4-х частях, Новосибирск, 07-09 декабря 2022 года. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2023. – С. 91-92
6. Захаров, А.И. Дневные и ночные страхи у детей / А.И. Захаров; А.И. Захаров. – СПб.: Речь, 2007. – 310 с.
7. Землянская, Е.Н. Теория и методика воспитания младших школьников: Учебник и практикум / Е.Н. Землянская. – 1-е изд.. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 406 с.
8. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Основы сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева; Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2006. – 170 с.
9. Коробейников, И.А. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья: прогнозирование психосоциального развития в современной образовательной среде / И.А. Коробейников, Н.В. Бабкина // Клиническая и специальная психология. – 2021. – Т. 10, № 2. – С. 239-252. – DOI 10.17759/cpse.2021100213.
10. Пономарева Л.М. К вопросу оценки качественных характеристик значимых параметров школьной адаптации детей с ЗПР на начальном этапе обучения / Л.М. Пономарева, Н.В. Бабкина // Включение детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс: история, проблемы и перспективы развития: материалы Международной науч.-практ. конф., 27-28 октября 2022. – Алматы: ННПЦ РСИО, 2022. – С. 158-163
11. Практика сказкотерапии: сб. сказок, игр и терапевт. программ / под ред. Н.А. Сакович. – СПб.: Речь, 2005. – 219 с.
12. Прихожан, А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан; А.М. Прихожан. – 2-е изд. – Москва [др.]: СПб., 2007. – 192 с.
13. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога : [практическое пособие : в 2 ч.] / Е.И. Рогов; Е.И. Рогов. – 4-е изд., перераб. и доп.. – М.: Юрайт, 2012. – 412 с.
14. Соловьева, А.А. Использование сказкотерапии для коррекции тревожности у дошкольников с задержкой психического развития / А.А. Соловьева // Актуальные вопросы науки и образовательной практики: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Тверь, 31 января 2023 года. Том Выпуск 3. – Тверь: Общество с ограниченной ответственностью "Психолого-педагогическая академия", 2023. – С. 76-82
15. Соловьева, Т.А. Системный подход к организации включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду: специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Т.А. Соловьева. – Москва, 2019. – 372 с.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент **Едиханова Юлия Мансуровна**
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

СООТНОШЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ АДАПТАЦИИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ И СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Аннотация. В статье рассматривается проблема адаптации студентов – первокурсников Университетского колледжа. Обоснована необходимость планомерного мониторинга хода адаптивного процесса со стороны административной части образовательной организации. Описаны результаты изучения показателей социально-психологической адаптации обучающихся первого курса колледжа. Выделены уровни адаптированности обучающихся. Рассмотрена связь дезадаптации с возникновением личностных и эмоциональных проблем студентов. Изучены показатели суицидального риска в студенческих группах, уровни сформированности суицидальных намерений у обучающихся. Проведен корреляционный анализ между показателями адаптации и суицидального риска первокурсников. Выявлены тесные положительные и отрицательные связи между изучаемыми показателями. Выяснилось, чем выше уровень адаптированности, тем ниже уровни проявления суицидальных намерений студентов. Проведен психологический анализ причин суицидальных намерений и обоснована взаимосвязь каждого показателя адаптации с возможностью возникновения суицидального риска.

Ключевые слова: адаптация, адаптированность, студенты-первокурсники, образовательная среда, суицид, суицидальный риск, факторы суицидальных намерений.

Annotation. The article deals with the problem of adaptation of first – year University College students. The necessity of systematic monitoring of the adaptive process by the administrative part of the educational organization is substantiated. The results of studying the indicators of socio-psychological adaptation of first-year college students are described. The levels of adaptability of students are highlighted. The connection of maladjustment with the emergence of personal and emotional problems of students is considered. The indicators of suicidal risk in student groups, the levels of formation of suicidal intentions in students were studied. A correlation analysis was carried out between the indicators of adaptation and suicide risk of first-year students. Close positive and negative connections between the studied indicators are revealed. It turned out that the higher the level of adaptability, the lower the

levels of manifestation of suicidal intentions of students. A psychological analysis of the causes of suicidal intentions has been carried out and the relationship of each to

Key words: adaptation, adaptability, first-year students, educational environment, suicide, suicide risk, factors of suicidal intentions.

Исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ЮУрГГПУ и ШГПУ в 2023 году по теме «Жизнеспособность студентов и их социально-психологическая адаптация к образовательной среде ВУЗа» (№ 16-353 от 26 мая 2023 г.)

Введение. Проблема изучения адаптации студентов-первокурсников колледжа, внешних и внутренних факторов и условий, которые влияют на процесс благоприятного приспособления к образовательной среде является первостепенной задачей, стоящей перед администрацией, профессорско-преподавательским составом и психологической службой образовательной организации. Не меньшее значение имеют исследования, направленные на выявление последствий дезадаптации обучающихся, влияющие на появление различных деструкций личностного плана, рисков в поведенческой и эмоциональной сфере, нарушению межличностных отношений и, вообще, целостности личности. Результаты таких исследований позволяют не только выявить факторы, детерминирующие адаптированность или дезадаптированность обучающихся, но и обладают прогностической возможностью вероятностных проблем в ходе адаптации, эмпирически обосновывают стратегии и тактики построения психолого-педагогической технологии сопровождения этого процесса, профилактики отклонений, возникающих в результате дезадаптированности.

Изложение основного материала статьи. За весь период обучения и на разных его этапах студент-первокурсник сталкивается с различными видами адаптации (социальная, дидактическая, профессиональная), входя в последовательно-динамический процесс профессионального становления личности, развития профессионально важных качеств и компетенций. Для развития адаптивных качеств личности, необходимых в становлении профессионализма на протяжении профессионального обучения в колледже, наиболее благоприятным является начальный период обучения.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме адаптации позволил нам прийти к некоторым обобщениям. Понятие рассматривали многие отечественные и зарубежные ученые: процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования (А.А. Реан); особый момент становления личности, от которого в значительной степени зависит характер её дальнейшего развития (А.В. Петровский).

Отдельно рассматривается понятие вузовской адаптации в работах отечественных и зарубежных исследователей (В.Н. Дружинин, В.И. Ковалев, Ю.П. Поваренков, А.А. Реан, А.А. Смирнов и др.): непрерывный процесс и результат приспособления индивида к меняющимся социальным условиям (А.Л. Мацкевич); процесс развития, детерминированный преодолением кризисных периодов в ходе профессионализации личности (Ю.П. Поваренков); приспособление к новым условиям учебной деятельности (В.Г. Асеев, М.С. Яницкий).

На то, как пройдет студент адаптационный период влияют множество внутренних и внешних факторов и условий: начиная от несформированности самой личности, находящейся в сложном кризисном периоде, заканчивая особенностями организации учебно-воспитательного процесса в образовательной организации и выполнении требований; привыканием к новому месту жительства, режиму дня, налаживанию новых межличностных отношений и пр. Конечно, эти факторы могут обусловить затрудненное протекание адаптации и, тем самым, повлиять на возникновение личностных, эмоциональных и поведенческих затруднений. Одним из таких затруднений является возможность возникновения суицидального риска, как способа совладать с трудностями в сложный период жизни.

Исследование взаимосвязи показателей адаптированности обучающихся образовательной организации и показателей суицидального риска проводилось на базе Университетского колледжа ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет». Участие приняли студенты – первокурсники университетского колледжа в количестве 67 человек. Диагностические данные собирались в начале второго семестра учебного года, когда уже можно, с достаточной уверенностью, констатировать достигнутый уровень адаптации или дезадаптации студентов. Изучение вышеобозначенных показателей проводилось поэтапно.

На первом этапе мы выявляли уровни адаптации обучающихся в целом и как результат этого процесса – адаптированность к среде учебного заведения, к своей академической группе и к учебной деятельности, в частности. Для диагностики адаптированности и дезадаптированности в исследуемой выборке, а также выявлении факторов, детерминирующих этот процесс, применялись: Опросник социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Розалин Даймонд) (модификация А.К. Осницкого) и методику «Адаптированность студентов в вузе» (Т.Д. Дубовицкая).

Опросник СПА позволил нам изучить степень адаптированности-дезадаптированности обучающихся, а также сделать некоторые предположения о детерминации этого процесса уровнем самопринятия, уровнем принятия других или конфронтации с ними, эмоциональным комфортом или дискомфортом, зависимостью от других членов группы и другими факторами. Результаты представлены ниже.

Распределение испытуемых по уровням адаптированности – дезадаптированности (опросник СПА), %

Показатели	Уровни		
	низкий	средний	высокий
Адаптация	4,15	54,76	41,09
Адаптивность	2,56	44,44	52,99
Дезадаптивность	39,2	49,36	11,43
Самопринятие	1,58	35,47	62,94
Принятие других	14,38	37,04	48,58
Эмоциональная комфортность	17	42,5	40,49
Интернальность	0	39,98	60,01
Стремление к доминированию	12,85	53,05	34,09
Эскапизм	34,7	60,53	4,76

Анализ эмпирических данных показал, что большинство испытуемых имеют средний и высокий уровни адаптации и результирующего процесса адаптивности. Порядка 40% опрошенных обнаружили низкий уровень дезадаптивности. Можно констатировать, что в исследуемой выборке преобладает достаточно хороший уровень адаптации в целом. Если говорить о факторах, влияющих на уровень адаптации, то необходимо отметить достаточно высокий уровень самопринятия обучающихся (63,9%). Такие студенты отличаются реалистичной оценкой своих качеств, способностей и умений, понимают и принимают сложившиеся ценности и потребности, живут в гармонии с самими собой, достаточно хорошо и легко преодолевают психологических комплексы. Данная способность влияет на отношение к другим и принятие других. Показатель «Принятие других» у испытуемых также развит на высоком уровне (48%). Высокий уровень принятия себя повышает возможность принятия других, т.к. процесс принятия – это восприятие реальности или других такими, какие они есть на самом деле, не осуждая и давая право на существование непохожему, отличному, что естественным образом облегчает установление тесных межличностных отношений и контактов в учебной группе.

Кроме этого, хорошей адаптации способствует, выявленный в группе обучающихся, высокий уровень интернальности (60%). В этом случае опрошенные несут ответственность за все, что происходит в их жизни, они верят, что судьба находится в их руках и они управляют ею, неудачи не снижают ожиданий, сохраняют чувство контроля над окружающей действительностью.

Эмоциональная комфортность и стремление к доминированию находятся на среднем уровне проявления у обучающихся (42% и 53% соответственно). Обучающиеся чувствуют себя уверенно, спокойно, оптимистично настроены, при этом у них отсутствуют чрезмерная озабоченность и мрачные мысли. Не испытывают страха и свободно выражают свои чувства.

С помощью методики «Адаптированность студентов в вузе» (Т.Д. Дубовицкая) мы определили частные виды адаптации обучающихся к образовательной среде – адаптация к своей учебной группе и адаптация к учебной деятельности. Показатель «адаптация к группе» был выявлен в трех уровнях. Низкий уровень адаптации к группе продемонстрировали 13,44% испытуемых, средний уровень был выявлен у 69,06% и высокий уровень адаптации к группе характерен для 17,5% опрошенных. Примерно также распределились результаты исследования уровней адаптации к учебной деятельности студентов. Одна пятая часть выборки (21,64%) имеют высокий уровень и хорошо приспособились к учебному процессу, 16,69% обучающихся имеют проблемы в адаптации к учебной деятельности, большинство студентов (61,67%) не испытывают трудностей в учебной деятельности, учебный процесс этим студентам понятен.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод что у студентов преобладает средний уровень адаптации к группе и к деятельности. Обучающиеся чувствуют себя комфортно в группе, легко находят общий язык с сокурсниками, следуют общепринятым в группе нормам и правилам. Могут обратиться за помощью к своим одногруппникам, которые принимают и поддерживают взгляды и интересы членов группы, а также самостоятельно проявлять инициативу в группе. Студенты достаточно хорошо осваивают дисциплины учебного плана, вовремя выполняют аудиторную и внеаудиторную самостоятельную работу. При этом у части студентов выявлены трудности с налаживанием контакта с однокурсниками и трудности, связанные с учебной деятельностью. Психологический климат в группах в среднем равен 24,2 (макс. 42). В одной группе студенты оценивают климат как удовлетворительный, в двух группах как благоприятный.

На втором этапе мы определяли возможность возникновения и показатели суицидального риска и уровней сформированности суицидальных намерений у обучающихся, используя при этом Опросник суицидального риска (А.Г. Шмелев, в модификации Т.Н. Разуваевой). Данные представлены в таблице.

Результаты диагностики показателей суицидального риска

Показатели	Группы/ уровни (%)								
	1			2			3		
	Низк.	Ср.	Выс.	Низк.	Ср.	Выс.	Низк.	Ср.	Выс.
Демонстративность	90.91	9.09	0	100	0	0	100	0	0
Аффективность	81.82	18.18	0	92.86	7.14	0	90,91	0	9,09
Уникальность	90.91	9.09	0	100	0	0	100	0	0
Несостоятельность	86.36	13.64	0	92.86	7.14	0	100	0	0
Социальный пессимизм	90.91	9.09	0	100	0	0	100	0	0
Слом культурных барьеров	72.73	27.27	0	71.43	14.29	14.29	100	0	0
Максимализм	100	0	0	100	0	0	100	0	0
Врем. перспектива	100	0	0	100	0	0	100	0	0
Антисуицид. фактор	0	0	100	0	0	100	0	0	100

Выяснилось, что явного суицидального риска не выявлено. Для части студентов некая деструкция культурных барьеров и ориентация на культурные ценности и нормы, которые обеляют суицидальное поведение, привлекательна в качестве темы самоубийства. При этом во всех группах высок антисуицидальный фактор, нивелирующий серьезный суицидальный риск, т.е. испытуемые принимают и осознают ответственность за свой поступок, осознают, какую боль и страдания они причинят родным и близким, а также испытывают страх перед физической болью и страданиями, воспринимая природу саморазрушения как греховную, не красивую.

Далее мы решили выявить взаимосвязи между показателями адаптации к образовательной среде обучающихся колледжа и показателями суицидального риска, несмотря на то, что явных суицидальных рисков не обнаружено. Это поможет в дальнейшем строить программу психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации обучающихся к условиям образовательной среды и одновременно проводить среди первокурсников профилактику суицидального поведения. Расчет взаимосвязи изучаемых показателей производился с помощью применения коэффициента корреляции Пирсона и компьютерной программы SPSS.

Корреляционные связи показателей адаптации и суицидального риска

	Демонстра- тивность	Аффектив- ность	Уникаль- ность	Несос- тояте- льность	Слом куль- турных барье- ров	Мак- сима- лизм	Време- нная перспе- ктива	Анти- суици- даль- ный фактор
адаптация	-,586**	-,568**	-,654**	-,684**			-,661**	
дезадаптивность	,686**	,612**	,741**	,763**	,298		,743**	-,429**
самопринятие (интегральное)	-,640**	-,474**	-,655**	-,736**	-,409**		-,763**	,301
принятие себя	-,375**	-,499**	-,432**	-,543**	-,344**		-,498**	
непринятие себя	,673**	,490**	,701**	,714**	,388**		,769**	-,361**
принятие других (интегральное)	-,647**	-,593**	-,699**	-,718**	-,324		-,724**	,346**
принятие других	-,384**		-,401**	-,323		,472	-,401**	
непринятие других	,660**	,579**	,690**	,696**	,338		,709**	-,372**
эмоциональный комфорт (интегральное)	-,569**	-,509**	-,575**	-,599**			-,567**	,288
эмоциональный дискомфорт	,626**	,544**	,700**	,719**	,298		,690**	-,443**
интернальность	-,551**	-,579**	-,609**	-,649**	-,358**		-,520**	,485**
ведомость	,386**	,501**	,343**	,512**			,501**	
эскапизм	,518**	,639**	,645**	,719**			,628**	-,422**
адаптация к группе		-,391**	-,320	-,472**	-,285		-,470**	-,239
адаптация к деятельности		-,396**	-,306	-,387**			-,282	-,267

** уровень значимости при $p = 0,01$

Показатель «Адаптация» имеет тесную обратную связь с некоторыми показателями суицидального риска. Адаптация отрицательно связана с демонстративностью (-,586), аффективностью (-,586), уникальностью (-,654), временной перспективой (-,661). Это говорит о том, что чем лучше и без проблем пройдет процесс адаптации у первокурсников колледжа, тем меньше вероятность возникновения дезадаптивного и саморазрушающего поведения. Соответственно, положительные корреляционные связи были обнаружены по показателю «дезадаптивность» и показателями суицидального риска. Деадаптивность связана с демонстративностью (,686), аффективностью (,612), уникальностью (,741), несостоятельностью (,763), временной перспективой (,743) и имеет отрицательную связь с антисуицидальным фактором (-,429), т.е. чем выше будет итоговый уровень дезадаптированности, чем хуже студенты пройдут процесс адаптации к образовательной среде, тем выше будет вероятность возникновения суицидальных форм поведения.

Самопринятие имеет обратную связь с демонстративностью (-,640), аффективностью (-,474), уникальностью (-,655), несостоятельностью (-,736), со сломом культурных барьеров (-,409), временной перспективой (-,763). Положительно связано самопринятие с антисуицидальным фактором (,301 при $p = 0,05$). Чем выше уровень самопринятия, тем ниже уровни проявления суицидального риска, поскольку самопринятие является фундаментальным аспектом психологического здоровья личности, подразумевая адекватную самооценку, положительный образ себя, сочувствие к себе, умение о себе заботиться и удовлетворять свои потребности, ища хорошие формы. Это помогает преодолевать стресс, находить в себе силы для совладания с трудностями, строить здоровые отношения и достигать личных целей в этих отношениях, планировать будущее без боязни неудач.

Следующий показатель адаптированности – принятие/непринятие других. Принятие других также имеет тесную обратную связь с рядом показателей суицидального профиля и связано с демонстративностью (-,375), аффективностью (-,499), уникальностью (-,432), несостоятельностью (-,543), со сломом культурных барьеров (-,344), временной перспективой (-,498).

В то же время непринятие других имеет тесную положительную связь по этим же показателям профиля суицидальных намерений (от ,709 до ,579), кроме слома культурных барьеров (связь на уровне значимости при $p = 0,05$) и отрицательную связь с антисуицидальным фактором (-,372). Принятие других помогает человеку выстраивать гармоничные межличностные отношения, умение видеть людей такими, какие они есть, а не через призму собственных фантазий и проекций. Появляется возможность получить поддержку, сочувствие и сопереживание со стороны одноклассников, не прибегая к демонстративным формам поведения, без необходимости привлекать внимание, используя «истероидные» способы.

Также выявлена взаимосвязь между ощущением обучающихся эмоционального комфорта/эмоционального дискомфорта и показателями профиля суицидальных намерений. В данном случае прослеживается аналогичная тенденция как и с предыдущими показателями адаптации студентов. Обнаруженная тесная обратная связь эмоционального комфорта с демонстративностью (-,569), аффективностью (-,509), уникальностью (-,575), несостоятельностью (-,599), временной перспективой (-,567).

Ощущение эмоционального дискомфорта у обучающихся может привести к увеличению признаков суицидального поведения и суицидальных намерений, поскольку эти показатели имеют положительную связь (от ,719 до ,544), кроме слома культурных барьеров, т.е. чем выше эмоциональный дискомфорт, тем ниже показатели антисуицидального фактора (-,443).

Высокий уровень интернальности испытуемых, способность нести ответственность за себя, свою жизнь и осознание ответственности перед близкими является фактором, поддерживающим в испытуемых желание жить, развиваться, познавать себя, адекватно оценивать свои успехи и неудачи. Показатель интернальности положительно связан с антисуицидальным фактором (,485). Отрицательная связь обнаружена между показателем интернальности и суицидальными намерениями: с демонстративностью (-,551), аффективностью (-,579), уникальностью (-,609), несостоятельностью (-,649), временной перспективой (-,520), сломом культурных барьеров (-,358).

Анализ результатов по показателю «Стремление к доминированию» показал, что более выраженные корреляционные связи имеются в части противоположного доминированию состояния – ведомости. Ведомость, ощущение удобства зависимости от других людей, перекладывание ответственности за принятие решения на других, стремление опираться не на собственное мнение, а на мнение окружающих, ощущение собственной некомпетентности может спровоцировать некоторые эмоциональные и поведенческие проявления саморазрушающего поведения. Это доказывают полученные результаты корреляции ведомости с показателями суицидального риска: несостоятельность (,512), аффективность (,501), временные перспективы (,501).

Фактором возникновения суицидальных намерений также может быть эскапизм или уход от реальной жизни в мир иллюзий, избегание каких-либо неприятностей путем ухода в фантазии, в иную реальность. В нашем случае эта связь доказана – между эскапизмом и показателями суицидального риска обнаружена положительная связь (от ,719 до ,518) и обратная связь с антисуицидальным фактором (-,422). Наличие трезвого, реалистичного взгляда на свою жизнь, осознание реальности обыденной, может даже скучной жизни и умение в ней находиться, полноценно проживать ее, снижает риски суицидального поведения.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что в исследуемой выборке доминирует средний и высокий уровни адаптированности. Большинство первокурсников хорошо приспособились к учебному процессу, не испытывают трудностей в учебной деятельности, учебный процесс этим студентам понятен. Небольшая часть обучающихся, имеющих проблемы в адаптации к учебной деятельности и к группе, явилась мишенью для проведения коррекционно-развивающей работы с учетом выявленных факторов дезадаптации.

Выяснилось, что явного суицидального риска не выявлено. Для части студентов некая деструкция культурных барьеров и ориентация на культурные ценности и нормы, которые обеляют суицидальное поведение, привлекательна в качестве темы самоубийства. При этом во всех группах высок антисуицидальный фактор, нивелирующий серьезный суицидальный риск, т.е. испытуемые принимают и осознают ответственность за свой поступок.

Соотношение показателей адаптации и суицидального риска показало наличие тесной обратной связи между этими показателями, что говорит о том, что чем лучше и без проблем пройдет процесс адаптации у первокурсников колледжа, тем меньше вероятность возникновения дезадаптивного и саморазрушающего поведения.

Литература:

1. Долгова, В.И. Исследование адаптации первокурсников к обучению в университете / В.И. Долгова, О.А. Кондратьева, Е.С. Нижегородцева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 31. – С. 66-70. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95520.htm> (дата обращения: 14.08.2023)
2. Дубовицкая, Т.Д. Методика исследования адаптированности студентов в ВУЗе / Т.Д. Дубовицкая, А.Я. Крылова // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 2. – URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2010_n2/psyedu_2010_n2_27814.pdf (дата обращения: 14.08.2023)
3. Гречкина, Л.Ю. Изучение процесса адаптации студентов вуза / Л.Ю. Гречкина // Вестник БГУ. – 2017. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-protsess-aadaptatsii-studentov-vuza> (дата обращения: 14.08.2023)
4. Юркина, М.А. Структурно-функциональные характеристики вузовской адаптации студентов: диссертация ... канд.психол.наук: 19.00.05 / Юркина Мария Сергеевна. – Ярославль, 2016. – 220 с. (дата обращения: 14.08.2023)
5. Горина, Е.Н. Уровневые характеристики эмпатии и суицидальные намерения личности подростка / Е.Н. Горина // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – №1 (13). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/urovnevye-harakteristiki-empatii-i-suicidalnye-namereniya-lichnosti-podrostka> (дата обращения: 14.08.2023)

Психология

УДК 159.9.075

кандидат педагогических наук, доцент Иванова Мария Кимовна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Дедюкина Марфа Ивановна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ОЦЕНКА ВЗАИМОСВЯЗИ СЕМЕЙНОГО УСТРОЙСТВА С ПОКАЗАТЕЛЯМИ КОГНИТИВНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация. Основная цель статьи состоит в том, чтобы выявить взаимосвязь семейного устройства с уровнем когнитивного и эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста. В исследование включены семьи с разным составом, уровнем образования и занятости. Изучены особенности когнитивного сдерживающего контроля у дошкольников и его зависимость от структуры семьи. Определены общие способности к пониманию эмоций детей старшего дошкольного возраста. Получены результаты влияния семьи на уровень сформированности зрительной рабочей памяти. Дана оценка уровня способности к пониманию эмоций у детей с разным уровнем обеспеченности семьи. Изучено влияние уровня образования родителя на уровень произвольного торможения детей. Определены уровни способности к пониманию эмоций у детей с разным уровнем обеспеченности семьи. Исследованы уровни произвольного торможения, слухоречевой рабочей памяти, торможения у детей, проживающих и не проживающих с сиблингами. Доказано, что семейная среда играет ключевую роль в формировании основных навыков и качеств у детей.

Ключевые слова: дошкольники, саморегуляция, семья, когнитивная гибкость, эмоциональное развитие, родители, рабочая память, сиблинги.

Annotation. The main purpose of the article is to reveal the relationship between the family structure and the level of cognitive and emotional development of children of senior preschool age. The study included families with different composition, levels of education and employment. The features of cognitive restraining control in preschool children and its dependence on family structure were studied. The general ability to understand the emotions of older preschool children was determined. The results of the influence of the family on the level of formation of visual working memory are obtained. An assessment of the level of ability to understand emotions in children with different levels of family well-being is given. The influence of the level of education of the parent on the level of voluntary inhibition of children was studied. The levels of the ability to understand emotions in children with different levels of family well-being were determined. The levels of voluntary inhibition, auditory-speech working memory, inhibition in children

living and not living with siblings were studied. It has been proven that the family environment plays a key role in the formation of basic skills and qualities in children.

Key words: preschoolers, self-regulation, family, cognitive flexibility, emotional development, parents, working memory, siblings.

Введение. В современных условиях дошкольный возраст играет ключевую роль в развитии навыков саморегуляции у детей, которые являются важными предикторами их когнитивного и эмоционального развития в будущем. В этом возрасте дети активно учатся контролировать свои эмоции, поведение и внимание, что способствует успешному адаптивному функционированию в окружающем мире. Семья, как первичное социальное окружение, оказывает существенное влияние на развитие ребенка в этот период. Положительные семейные отношения, забота и поддержка родителей способствуют формированию у детей позитивного эмоционального климата, который способствует развитию их эмоциональной интеллектуальности и социальных навыков. Однако, если семейная среда неблагоприятна, то она может стать источником психологической травмы, которая негативно повлияет на когнитивное и эмоциональное развитие ребенка. Неблагоприятные условия, как правило, связаны с недостатком поддержки, отсутствием эмоциональной связи с родителями или наличием негативных образцов поведения. Особое значение также имеют примеры родителей, прародителей, а также семейные традиции и ценности. Таким образом, семейные ценности и установки могут оказать сильное влияние на становление личности и мировоззрения ребенка.

Изложение основного материала статьи. С 2019 года Якутия принимает активное участие в исследованиях, проводимых в рамках Всероссийского проекта «Растем вместе». Наш подпроект называется «Растем в Якутии» и, кроме того, что изучаются когнитивное и эмоциональное развитие детей, рассматриваются такие направления, как: влияние разных типов игр на когнитивное и эмоциональное развитие дошкольников, билингвизм, воображение. Проводимые в Якутии исследования Всероссийского проекта «Растем вместе», могут принести ценные научные результаты и способствовать оптимизации условий развития детей в этом регионе.

Изучение влияния различных типов игр на когнитивное и эмоциональное развитие дошкольников важно, так как игра является основным способом обучения и саморазвития в раннем детстве. Понимание, какие игры способствуют развитию различных когнитивных и эмоциональных навыков, может помочь разрабатывать более эффективные образовательные методики и программы для дошкольников.

Цель исследования заключается в оценке воздействия семейного устройства на когнитивное и эмоциональное совершенствование детей.

В настоящем исследовании принимали участие родители дошкольников (далее респонденты). Большинство семей (47,3%) имеют двух детей, что указывает на то, что участники исследования представляют разнообразные семейные динамики. Около 41,9% семей – это многодетные семьи, которые имеют более двух детей. Многие респонденты (66,2%) находятся в возрастной категории от 27 до 35 лет. Большинство родителей (70,3%) считают, что уровень благосостояния их семьи находится на среднем уровне. 63,5% респондентов работают полный рабочий день.

В рамках настоящего исследования родителям было предложено дать ответы на вопросы, касающиеся непосредственно устройства их семьи: возраст респондента, заполняющего анкету, уровень благосостояния семьи (ниже среднего, средний, выше среднего), образование, занятость респондента в настоящее время (полный рабочий день, частичная занятость, работа время от времени, не работает), сколько человек проживает с ребенком и сколько братьев и сестер проживает с ребенком.

В рамках настоящего исследования мы выявили, что уровень развития зрительной памяти значительно выше у дошкольников, в семьях которых проживает бабушка, по отношению ко всем остальным детям (таблица 1) и выше у детей, чьи родители в настоящее время не работают (таблица 1).

Таблица 1

Оценка развития зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста

Шкала	Не проживают с бабушкой	Проживают с бабушкой	Достоверность различий (U-критерий Манна-Уитни)
Зрительная РП	M=79,05 SD=22,473	M=87,25 SD=18,632	U=308,500 p=0,069

Также, результаты диагностики показывают, что уровень сформированности слухоречевой памяти выше у детей дошкольного возраста, с которыми не проживают сиблинги, т.е. такие дети единственные в семье. На основе полученных результатов сформирован вывод, что уровень существенно снижается при условии наличия большого количества сиблингов (таблица 2).

Таблица 2

Оценка уровня слухоречевой памяти у детей в зависимости от очередности рождения

Шкала	ребенок					Достоверность различий (H-критерий Краскела-Уоллиса)
	Единственный	Первый	Второй	Третий	Четвертый	
Слухо-речевая РП	M=19,75 SD=6,112	M=15,46 SD=5,333	M=16,67 SD=4,619	M=15,67 SD=6,651	M=11,71 SD=5,187	H=7,926 p=0,094

Следующей не менее значимой характеристикой является когнитивная гибкость. Как было выявлено, данный показатель зачастую выше у дошкольников, которые не проживают совместно с сиблингами (таблица 3) и у тех детей, родители которых безработные (таблица 5).

Высокий уровень развития произвольного торможения диагностировался у детей, с которыми совместно не проживают сиблинги (таблица 3) и выше у дошкольников, родители которых обладают высшим профессиональным образованием (таблица 4).

Скорость протекания психических процессов выше у детей, с которыми совместно не проживают сиблинги (таблица 3).

Таблица 3

Оценка уровня произвольного торможения, слухоречевой РП, времени называния и торможения у детей, проживающих и не проживающих с сиблингами

Шкала	Не проживают с сиблингами	Проживают с сиблингами	Достоверность различий (U-критерий Манна-Уитни)
Скорость протекания психических процессов (Время)	M=102,25 SD=20,204	M=128,07 SD=44,662	U=216,000 p=0,040
Когнитивный сдерживающий контроль (Время)	M=123,75 SD=23,944	M=158,22 SD=59,135	U=210,500 p=0,032
Когнитивный сдерживающий контроль (Интегральный балл)	M=12,5 SD=2,014	M=10,28 SD=3,478	U=178,000 p=0,058
Слухоречевая РП	M=19,86 SD=6,249	M=15,2 SD=5,271	U=242,000 p=0,016

Таблица 4

Влияние уровня образования родителя на уровень произвольного торможения детей

Шкала	Среднее образование	Среднее специальное образование	Высшее образование	Достоверность различий (H-критерий Краскела-Уоллиса)
Произвольное торможение	M=10,64 SD=3,355	M=8,73 SD=4,148	M=11,22 SD=2,573	H=4,685 p=0,096

У ребят, с которыми совместно не проживают сиблинги (таблица 3), диагностировалось более высокий уровень рефлексии собственных эмоций. Данный показатель был выше только у ребят, чьи родители в настоящее время не работают (таблица 5).

Таблица 5

Оценка уровня переключаемости, общей сформированности зрительной памяти, способности к рефлексии эмоций у детей

Шкала	Родители не работают	Родители работают полный рабочий день	Достоверность различий (U-критерий Манна-Уитни)
Когнитивная гибкость (переключаемость)	M=8,16 SD=2,192	M=7,13 SD=1,961	U=304,500 p=0,065
Зрительная РП	M=91,37 SD=24,361	M=74,34 SD=17,708	U=250,500 p=0,012
Способность к рефлексии эмоций	M=1,33 SD=0,970	M=0,91 SD=0,803	U=316,000 p=0,094

Интересным для нас представляется результат исследования эмоций – совокупная способность к пониманию эмоций была выше у дошкольников, достаток в которых, респондентами оценивался как низкий (таблица 6).

Таблица 6

Оценка уровня способности к пониманию эмоций у детей с разным уровнем обеспеченности семьи

Шкала	Малообеспеченная семья	Средний уровень обеспеченности семьи	Достоверность различий (U-критерий Манна-Уитни)
Общая способность к пониманию эмоций	M=4,65 SD=1,755	M=3,61 SD=1,65	U=345,500 p=0,033

Дети, у которых возраст родителей от 27 до 35 лет, показали высокий уровень физического сдерживающего контроля (таблица 7).

Оценка уровня физического сдерживающего контроля у детей с родителями разного возраста

Шкала	Возраст родителя от 27 до 35 лет	Возраст родителя от 36 до 45 лет	Достоверность различий (U-критерий Манна-Уитни)
Физический сдерживающий контроль	M=27,49 SD=2,815	M=26,33 SD=1,915	U=195,500 p=0,022

Также было выявлено, что дети, проживающие с бабушкой, чаще имеют средний уровень саморегуляции (56,3%), что может указывать на положительное влияние бабушек на развитие навыков саморегуляции у детей. Результаты, которые показывают, что дети, не проживающие с бабушкой, часто показывают низкий уровень саморегуляции (39,7%), могут указывать на важность семейной поддержки и взаимодействия для развития ребенка (рисунок 1).

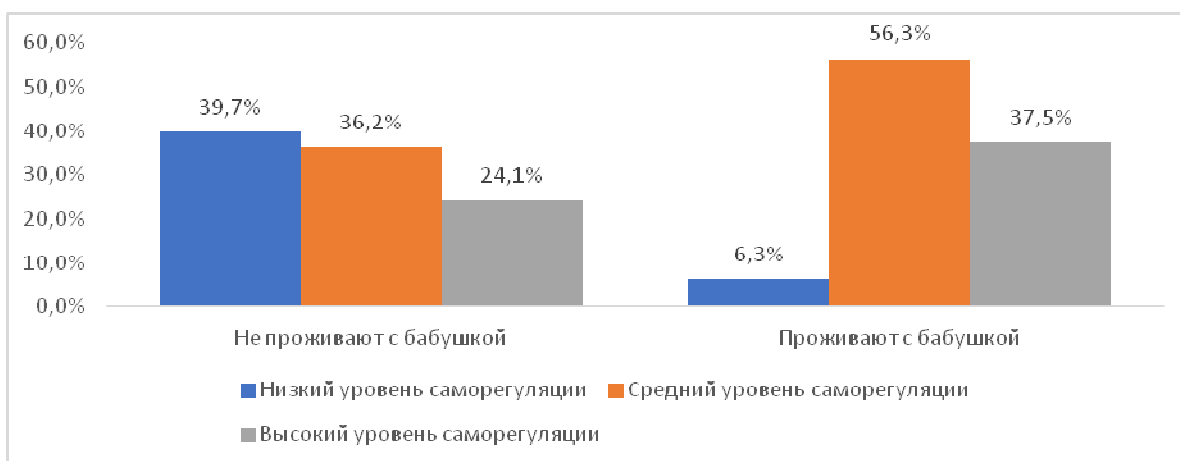


Рисунок 1. Сравнительная диаграмма уровня саморегуляции у детей, проживающих/ не проживающих с бабушкой

Дошкольники, проживающие с дедушкой, чаще имеют высокий уровень саморегуляции (57,1%), а дети, не проживающие с дедушкой, чаще имеют средний уровень саморегуляции (40,3%). Эти данные могут указывать на важность семейного воспитания и на положительное влияние дедушек на воспитание детей (рисунок 2).

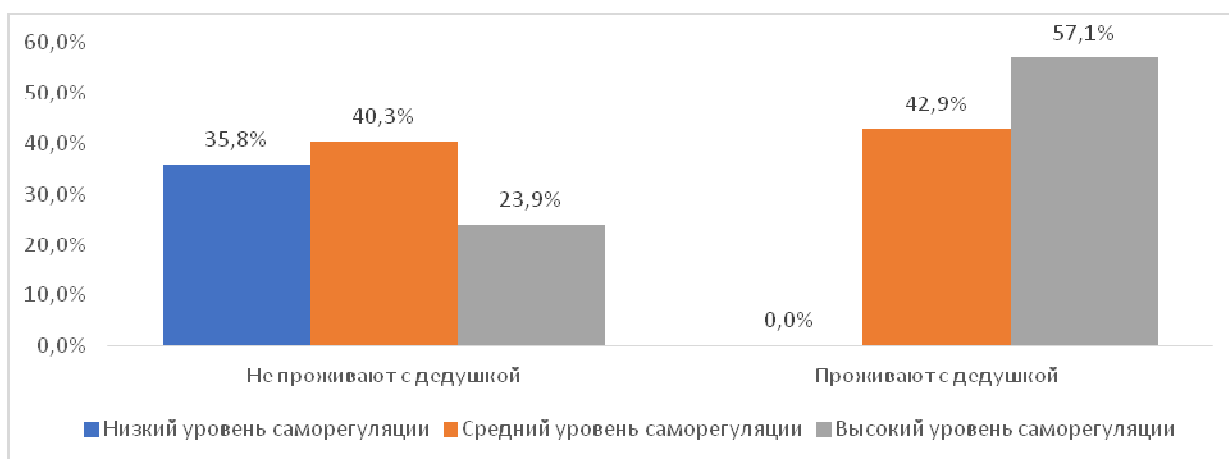


Рисунок 2. Сравнительная диаграмма уровня саморегуляции у детей, проживающих/ не проживающих с дедушкой

Дошкольники, родители которых не работают, чаще имеют высокий уровень саморегуляции (47,4%) и одинаково редко средний и низкий уровень (26,3%), а дети, родители которых имеют полную занятость, чаще имеют средний уровень саморегуляции (44,7%) и реже высокий уровень (17%) (рисунок 3).

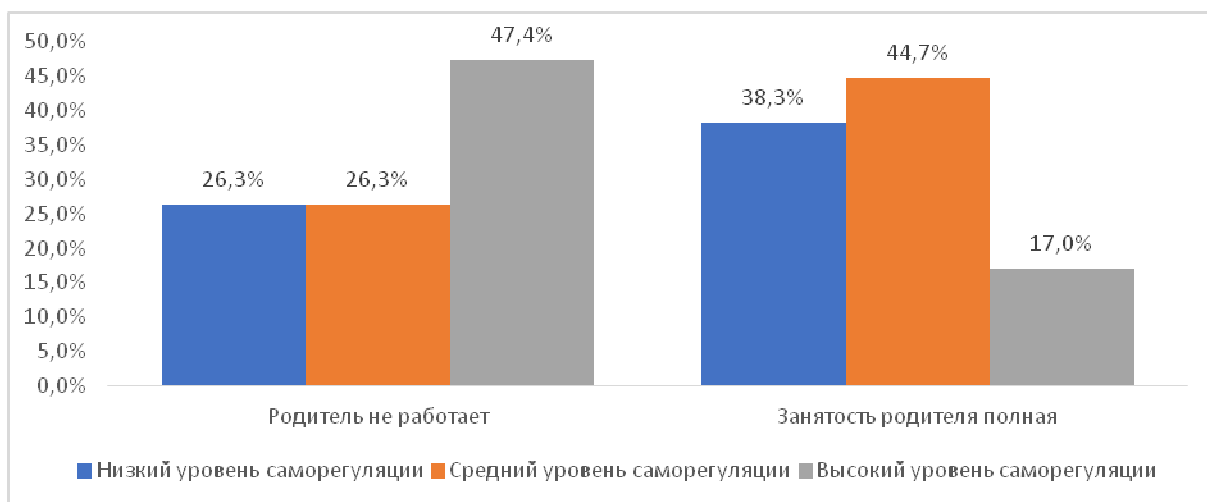


Рисунок 3. Сравнительная диаграмма уровня саморегуляции у детей, в зависимости от занятости родителя

42,9% дошкольников, родители которых в возрасте от 27 до 35 лет, обладают низким уровнем саморегуляции и по 28,6% детей одинаково редко обладают средним и высоким уровнем саморегуляции. В то же время, дети, чьи родители в возрасте от 36 до 45 лет, чаще обладают средним уровнем саморегуляции (57,9%) и реже обладают низким уровнем саморегуляции (15,8%) (рисунок 4).

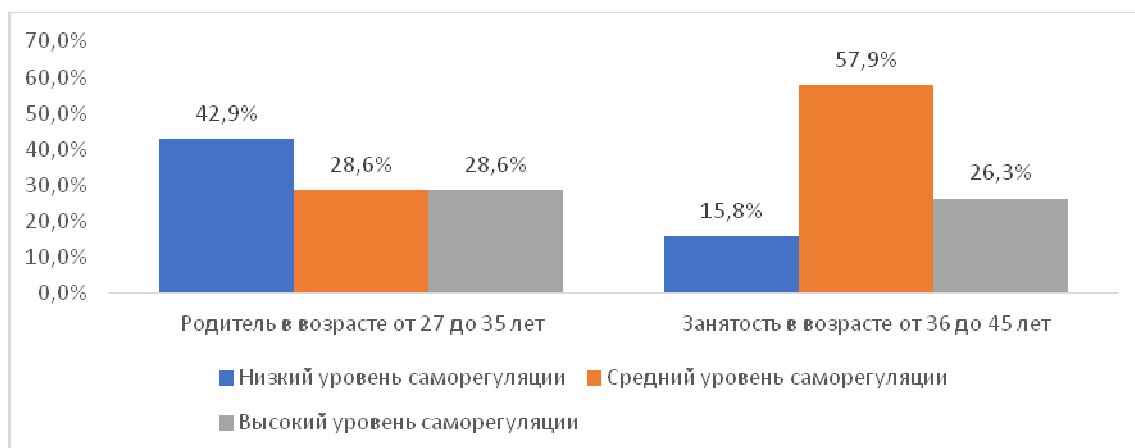


Рисунок 4. Сравнительная диаграмма уровня саморегуляции у детей, в зависимости от возраста родителя

Выводы. Следовательно, результаты опроса респондентов показывают, что разные характеристики семьи и родителей могут влиять на развитие различных когнитивных и эмоциональных навыков у детей. Важно отметить, что семейная среда играет ключевую роль в формировании основных навыков и качеств у детей, включая зрительную и слуховую рабочую память, когнитивную гибкость, контроль над поведением и способность к рефлексии эмоций. Разнообразие семейных структур, уровней образования и возрастов родителей может создавать различные условия для развития детей. Понимание этих различий может помочь разработать более точные и индивидуализированные подходы к поддержке развития детей в регионе Якутия и в других местах.

Литература:

1. Алмазова, О.В. Произвольность в дошкольном возрасте: сравнительный анализ различных подходов и диагностического инструментария / О.В. Алмазова, Д.А. Бухаленкова, А.Н. Веракса // Национальный психологический журнал. – 2016. – №4(24). – С. 14-22
2. Иванова М.К. Организация лонгитюдного исследования психического развития дошкольников в Республике Саха (Якутия) / М.К. Иванова, М.И. Дедюкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №77-3. – С. 63-65
3. Методические рекомендации по развитию эмоциональной компетентности у детей дошкольного возраста / А.Н. Веракса, М.С. Асланова, А.В. Пермякова и др. – Якутск: Смик-Мастер. Полиграфия Якутск. – 2022. – С. 15.
4. О регуляторных функциях дошкольников в контексте нормативной ситуации / Л. Баянова, А. Веракса, Р. Попова, С. Никанорова // Современное дошкольное образование. – 2018. – №5(87). – С. 4-15
5. Роль уровня образования российских родителей в формировании интуитивных теорий воспитания детей / Д. Бухаленкова, А. Веракса, М. Гаврилова, Н. Картушина // Образование и саморазвитие. – 2021. – №16(1). – С. 82.

УДК 378

кандидат психологических наук, доцент **Изотова Елизавета Геннадьевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ВНУТРЕННЯЯ ПОЗИЦИЯ ШКОЛЬНИКА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Аннотация. В представленной статье описаны основные результаты и выводы проведенного эмпирического исследования, направленного на изучение особенностей и специфики формирования внутренней позиции школьника как основного показателя развития и выраженности личностных универсальных учебных действий. Доказано предположение, что чем лучше сформирована позиция школьника, тем более выражены и развиты личностные универсальные учебные действия, а также, что разработанная программа по развитию внутренней позиции школьников покажет свою эффективность при работе с детьми младшего школьного возраста. Представлена попытка решения противоречия между требованиями общества, закрепленными в нормативном документе об ориентации на формирование универсальных учебных действий и недостаточностью разработанности методического арсенала (педагогических условий и средств) диагностики и формирования личностных универсальных учебных действий, адресованных учителям-практикам. Выдвинутая гипотеза подтверждается комплексным анализом с использованием статистической обработки данных.

Ключевые слова: внутренняя позиция школьника, универсальные учебные действия, младший школьник, учебная деятельность.

Annotation. The article presents the main results of an empirical study aimed at studying the peculiarities of the formation of the inner position of the student as the main indicator of the development of personal universal educational actions. The assumption is proved that the better the student's position is formed, the better the personal universal educational actions are developed, and also that the developed program for the development of the inner position of schoolchildren will show its effectiveness in children of primary school age. The article presents an attempt to solve the contradiction between the requirements of society, enshrined in the normative document on the orientation to the formation of universal educational actions and the lack of development of the methodological arsenal (pedagogical conditions and means) of diagnostics and the formation of personal universal educational actions addressed to practicing teachers. The hypothesis put forward is confirmed by a comprehensive analysis using statistical data processing.

Key words: the inner position of the student, universal educational actions, junior student, educational activity.

Введение. Младший школьный возраст является одним из наиболее важных периодов в жизни ребенка в частности, и человека в целом. Это не только период существенных социальных, физиологических изменений, перехода к новому виду ведущей деятельности, но и период активного становления ребенка как личности. Именно поэтому пристальное внимание большого количества ученых сосредоточено на всестороннем изучении данного возрастного периода: учебной деятельности младшего школьника, развития социальных контактов и навыков, развития его личности и, соответственно, совокупности описанных выше позиций.

При этом, в последнее время изучается именно влияние личностных характеристик на успешность усвоения учебной деятельности. Данная динамика прослеживается не только в многочисленных исследованиях. Но также и в нормативных документах, регламентирующих процесс обучения и образования младшего школьника [9, 10].

Как известно, те виды реальной деятельности, которыми должны овладеть обучающиеся к периоду окончания начальной школы закреплены в имеющихся определениях образовательного стандарта и иных нормативных документах, регламентирующих содержание и условия обучения младших школьников. Существенным фактом является и то, что те требования, которые предъявляются к ученику начальной школы и результатам его обучения также сформулированы, описаны и идентифицируются в виде метапредметных и предметных результатов обучения, а также личностных образовательных результатов. Стоит заметить, что в число личностных образовательных результатов обучения включена сформированная внутренняя позиция школьника. Особое внимание стоит акцентировать на том факте, что указанные выше личностные универсальные учебные действия, а в частности такие, как действия самоопределения, смыслообразования и, конечно, нравственно-этической ориентации определяют и являются составляющими компонентами личностной готовности ребенка младшего школьного возраста к обучению в школе [9].

Личностные универсальные учебные (далее ЛУУД) действия младших школьников имеют сложную структурную организацию и включают в себя большое число компонентов и элементов. При этом, как отмечают многие авторы, занимающиеся углубленным изучением данной проблематики, в качестве составляющих компонентов стоит выделить не только мотивационную (мотивы учения и обучения) составляющую, но и особенности уровня и структуры самооценки ученика начальной школы, его нравственного и морального становления и самоопределения, как субъекта нового вида деятельности – учебной. При обучении ребенка младшего школьного возраста, а значит, и при реализации ФГОС в начальной школе, процесс формирования его внутренней позиции школьника как элемента личностных универсальных учебных действий становится очень актуальным [9]. Таким образом, все вышесказанное и определило проблему настоящего эмпирического исследования и составило ее основное содержание, на решение которого и было акцентировано внимание. На дальнейшем этапе был проведен глубокий теоретический анализ и анализ методических подходов как отечественных, так и зарубежных ученых и практиков, к изучаемой проблематике и полю исследования.

Как отмечал отечественный психолог Л.И. Божович [2] – внутренняя позиция школьника является возрастной формой такой составляющей личности, как самоопределение, особенно активно проявляющаяся и являющаяся свойственной детям шестилетнего возраста. Объясняется сей факт тем, что, с одной стороны, социальная ситуация развития младшего школьника, в которую включается ребенок при поступлении в первый класс, претерпевает существенные изменения, обучающийся меняет позиционные отношения и социометрический статус в своей системе отношений и отношений между другими участниками образовательного процесса. С другой стороны, и это является наиглавнейшим, происходит постепенное и поэтапное субъективное (личностное) отражение этой ситуации в сознании и подсознании младшего школьника, его переживаниях, то есть именно во внутренней позиции ребенка» [2, С. 115-117].

При этом, феномен наличия и сформированности, принятия внутренней позиции школьника у ребенка младшего школьного возраста является характеристикой, которая включает в себя компоненты системы в том числе и внутренних, то есть психологических факторов. Эта характеристика определяет у ребенка и для него формирование и сформированность основных новообразований младшего школьного возраста. Это объясняется тем фактом, что внешние требования и сам факт их наличия не являются достаточными для посещения школы. Основной смысл и сложность заключается в том, чтобы

данную, внутреннюю позицию школьника принял, осознал и осмыслил сам ребенок. Кроме того, должна отражаться она и при обретении самим ребенком смыслов, которые непосредственно связаны с его учебной деятельностью, ее содержанием, структурой и новыми требованиями, с которыми сталкивается ребенок, а также школьными отношениями, существенно отличающимися от привычных социальных взаимодействий в раннем детстве. При соблюдении данных условий становится возможным реализовать новый потенциал развития младшего школьника. Таким образом, сформированная внутренняя позиция школьника приобретает статус базового компонента и структурным элементом развития ЛУУД, являющимся определяющим в процессе присвоения и усвоения 6-7-летним учащимся школьной жизни, новых ее условий. Однако, если возникает ситуация, при которой ребенок на в полной мере принимает новый для него статус ученика, это является одной из основных причин снижения мотивации к школьному обучению (учебной мотивации), негативного отношения ребенка к обучению в школе что ведет к значительному и существенному осложнению процесса возрастного развития и адаптации, освоения структурой и содержанием учебной деятельности [2, С. 116].

Полученные в ходе теоретического анализа данные, касаемые исследуемой эмпирическим путем проблемы и всестороннее изучение методической и научной литературы по вопросам развития личности младшего школьника, процесса и особенностей формирования и становления его внутренней позиции, способствовали определению цели настоящего эмпирического исследования: акцент и фокус зрения был сосредоточен на изучении процесса формирования внутренней позиции школьника как показателя развития личностных универсальных учебных действий и его отличительных особенностей. В соответствии с чем, в качестве основного и первостепенного предмета исследования стоит принимать именно внутреннюю позицию школьника как один из ярчайших и специфических показателей развития личностных универсальных учебных действий детей исследуемой возрастной категории.

В качестве гипотезы исследования выступило предположение, что чем лучше сформирована исследуемая позиция, тем выше отмечаются показатели развития указанных личностных универсальных учебных действий детей младшего школьного возраста.

Методы исследования: всесторонний теоретический анализ научно-методической и психолого-педагогической литературы, анализ современных интернет-ресурсов по проблеме, анализ результатов деятельности обучающихся, анализ и обработка результатов диагностик, методы вычисления элементарных статистик.

Изучение научной литературы и анализ состояния педагогической практики демонстрируют противоречия: между требованиями общества, закрепленными в нормативном документе об ориентации на формирование универсальных учебных действий (в частности ЛУУД), и недостаточностью разработанности методического арсенала (педагогических условий и средств) диагностики и формирования ЛУУД, адресованных учителям-практикам.

В настоящем исследовании в качестве основных методологических источников выступали не только общепризнанные научные и психолого-педагогические работы Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера, И.В. Дубровиной, Л.И. Божович, но и концептуальные положения современных ФГОС и формирования универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов, Л.А. Фролова, Т.В. Василенко и т.д.) [1, 2, 9].

Теоретическая значимость исследования: дополнение существующей теории по формированию позиции школьника у обучающихся начальных классов, уточнение её сущности с позиций практической деятельности, разработка эффективного варианта рабочей программы, касаемой сопровождению педагогом в ходе всего периода обучения ребенка в начальной школе и формирования позиции школьника как одной из специфичной и качественной характеристики развития личностных универсальных действий у обучающихся начальных классов.

Практическая значимость настоящего исследования состоит и заключается в разработке и доказательстве эффективности программы по психолого-педагогическому сопровождению и формированию адекватной внутренней позиции школьника. Кроме того, полученные результаты эмпирического исследования позволили разработать и внедрить как в учебный процесс, так и в психолого-педагогическую практику методические рекомендации по сопровождению формирования личностных универсальных действий, влекущих за собой рост значений внутренней позиции школьника. Данные разработки показали себя эффективными и полезными в ситуации применения в практической деятельности учителей начальных классов, а также студентов педагогических специальностей.

Научной новизной является организация работы по формированию внутренней позиции школьника на уроках и во внеурочной деятельности не только в теоретическом плане, но и в апробации программы психолого-педагогического сопровождения.

Опытно-практическая база исследования проводилась в 1 «Е» классе МОУ «Средней школы No 18» г. Ярославля. Всего в исследовании приняло участие 64 человека: 40 мальчиков и 24 девочки.

Изложение основного материала статьи. Представленное исследование проводилось в несколько этапов: первичная, входная диагностика; разработка и внедрение в практику образовательного учреждения программы формирования внутренней позиции школьника; контрольная диагностика и статистическая обработка данных, позволяющая сделать выводы относительно эффективности реализованной программы.

На первичном этапе диагностирования исследуемого нами феномена проведены следующие методики: «Беседа о школе», экспериментальная беседа-опрос, направленный на выявление и определение специфика сформированности и содержания «внутренней позиции школьника»; общепризнанный и показавший вою эффективность, ориентационный тест школьной зрелости Керна-Йерасека; методика «Графический диктант», методика «Лесенка».

Обобщив полученные результаты, были сделаны выводы, что у 28% обучающихся класса не сформирована внутренняя позиция школьника или уровень значений не достигает среднеарифметического по репрезентативной выборке. Нет положительной мотивации к обучению, что является не свойственным детям данного возраста. При этом, стоит акцентировать внимание и на том факте, что 72% обучающихся готовы к школьному обучению, понимают и принимают необходимость учения и социальную его значимость, у них сформировано положительное отношение к школе.

Первичная диагностика показала, что для успешного обучения в школе, а также для высокой мотивации к обучению, необходимо разработать и апробировать программу психолого-педагогического сопровождения по формированию внутренней позиции школьника.

Для того, чтобы убедиться в эффективности разработанной программы по формированию внутренней позиции школьника как показателя развития личностных универсальных учебных действий, была проведена вторичная диагностика уровня сформированности позиции школьника на конец 1 класса. Результаты показали, что после реализации программы фиксируется положительная динамика всех исследуемых компонентов внутренней позиции школьника.

На следующем этапе исследования мы обратились к методам статистической обработки данных, для того, чтобы доказать наличие взаимосвязей между сформированностью позиции школьника и уровнем развития личностных универсальных учебных действий. В данном случае был использован непараметрический ранговый коэффициент корреляции Спирмена. Непараметрическая статистика была выбрана в связи с тем, что большинство исследуемых

переменных не подчиняются закону нормального распределения, что было provedено с помощью одновыборочного критерия Колмогорова-Смирнова. Корреляционный анализ был проведен для первичной и вторичной диагностики.

В результате проведенного корреляционного анализа были выявлены умеренные, как положительные, так и отрицательные взаимосвязи. Положительные взаимосвязи были обнаружены между показателем внутренней позиции школьника и уровнем школьной зрелости ($r=0,641$ при $p=0,0001$) и баллом по графическому диктанту ($r=0,657$ при $p=0,0001$). Отрицательная корреляция была выявлена между показателем внутренней позиции школьника и уровнем самооценки ($r=-0,556$ при $p=0,001$). Таким образом, было доказано, что повышение уровня внутренней позиции школьников приведет к повышению показателя школьной зрелости и повышению показателей по графическому диктанту, при этом будет наблюдаться повышение уровня самооценки (чем ниже ступенька, тем выше самооценка).

В результате проведенного корреляционного анализа при повторной диагностике были выявлены умеренные и сильные, как положительные, так и отрицательные взаимосвязи. Положительные взаимосвязи были обнаружены между показателем внутренней позиции школьника и уровнем школьной зрелости ($r=0,684$ при $p=0,0001$) и баллом по графическому диктанту ($r=0,7$ при $p=0,0001$). Отрицательная корреляция была выявлена между показателем внутренней позиции школьника и уровнем самооценки ($r=-0,608$ при $p=0,0001$). Полученные результаты позволяют заключить, что выявленные взаимосвязи являются постоянными и не зависят от предпринимаемых усилий со стороны педагога. Однако, выявленные закономерности позволяют сделать акцент на необходимости развития определенных личностных универсальных учебных действий.

Для того, чтобы доказать эффективность разработанной и апробированной программы по формированию внутренней позиции школьников, был использован непараметрический Т-критерий Вилкоксона. В результате проведения сравнительного анализа были выявлены значимые сдвиги по всем исследуемым переменным: внутренняя позиция школьника ($p<0,0001$), показатель школьной зрелости ($p<0,0001$), выполнение графического диктанта ($p<0,0001$), уровень самооценки ($p=0,005$). Таким образом, после апробации программы по формированию внутренней позиции школьника было обнаружено значимое улучшение показателей внутренней позиции школьников, повышение уровня школьной зрелости, увеличение баллов по графическому диктанту и повышение уровня самооценки.

Для того, чтобы выявить динамику мотивации в ходе проведения двух диагностик Т.А. Нежновой «Беседа о школе», был проведен непараметрический МакНемара при $p<0,05$; при $p<0,01$. В результате проведенного сравнительного анализа было выявлено, что после проведения методики по увеличению уровня внутренней позиции школьников возросла частота встречаемости высокой мотивации ($2=29,4$ при $p<0,001$), при этом снизился уровень средней мотивации ($2=7$ при $p=0,009$) и больше не диагностировался недостаточный уровень мотивации ($2=4$ при $p=0,046$) среди учеников.

Исходя из полученных результатов исследования, можно сделать вывод о том, что созданная и апробированная программа психолого-педагогического сопровождения по формированию внутренней позиции школьника достаточно эффективна и позволяет опосредованно увеличить школьную зрелость, продуктивность выполнения графического диктанта, повысить мотивацию учеников и способствует повышению уровня самооценки школьников. Исходя из всего вышесказанного, было доказано существование взаимосвязей между сформированностью позиции школьника и уровнем развития личностных универсальных учебных действий.

Анализ эффективности программы при помощи непараметрического рангового коэффициента корреляции Спирмена и непараметрического МакНемара позволяет сделать вывод о том, что показатели улучшились, а значит, апробированная программа оказалась эффективной.

Выводы. Таким образом, обобщая полученные результаты, стоит заключить, что формирование внутренней позиции школьника складывается из определенного уровня развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности, а именно личностных универсальных учебных действий.

Исходя из полученных результатов эмпирического исследования, можно сделать вывод о том, что созданная, апробированная и внедренная в учебный процесс программа психолого-педагогического сопровождения по формированию внутренней позиции школьника как показателя развития личностных универсальных учебных действий достаточно эффективна и позволяет опосредованно увеличить школьную зрелость, продуктивность выполнения графического диктанта, повысить мотивацию учеников и будет способствовать повышению уровня самооценки школьников. Исходя из всего вышесказанного, мы доказали существование взаимосвязей между сформированностью позиции школьника и уровнем развития личностных универсальных учебных действий.

Таким образом, полученные результаты эмпирического исследования позволяют сделать вывод о том, что поставленная цель была достигнута, а выдвинутые гипотезы о том, что, чем лучше сформирована позиция школьника, тем лучше развиты личностные универсальные учебные действия, а также, что разработанная нами программа по развитию внутренней позиции школьников покажет свою эффективность у детей младшего школьного возраста нашли свое подтверждение.

В заключении стоит отметить, что данное исследование позволило изучить лишь малую долю особенностей процесса формирования ЛУУД. При этом, были поставлены важнейшие задачи и цели для дальнейшего изучения данного феномена.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / А.Г. Асмолов. – М.-Л., 2008. – С. 34-47
2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
3. Гринева, М.С. Проблема исследования «внутренней позиции школьника» современного первоклассника / М.С. Гринева // Материалы IV городской научно-практической конференции «Молодые ученые – московскому образованию». – М., 2005. – С. 53-54
4. Изотова, Е.Г. Гендерные особенности проявления агрессии и агрессивного поведения младших школьников во внеурочной деятельности / Е.Г. Изотова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – С. 469-472
5. Изотова, Е.Г. Психологическая структура учебной деятельности школьников и студентов: сравнительный анализ / Е.Г. Изотова // Ярославский психологический вестник. – 2019. – № 3(45). – С. 23-26
6. Изотова, Е.Г. Школьная адаптация как фактор успешности обучения в начальных классах / Е.Г. Изотова // Дошкольное и начальное образование: многообразие подходов: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». – Ч. 1. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. – С. 140-144
7. Карпова, Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: Монография / Е.В. Карпова. – Ярославль: ЯГПУ, 2007. – 570 с.
8. Костерина, Е.М. Особенности психолого-педагогической работы с детьми-дезадаптантами младшего школьного возраста / Е.М. Костерина, Е.Г. Изотова // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании:

материалы II международной заочной научно-практической конференции / под науч.ред. Е.В. Карповой [Ярославль-Минск]. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – С. 29-31

9. ФГОС Начальное общее образование. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 11.12.2020): сайт. – Москва, 2020. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/>. (дата обращения: 15.08.2022)

10. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ЗАКОН от 29.12.2012 N 273-ФЗ "ОБ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ" (принят ГД ФС РФ 21.12.2012): сайт. – Москва, 2012. – URL: <https://duma.consultant.ru/documents/1646176?items=100>. (дата обращения: 15.08.2022)

Психология

УДК 378

кандидат психологических наук, доцент Изотова Елизавета Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ЛОКУС КОНТРОЛЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Аннотация. В представленной статье описаны основные результаты проведенного эмпирического исследования, направленного на изучение локуса контроля как важнейшей детерминанты профессиональной мотивации. Актуальность представленного исследования обусловлена социальной значимостью профессии «учитель», представлениями о его качествах и локусом контроля. Доказано, что локус контроля является центральной личностной характеристикой, влияющей на формирование образа педагога. В исследовании делается акцент на выявление специфики и тенденций изменений в зависимости от курса обучения. Доказано предположение, что профессиональная мотивация студентов находится во взаимосвязи с их локусом контроля: внешний локус контроля определяет низкую профессиональную мотивацию, а внутренний – высокую. Выдвинутая гипотеза подтверждается комплексным анализом с использованием статистической обработки данных. Проведенное эмпирическое исследование позволило сделать вывод, что для исследуемой выборки характерны преимущественно внутренние профессиональные мотивы учения. При этом, отмечается тенденция к росту средних показателей учебной и профессиональной мотивации. Статистическая обработка данных показала, что существует отрицательная статистически значимая взаимосвязь между внешним локусом контроля и профессиональной мотивацией. Полученные данные позволяют заключить, что чем более выражен внешний локус контроля, тем ниже уровень мотивации профессиональной деятельности студентов.

Ключевые слова: локус контроля, мотивация, учебная деятельность, студент, интернальность, экстернальность.

Annotation. The article describes the main results and conclusions of an empirical study aimed at studying the locus of control as the most important determinant of professional motivation. The relevance of the presented research is due to the social significance of the "teacher" profession, ideas about its qualities and the locus of control. It is proved that the locus of control is a central personal characteristic that influences the formation of the image of a teacher. The study focuses on identifying the specifics and trends of changes depending on the course of study. The assumption is proved that the professional motivation of students is correlated with their locus of control: the external locus of control determines low professional motivation, and the internal locus determines high. The hypothesis put forward is confirmed by a comprehensive analysis using statistical data processing. The conducted empirical research allowed us to conclude that the studied sample is characterized mainly by internal professional motives of teaching. At the same time, there is a tendency to increase the average indicators of educational and professional motivation. Statistical data processing has shown that there is a negative statistically significant relationship between the external locus of control and professional motivation. The obtained data allow us to conclude that the more pronounced the external locus of control, the lower the level of motivation of students' professional activity.

Key words: locus of control, motivation, educational activity, student, internality, externality.

Введение. Учебная мотивация студентов педагогических вузов является ключевым фактором в их успехе в учебе и будущей профессиональной деятельности. Как правило, студенты, выбирающие педагогическое направление, уже имеют определенную мотивацию, связанную с желанием работать с детьми или взрослыми в сфере образования. Однако, она может меняться со временем и не всегда оставаться достаточно сильной.

Существует множество научных работ, направленных на изучение мотивации, в том числе и профессиональной. Но тема взаимосвязи локуса контроля и профессиональной мотивации в настоящее время является недостаточно исследуемой. Тема исследования актуальна, так как обусловлена социальной значимостью профессии «учитель», представлениями о его качествах и локусом контроля как центральной личностной характеристикой, влияющей на формирование образа педагога. Теоретическая значимость исследования заключается в выявлении взаимосвязи профессиональной мотивации и локуса контроля.

Цель работы: определить локус контроля как детерминанту профессиональной мотивации студентов. Выдвигается предположение, что профессиональная мотивация студентов находится во взаимосвязи с их локусом контроля: внешний локус контроля определяет низкую профессиональную мотивацию, а внутренний – высокую. Предмет исследования: локус контроля как детерминанта профессиональной мотивации будущих педагогических работников.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ЯГПУ им.К.Д.Ушинского. Всего в исследовании приняли участие 88 человек – студенты 1 и 2 курсов специальностей «Начальное образование с английским языком» и «Начальное образование»

Изложение основного материала статьи. В основе любой активности человека, определяя её направленности, лежит мотивация – динамический процесс внутреннего, психологического и физиологического управления поведением, включающий его инициацию, направление, организацию и поддержку.

Профессиональная мотивация личности может быть представлена как процесс стимулирования себя и других людей к достижению определенных профессиональных успехов. Кроме того, мотивация профессиональной деятельности может быть раскрыта как действие конкретных побуждений, которые обуславливают выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией.

Локус контроля, как отмечает О.П. Елисеев – это качество, характеризующее склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним силам, в случае, если это экстернальный, то есть внешний локус контроля, либо собственным способностям и усилиям, если это интернальный, он же внутренний локус контроля

[2]. Локус контроля представляет собой концепцию, определяющую, где человек воспринимает свой контроль над событиями.

Таким образом, мотивация характеризует процесс, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне, а так же обозначает систему факторов, детерминирующих поведение (потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и многое другое).

Локус контроля – качество, характеризующее склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним силам, в случае, если это экстернальный, то есть внешний локус контроля, либо собственным способностям и усилиям, если это интернальный, он же внутренний локус контроля.

В марте 2023 года среди студентов 1 и 2 курса специальности «Начальное образование, Английский язык» педагогического факультета Ярославского Государственного Педагогического Университета имени Константина Дмитриевича Ушинского нами проведено исследование профессиональной мотивации будущих педагогических работников. В исследовании приняли участие 4 учебные группы: в первого курса 40 человек, второго 48. Исследование выстраивалось таким образом и в указанных выше группах с целью проследить отличия в полученных результатах, связанных с влиянием временного фактора (то есть курса обучения и специальности). Эти организационные мероприятия, а также комплекс статистических мероприятий и глубокий математический анализ данных позволили повысить достоверность полученных результатов.

Для диагностики учебной мотивации применялась методика А.А. Реана и В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой и методика «Мотивация учения студентов педагогического вуза» Пакулиной С.А., Кетько С.М. Локуса контроля исследовался с применением теста Роттера. Для выявления существенных взаимосвязей использовались методы статистической обработки данных – коэффициент корреляции Спирмена и коэффициент Манна-Уитни.

Согласно полученным результатам исследования, большая часть опрошенных студентов 1 курса обладает именно внутренней мотивацией обучения, выраженной как реально действующими мотивами учения, так и мотивами поступления. Однако, стоит отметить, что профессиональные мотивы студентов определяются как внешними, так и внутренними факторами в равной степени.

Анализируя результаты исследования на 2 курсе, можем сказать, что все мотивы учения этих студентов обусловлены внутренней мотивацией, при чем, профессиональные мотивы, среди здесь представленных, особенно выражены.

Согласно сравнительному анализу данных, полученных в рамках диагностики студентов разных групп, мы можем сделать вывод, что у студентов 2 курса особенно выражены внутренние мотивы профессиональной деятельности.

Качественный и количественный анализ результатов, полученных на основе опросника А.А. Реана и В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой, позволил нам определить наиболее выраженные мотивы учебной деятельности студентов педагогических вузов, разбив их на 7 шкал. Среди студентов 2 курса ведущими мотивами учебной деятельности являются профессиональные мотивы, выбранные 87% опрошенных студентов, и коммуникативные мотивы, выбранные 79% опрошенных. Наименее же выраженными остались мотивы избегания и престижа, присутствующие только у 21% опрошенных студентов.

Среди студентов 1 курса ведущими мотивами стали коммуникативные и мотивы творческой самореализации, свойственные более 90% участвующих в опросе студентов. Практически отсутствующие мотивы первокурсников совпадают с наименее выраженными мотивами студентов второго курса, выбранные 15-20% опрошенных.

Таким образом, мы видим, что непосредственно профессиональная мотивация у студентов 1 курса менее выражена, чем у студентов 2 курса. Эта разница составляет практически полтора раза.

С помощью теста Роттера мы определили, что больше, чем у половины опрошенных студентов 1 курса, а именно 65%, наиболее выражен экстернальный, то есть внешний локус контроля. Среди студентов 2 курса 67% опрошенных имеют ярко выраженный внутренний, он же интернальный, локус контроля. Остальным 33% опрошенных свойственен внешний локус контроля.

На основе полученных результатов мы провели расчеты и вычислили коэффициент корреляции Пирсона, который демонстрирует нам сильную взаимосвязь локуса контроля и профессиональной мотивации учебной деятельности студентов педагогического университета. Статистическая обработка данных показала, что существует отрицательная статистически значимая взаимосвязь между внешним локусом контроля и профессиональной мотивацией. Полученные данные позволяют заключить, что чем более выражен внешний локус контроля, тем ниже уровень мотивации профессиональной деятельности студентов. Интересен и тот факт, что статистически достоверная положительная взаимосвязь зафиксирована между внутренним локусом контроля и уровнем профессиональной мотивации, т.е. чем более выражена интернальность, тем более мотивированы оказываются студенты.

Исследования показывают, что локус контроля имеет непосредственное отношение к мотивации и профессиональной ориентации студентов, которые выбирают профессию педагога. Таким образом, студенты, с внутренним локусом контроля, склонны к настоящему педагогическому призванию, тогда как студентам с внешним локусом контроля проще отказаться от своей карьеры при первых трудностях.

Будущие педагогические работники с внутренним локусом контроля склонны проявлять превосходные результаты на всех уровнях профессиональной деятельности, так как они считают, что успехи зависят в основном от их усилий и умений. Они также более склонны к постоянному совершенствованию и развитию, что делает их более эффективными и профессиональными в своей работе.

В целом, локус контроля является важной детерминантой профессиональной мотивации будущих педагогических работников, так как он определяет, как человек воспринимает свою роль в достижении поставленных целей. Наличие внутреннего локуса контроля у студентов увеличивает их вероятность выбора карьеры педагога, а также повышает эффективность их последующей профессиональной деятельности.

Выводы. Для изучения мотивации студентов были взяты методики, по результатам применения которых мы можем сказать, что опрашиваемые студенты преимущественно обладают внутренними мотивами учения и такими же профессиональными мотивами. Профессиональная мотивация наиболее выражена у студентов 2 курса, где данный вид мотивации является ведущим, что нельзя сказать о студентах первого курса. Среди студентов первого курса лишь 60% имеют профессиональную мотивацию. Далее, раскрывая понятие «локус контроля», был проведен тест Роттера, который помог определить специфику проявления внешнего или внутреннего локусов контроля у студентов педагогического вуза.

В целях проверки наличия взаимосвязи локуса контроля и профессиональной мотивации студентов педагогического университета был проведен корреляционный анализ результатов каждой из групп. Статистическая обработка данных показала, что чем более выражен внешний локус контроля, тем ниже уровень мотивации профессиональной деятельности студентов. Кроме того, стоит отметить, что статистически достоверная положительная взаимосвязь зафиксирована между внутренним локусом контроля и уровнем профессиональной мотивации, т.е. чем более выражена интернальность, тем более мотивированы оказываются студенты. Таким образом, полученные данные доказывают наличие взаимосвязи между

локусом контроля и профессиональной мотивацией студентов, и, соответственно, выдвинутое ранее предположение, о том, что локус контроля является детерминантой профессиональной мотивации является доказанным.

Таким образом, путем выполнения поставленных задач мы реализовали главную цель исследования и изучили локус контроля как детерминирующий фактор формирования профессиональной мотивации студентов педагогического университета.

В качестве заключения стоит отметить, что локус контроля является детерминантой, то есть обуславливающим фактором мотивации, в том числе и профессиональной, где внутренний локус контроля способствует формированию положительной мотивации, а внешний – отрицательной мотивации.

Литература:

1. Андреева, Т. Почему опадают яблоки или внутренняя де-мотивация персонала / Т. Андреева, Е. Юртайкин // *Top Manager*. – № 22, 2002.

2. Елисеев, О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – СПб.: Питер, 2003. – 417 с.

3. Изотова, Е.Г. Роль дистанционного обучения в формировании учебной мотивации студентов / Е.Г. Изотова // *Современное университетское образование: вызовы и проблемы, ценности и инновации, технологии и качество. сборник статей*. – Иваново, 2021. – 478 с.

4. Изотова, Е.Г. Особенности психологической структуры учебной деятельности студентов / Е.Г. Изотова // *Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология*. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 60. – Ч. 3. – С. 421-424

5. Куприянов, Е.А. Взаимозависимость личностных конструктов и профессиональной мотивации у специалистов в области информационных технологий. Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата психологических наук / Е.А. Куприянов. – М.: МГУ, 2007.

6. Карпова, Е.В. Мотивация учебной и внеучебной деятельности школьников: учебное пособие / Е.В. Карпова, Е.Г. Изотова. – Ярославль: РИО ЯГПУ. – 2021. – 179 с.

Психология

УДК 378.2

кандидат психологических наук Казберов Павел Николаевич

Федеральное казенное учреждение Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний (г. Москва)

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОСУЖДЕННЫМИ С ЗАВИСИМОСТЬЮ ОТ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ И АЛКОГОЛЯ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ РЕАБИЛИТАЦИОННО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Аннотация. Статья посвящена изучению специфики организации воспитательной работы с осужденными с зависимостью от психоактивных веществ и алкоголя в местах лишения свободы, автором приводятся данные проведенного анализа практики организации реабилитационной помощи и профилактики данных видов зависимости в пенитенциарных учреждениях. Раскрывается сущность реабилитационно-профилактической помощи осужденным с зависимостью от психоактивных веществ и алкоголя, характеризуются ее специфика и особенности проведения мероприятий, ожидаемые результаты на каждом этапе программы. Определяются объективные и субъективные факторы, способствующие преодолению осужденным зависимости, и на этой основе, предложена комплексная многоэтапная программа реабилитационно-профилактической помощи. Предлагаемые в программе этапы включают такие как: начальный (организационно-диагностический), основной, которой включает в себя четыре ступени, три из которых направлены на поэтапную реабилитацию, реадaptацию и ресоциализацию в процессе лечения и мотивационную которая может повторяться в зависимости от индивидуальных особенностей личности осужденного, затем идут завершающий и поддерживающий этапы.

Ключевые слова: осужденные, наркотики, алкоголь, пенитенциарные учреждения, профилактика, реабилитация, ресоциализация.

Annotation. The article is devoted to the study of the specifics of the organization of educational work with convicts with addiction to psychoactive substances and alcohol in places of deprivation of liberty, the author provides data from the analysis of the practice of organizing rehabilitation assistance and preventing these types of addiction in penitentiary institutions. The essence of rehabilitation and preventive care for convicts with dependence on psychoactive substances and alcohol is revealed, its specificity and features of the activities, the expected results at each stage of the program are characterized. Objective and subjective factors are determined that contribute to overcoming addiction by convicts, and on this basis, a comprehensive multi-stage program of rehabilitation and preventive care is proposed. The stages proposed in the program include the following: pre-rehabilitation (organizational-diagnostic), the main one, which includes four blocks, three of which are aimed at gradual rehabilitation, readaptation and resocialization in the course of treatment and motivational, which can be repeated depending on the individual characteristics of the individual convict, then come the final and supporting stages.

Key words: convicts, drugs, alcohol, penitentiary institutions, prevention, rehabilitation. resocialization.

Введение. В общей системе исправления осужденных воспитательная работа, реабилитация, реадaptация, ресоциализация и профилактическая работа в местах лишения свободы, имеет свою специфику для различных категорий осужденных [4, 7, 9]. Отдельные категории лиц, отбывающих наказание в местах лишения свободы, требуют от пенитенциарных сотрудников знаний, учений и навыков для оказания им специализированной помощи. Так, особой категорией таких лиц остаются осужденные с зависимостью от психоактивных веществ и алкоголя. Согласно статистическим данным, с синдромом зависимости от алкоголя на учете у психиатров состоят в России около миллиона человек [10]. По результатам мониторинга наркоситуации регулярно потребляет наркотики около 1,6% населения страны [1, 3]. Однако, скорее всего, данные показатели не полностью отражают реальность и количество зависимых от психоактивных веществ и алкоголя в России выше [2]. Данные виды зависимости разрушают у употребляющих лиц социальные связи и подчас приводят к разрушению морально-ценностных, нормативно-правовых ориентаций человека, исходом чего становится нарушение им норм закона. По данным исследования Института современного общества до 30% осужденных отбывают наказание за преступления, связанные с незаконным оборотом наркотиков, при этом в последние 2 года отмечается значимый рост количества данного вида преступлений. При этом рецидив данных преступлений составляет более 60% [2, С. 408].

С целью изменения сложившейся ситуации, в целях профилактики повторных преступлений и формирования системы работы с лицами, имеющими алкогольную и наркотическую зависимость, содержащимися в учреждениях уголовно-исполнительной системы, распоряжением директора ФСИН России от 21.02.2018 № 52-р, в 2018 году в деятельности учреждений уголовно-исполнительной системы внедрена Ведомственная программа социально-психологической работы в отношении лиц, имеющих алкогольную и наркотическую зависимость, одной из основных целей которой ставилось в том числе и сокращение рецидива преступлений, совершенных лицами, отбывшими наказание в виде лишения свободы, за счет повышения эффективности социальной и психологической работы в местах лишения свободы, проведение в местах лишения свободы мероприятий в целях адаптации в обществе освободившихся осужденных. Документ подписан директором ФСИН России. Это определяет актуальность поиска и разработки комплексных программ в отношении рассматриваемой категории осужденных [4, 5, 9, 12].

Изложение основного материала статьи. Работа по предупреждению злоупотребления психоактивных веществ и алкоголя осужденными в пенитенциарных учреждениях это комплекс мероприятий организуемый сотрудниками всех подразделений учреждения и ФСИН России в целом, включающий помимо собственно воспитательной работы с осужденным еще и комплекс мер по предупреждению, противодействию проносу данных веществ, раннему распознаванию у осужденных данных видов зависимости, коррекции социально-психологических явлений, способствующих рецидивам зависимости, а также комплексную подготовку сотрудников к осуществлению плана реализации программ работы с данной категорией осужденных и комплекса иных мер [6, С. 275-276]. Безусловно, в пенитенциарном учреждении, осужденные лишаются возможности употребления психоактивных веществ и алкоголя. Этим зависимость смещается, но вместе с тем, остаются изменения, свойственные аддиктивному процессу. Представляется, что одной из важных предпосылок, определяющих успешность работы с данной категорией осужденных, является обращение к накопленным теоретическим и практическим данным, объясняющих структуру и динамику преодоления зависимого поведения.

Проводимое автором многолетнее исследование новаций в области профилактики зависимого поведения показывает, что прослеживается тенденция нарастания прикладных разработок данной проблематики, в том числе и в местах лишения свободы (Ю.М. Антонян, Б.Г. Братусь, В.Ю. Завьялов, М.С. Басеико, А.Я. Гришко, Ю.В. Власова, С.В. Березин, К.С. Лисецкий, С.Е. Коришева и Д.В. Галкин, А.П. Донских, Л. Вермеер, О.Ю. Назаров и А.А. Левин, Г.К. Корнеева и Т.И. Савельева, Г. Кристал, В. Segal и др.). Практически все исследователи отмечают у зависимых ряд специфических социологических, психологических, уголовно-правовых и иных признаков таких как инфантильность, неадекватная оценка ситуации (и своей зависимости), игнорирование своих проблем с психоактивными веществами и алкоголем, тревожность, неадекватная самооценка, слабые адаптационные способности [6, 7, 8, 10, 11, 12]. Все это требует своей коррекции и должно быть учтено при разработке программы ресоциализации данных лиц.

Представим этапы реализации Программы реабилитационно-профилактической помощи осужденным, зависимым от психоактивных веществ и алкоголя (далее – Программа). Программа реабилитационно-профилактической помощи рассчитана на 1,5-3 года, в зависимости от степени заболевания, индивидуально-личностных особенностей и т.д., а предлагаемые в Программе основные этапы включают: начальный (организационно-диагностический), основной реабилитационный, который включает в себя четыре ступени, три из которых направлены на поэтапную реабилитацию, реадaptацию и ресоциализацию и мотивационную которая может повторяться в зависимости от индивидуальных особенностей личности осужденного, заканчивают Программу завершающий и поддерживающий этапы.

Начальный (организационно-диагностический) этап рассчитан на 1-3 недели. В него входят такие мероприятия, как ознакомление с материалами личного дела, диагностика, информирование осужденного о целях и программе и др. Методы используемые сотрудниками включают: беседы, информирование, использование наглядной агитации, медико-биологическое обследование и лечение коморбидной патологии, мотивационно-информационное консультирование и др. Задачи данного этапа – определение структуры зависимости, составление примерного индивидуального плана профилактики, реабилитации и ресоциализации, определение уровня исходной мотивации, информирование о методах и подходах к лечению, средствах и методах программы; уточнение анамнеза в отношении вида употреблявшихся веществ и др.

Основной этап, срок которого колеблется от 9 до 24 месяцев. Методы, методики и средства этапа зависят от исходных данных, включают групповые и индивидуальные встречи, план медикаментозного лечения, мероприятия воспитательного, психологического, социального и юридического характера, а также включение осужденного в культурно-массовые и спортивные мероприятия, трудовое воспитание, обучение и др. Структурно, данный этап Программы включает 4 ступени.

1 ступень основного этапа Программы – мотивационная по времени занимает 1-2 недели, кроме перечисленных она специфична такими методами как: мотивационно-информационное консультирование в рамках которого дополнительно уточняется анамнез зависимости определение преимущественных вариантов отрицания зависимости и заканчивается ступень составлением предварительного плана психокоррекционной работы с выделением сильных и слабых сторон в процессе реабилитации.

2 ступень основного этапа Программы занимает от 2 недель до 5 месяцев, она включает такие методы и методики как: милоотерапия, когнитивно-поведенческая терапия информирование о био-психо-социо-духовных аспектах программы. Задачами данной ступени выступают: принятие осужденным того факта, что у него зависимость от ПАВ и все проблемы социально-психологического плана являются следствием наличия и прогрессирования зависимости; формирование у осужденного осознанного отношения к зависимости; работа с последствиями деформации личности, связанными с отбыванием наказания в местах лишения свободы; демонстрация осужденному его проявлений паттернов зависимого поведения; работа с отрицанием, алекситимией; осознание «потерь», связанных с употреблением ПАВ; данный этап обязательно включает конфронтацию с зависимой частью личности, и, как следствие, работу с принятием ответственности за свою жизнь, прекращение обвинений окружающих в неудачах и проблемах. С этой целью реабилитационные мероприятия первого блока фокусируются на следующих вопросах. Основными к работе темами выступают такие как: отказ от употребления и «выздоровление», в чем разница; компульсивное поведение: плюсы и минусы, почему важно научиться распознавать чувства, противоположность компульсивному поведению – приобретение навыка возвращать себя в «здесь и сейчас»; что такое отрицание, как оно проявляется в поведении; потери, связанные с употреблением (состояние здоровья, психологические, социальные, морально-нравственные); что такое и как проявляет себя бессилие от ПАВ; что такое состояние «неуправляемости», какие нормы поведения осужденный переступает в этом состоянии; какие оговорки и ловушки оставляет зависимое мышление. На данном этапе Программы начинается привлечение осужденного к построению терапевтической социальной среды, а именно, назначение «впередидущим», после решения специалистов о достаточном уровне проработки первого блока. Добавляются воспитательные мероприятия, культурно-досуговая работа, спортивные мероприятия, кружковая работа, волонтерская деятельность и др.

Третья ступень основного этапа Программы занимает от 5 до 9 месяцев. Методами остаются когнитивно-поведенческая терапия, милоотерапия и экзистенциальная психотерапия, в качестве основы для самоанализа формирование навыка

самоанализа. предполагает работу по формированию навыка самоанализа и новых моделей поведения, построения межличностных отношений. Во втором блоке Программы затрагиваются вопросы морально-нравственной реконструкции личности и обучение пациента компенсирующим техникам, в кризисных ситуациях и при ухудшении эмоционального состояния. Мероприятия данной ступени фокусируются на следующих вопросах: проявления зависимости в социальной и духовно-нравственной сфере; последствия употребления ПАВ в виде компульсивных поступков; работа с экзистенциями доверия и ответственности; формирование представления о личном и духовном росте, процессе выздоровления; формирование навыка просьбы о помощи и обращения в кризисных ситуациях; работа над повышением уровня самооценки и установкой личных границ; продолжается работа с отрицанием реальности и своего заболевания и повышением уровня мотивации на трезвость и правопослушное поведение.

Основными задачами третьей ступени выступают работа с экзистенциями ответственности и доверия; повышение уровня самооценки; формирование навыка обращения за помощью; формирование навыка применения инструментов выздоровления в кризисных и конфликтных ситуациях; начало работы по изменению отношений с семьей и социальным окружением; начало формирования навыков автономности и границами личности;

Четвертая ступень основного этапа Программы занимает от 9 до 12 месяцев и включает проработку вопросов, касающихся построения новых моделей поведения, закрепление полученных ранее знаний и навыков. Данная ступень работы направлена на формирование адекватной самооценки, на помощь осужденному в установлении «здоровых границ» в общении. Работа программы фокусируется на экзистенциальных категориях вины и стыда, доверия. Кроме того, в соответствии с индивидуальными особенностями, затрагиваются вопросы созависимости в социальных связях, проводится работа по построению новых отношений с семьей и социальным окружением. На четвертой ступени рассматриваются следующие вопросы: выработка новых способов выхода из кризисных и конфликтных ситуаций; работа с верованиями, сформированными химической зависимостью и воспитанием в дисфункциональной семье; формирование новых моделей поведения и межличностного общения; закрепление навыка применения инструментов выздоровления в кризисных и конфликтных ситуациях; работа по формированию навыков автономности, в частности навыков планирования бюджета и времени, построения кратко- и долгосрочных планов развития личности. К вышеперечисленным методам все активнее добавляются воспитательные, такие как формирование навыков ЗОЖ, культурно-досуговая работа, спортивные мероприятия, кружковая работа, волонтерская деятельность и др. Задачами ступени выступают: работа с экзистенциями ответственности, доверия, вины, стыда; формирование адекватной самооценки; формирование новых моделей поведения и межличностного общения; закрепление навыка применения инструментов выздоровления в кризисных и конфликтных ситуациях; работа по изменению отношений с семьей и социальным окружением; формирование навыков автономности; формирование навыка саморазвития и досуга.

Третий этап Программы – завершающий – проходит от 2 недель до 1 месяца. Задачами третьего этапа выступают: формирование навыка планирования; проработка экзистенциальных вопросов; выработка среднесрочных и долгосрочных задач выздоровления.

Четвертый этап Программы – поддерживающий – начинается примерно через 5-6 месяцев после завершения третьего этапа Программы и проходит в течение 1-1,5 месяцев. В его основе краткая модель собственно реабилитационного этапа, если осужденный продолжает отбывать наказание или за месяц до окончания срока отбывания наказания. Методами остаются групповая психокоррекция, профилактика асоциального и антисоциального поведения и т.д. Возможны следующие варианты работы: с сотрудниками УФСИН по месту отбывания наказания в виде индивидуальных консультаций по запросу; посещения групп анонимных алкоголиков и анонимных наркоманов по месту отбывания наказания, при наличии таковых; при наличии желания и мотивации, после решения медико-психологической комиссии осужденный может обратиться в службу за постпенитенцианой пробацией. Осужденный может вернуться к началу Программы не ограниченное количество раз, но не раньше, чем через 3 месяца после ее окончания.

В течение этого периода могут быть продолжены незавершенные медицинские обследования, по необходимости, проводится экспериментально-психологическое исследование и консультирование, продолжается воспитательная работа.

Выводы. Результаты прикладных исследований и наблюдений применения Программы реабилитационно-профилактической помощи осужденным, зависимых от психоактивных веществ и алкоголя в местах лишения свободы показывают эффективность, обусловленную тем, что этапы Программы созданы с учетом механизмов зависимости и индивидуально-личностных черт и поведения осужденных данной категории. С учетом этого этапы Программы предполагают комплексную целенаправленную работу с дефектами характера, сформированными в дисфункциональной среде и являющимися собой паттерны зависимого поведения. Основная задача каждого этапа - профилактика асоциального и антисоциального поведения, работа по профилактике «срыва», а именно с опасными для зависимого от психоактивных веществ и алкоголя осужденного ситуациями, которые сложились за предшествующий период. Поддерживающий этап предполагает подкрепление нового поведения и работу по формированию адекватной самооценки и чувства собственного достоинства.

Таким образом, представленное описание прикладного программного обеспечения воспитательной, реабилитационной и профилактической работы, посвященное проблематике работы с зависимым поведением, в том числе применительно к условиям изоляции от общества, позволяет сделать вывод о сложности и неоднозначности этого явления. Оно детерминируется многоуровневым сочетанием внутренних и внешних факторов различного характера, отношения между которыми едва ли имеют жесткую линейную зависимость. Представляется, что представленная в статье программа может широко использоваться при реабилитации и профилактике зависимости в различных слоях общества, являясь базовой, а также она может служить основой для дальнейшего исследования природы и механизмов формирования зависимости от психоактивных веществ и алкоголя, причем ее практическая направленность будет обуславливаться как научными критериями целостности объяснения природы зависимости, так и практическими потребностями создания программ профилактики и реабилитации зависимых от психоактивных веществ и алкоголя лиц.

Литература:

1. Аксенкин, А. Наркопреступность в России: исторические предпосылки и уголовно-правовые аспекты борьбы с ней / А. Аксенкин // Наркоконтроль. – 2015. – № 5. – С. 22.
2. Бернацкая, А.В. Противодействие преступности в сфере незаконного оборота наркотических средств и психотропных веществ: история и современность / А.В. Бернацкая // Модернизация российского общества и образования: новые экономические ориентиры, стратегии управления, вопросы правоприменения и подготовки кадров: Материалы XXI национальной научной конференции (с международным участием), Таганрог, 16-18 апреля 2020 года. – Таганрог: Таганрогский институт управления и экономики, 2020. – С. 406-409
3. Гришко, А.Я. О незаконном обороте наркотиков / А.Я. Гришко // Российский криминологический взгляд. – 2012. – № 6. – С. 19.

4. Казберов, П.Н. Содержательные аспекты компетентности пенитенциарных сотрудников в медико-психологической реабилитации осужденных с наркологическими заболеваниями / П.Н. Казберов // Педагогическое образование. – 2023. – Т. 4, № 4. – С. 47-51
5. Казберов, П.Н. Основы психологической профилактики аутодеструктивного поведения в пенитенциарной сфере / П. Н. Казберов. – Краснодар : Новация, 2023. – 123 с.
6. Казберов, П.Н. Особенности организации деятельности сотрудников УИС с осужденными, имеющими опыт употребления наркотических веществ / П.Н. Казберов // Перспективы науки. – 2023. – № 5(164). – С. 274-276
7. Корнеева, Г.К. О передовом опыте работы с несовершеннолетними осужденными, склонными к аддиктивному поведению // Ведомости уголовно-исполнительной системы / Г.К. Корнеева, Т.И. Савельева. – 2011. – №1. – С. 28-30
8. Короленко, Ц.П. Личность и алкоголизм / Ц.П. Короленко, В.Ю. Завьялов. – Новосибирск, 2017. – 165 с.
9. Коришева, С.Е. Профилактика алкогольной зависимости осужденных в местах лишения свободы / С.Е. Коришева, О.Ю. Назаров, А.А. Левин // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития: Сборник материалов III Всероссийского симпозиума психологов с международным участием, посвященного 30-летию со дня образования психологического факультета Академии ФСИН России. В 3-х частях, Рязань, 08-09 апреля 2021 года / Под общей редакцией Д.В. Сочинко. Том Часть II. – Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2021. – С. 84-89
10. Ураков, И.Г. Хронический алкоголизм / И.Г. Ураков, В.В. Куликов. – М., 2017. – 177 с.
11. Хорни, К. Невроз и личностный рост: борьба за самореализацию / К. Хорни – СПб.: Вост.-Европ. ин-т психоанализа, 1997. – 316 с.
12. Patterns and trends of amphetamine-type stimulants (ATS) and other drugs of abuse in East Asia and the Pacific / UN Office on drugs a. crime, Regional centre for East Asia a. the Pacific. – Bangkok: UN Office on drugs a. crime, Regional centre for East Asia a. the Pacific, 2007. – 30 p.

Психология

УДК159.9

кандидат психологических наук, доцент Коданева Михалина Сергеевна

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда)

ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ ОСУЖДЕННЫХ МУЖЧИН С СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Аннотация. В статье обсуждается проблема личностной зрелости осужденных к лишению свободы. Проведенное исследование вносит вклад как в определение феномена личностной зрелости, так и в понимание направлений ее формирования у осужденных в условиях исправительного учреждения. Зрелость рассматривается как результат процесса развития личности. Будучи интегративным свойством, личностная зрелость включает в себя ряд характеристик. Среди прочих характеристик зрелости выделяются стремление к самоактуализации и жизнестойкость. Их сформированность является важным фактором адаптации осужденных к условиям лишения свободы и постпенитенциарной ресоциализации. Эмпирическое исследование показало различия между группами осужденных мужчин по отдельным характеристикам личностной зрелости. Осужденные мужчины с социально значимыми заболеваниями демонстрируют более высокие показатели самоактуализации и жизнестойкости по сравнению с осужденными, имеющими другие заболевания. Результаты исследования могут использоваться в психологической работе с осужденными.

Ключевые слова: личностная зрелость, осужденные, социально значимые заболевания, самоактуализация, жизнестойкость.

Annotation. The article discusses the problem of personal maturity of those sentenced to imprisonment. The conducted research contributes both to the definition of the phenomenon of personal maturity and to the understanding of the directions of its formation in convicts in a correctional institution. Maturity is considered as a result of the process of personality development. Being an integrative property, personal maturity includes a number of characteristics. Among other characteristics of maturity, the striving for self-actualization and hardiness. Their formation is an important factor in the adaptation of convicts to the conditions of imprisonment and post-penitentiary resocialization. An empirical study showed differences between groups of convicted men according to individual characteristics of personal maturity. Convicted men with socially significant diseases demonstrate higher rates of self-actualization and hardiness compared to convicts with other diseases. The results of the study can be used in psychological work with convicts.

Key words: personal maturity, convicts, socially significant diseases, self-actualization, hardiness.

Введение. Проблема личностной зрелости осужденных к лишению свободы, актуальна как в теоретическом, так и в прикладном аспектах. Прежде всего, понятие личностной зрелости не является до конца определенным в современной науке, поэтому каждое очередное исследование способствует его уточнению. Что же касается изучения зрелости у осужденных с социально значимыми заболеваниями, то это тема практически востребованная. Выявление характеристик личностной зрелости и формирование ее недостающих компонентов необходимо, с одной стороны, для обеспечения безопасности в исправительном учреждении, с другой – для понимания направлений социальной адаптации и ресоциализации осужденных.

С точки зрения психологической науки зрелость может рассматриваться двояко: как возрастной этап и как результат развития [2, С. 12]. Мы будем придерживаться второго толкования, в связи с чем предметом исследования выступают характеристики (в определенном контексте выступающие в качестве критериев) личностной зрелости осужденных.

В отечественной психологии под личностью традиционно понимается системное качество, приобретаемое индивидом в социокультурной среде и проявляющееся в деятельности и общении. Личностной зрелостью, соответственно, может быть назван синтез свойств, «который наиболее полно отражает поведение взрослого социально и психологически благополучного человека: способность нести ответственность, терпимость к другим людям, способность к саморазвитию и самореализации, позитивное мышление и оптимизм, самодостаточность и самостоятельность в решении своих проблем» [1, С. 18]. Антиподом личностной зрелости выступает незрелость, или инфантилизм, подразумевающий недостаточную сформированность или отсутствие названных качеств.

Жизнедеятельность личностно зрелого индивида связана с реализацией собственных способностей и умений, удовлетворением своих потребностей – при соблюдении социальных норм, прав и персональных границ других людей. Именно это условие позволяет добиваться успеха и в личной, и в профессиональной сферах.

Зрелость достигается благодаря полному самоопределению личности и обретению такого состояния самосознания, которое отражает найденное место в социуме. Человек знает, чего он хочет и на что способен, имеет четкое представление об обстоятельствах своей жизни, которые способствуют или ограничивают его движение по жизненному пути [7, С. 7].

Личностная зрелость является, несомненно, сложным, интегративным качеством, исследовать которое возможно через его составляющие. В числе отдельных характеристик зрелой личности чаще всего упоминается стремление к самоактуализации, а в последнее время также жизнестойкость [1]. Заметим, что и то, и другое, в свою очередь, представляют собой многомерные феномены, имеющие определенную структуру. Так, проявления самоактуализации связываются с «компетентностью во времени» и «опорой на себя» (концепция А. Маслоу – Э. Шострома) [3]. Жизнестойкость, согласно С. Мадди, включает три автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска [6, С. 4].

Планируя собственное исследование, мы исходили из того, что у осужденных, имеющих социально значимые заболевания, сформированность характеристик личностной зрелости – важный фактор адаптации к условиям лишения свободы и постпенитенциарной ресоциализации. В обзорных публикациях выделяются психологические особенности этой группы осужденных (безынициативность, нежелание бороться с негативными последствиями перенесенного заболевания, ипохондрические состояния и др.), а также ставится задача углубленного изучения их личности, поскольку осужденные с социально значимыми заболеваниями нуждаются в первоочередной помощи [4].

Изложение основного материала статьи. Эмпирическое исследование характеристик личностной зрелости осужденных с социально значимыми заболеваниями проводилось на базе ФКЛПУ МБ-10 УФСИН России по Вологодской области при непосредственном участии Т.Е. Симахиной. К исследованию были привлечены 60 осужденных мужского пола в возрасте от 25 до 45 лет. В экспериментальную группу (ЭГ) вошли 30 осужденных, имеющих социально значимые заболевания (туберкулез, ВИЧ и СПИД, гепатит С). Контрольную группу (КГ) составили осужденные, не имеющие иных заболеваний, не относящиеся к категории социально значимых (30 человек).

В качестве психодиагностического инструментария в исследовании применялись методика диагностики самоактуализации личности в адаптации Н.Ф. Калиной, А.В. Лазукина (САМОАЛ) [5, С. 518-527] и Тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева [6].

Для оценки различий между показателями в экспериментальной и контрольной группах использовался статистический критерий U Манна-Уитни. Связи между переменными устанавливались с помощью критерия корреляции Пирсона. Статистическая обработка и анализ данных производились в программе IBM SPSS Statistics 23.

Результаты обработки данных психологической диагностики по методике САМОАЛ представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние показатели по шкалам методики САМОАЛ в исследуемых группах

Шкалы	ЭГ			КГ		
	Ср. знач.	Ст. откл.	% от макс.	Ср. знач.	Ст. откл.	% от макс.
Ориентация во времени	7,85	3,89	52	6,70	3,81	45
Ценности	10,43	2,76	69	7,53	3,23	50
Взгляд на природу человека	10,00	3,94	67	7,80	4,02	52
Потребность в познании	10,60	3,27	71	8,85	3,64	59
Креативность	9,37	3,55	62	8,53	3,59	57
Автономность	9,27	3,16	62	8,27	4,03	55
Спонтанность	8,47	3,39	56	8,80	3,65	59
Самопонимание	10,05	3,74	67	10,30	3,47	69
Аутосимпатия	9,93	3,32	66	8,17	3,97	54
Контактность	9,60	3,83	64	10,45	3,40	70
Гибкость в общении	9,93	3,91	66	10,22	3,20	68

Для сопоставительного анализа результатов, полученных в экспериментальной и контрольной группах, интересны средние значения и их процентное отношение к максимально возможному баллам (15) по каждой шкале.

Профили оценок по шкалам методики в исследуемых группах обнаруживают различия. В группе осужденных с социально значимыми заболеваниями средние значения в целом несколько выше, чем в группе осужденных с иными заболеваниями, за исключением шкал «Спонтанность», «Самопонимание», «Контактность» и «Гибкость в общении». Соответственно, осужденные из экспериментальной группы могут характеризоваться как лучше осознающие ценность жизни «здесь и теперь», открытые новым впечатлениям, творческие, более независимые, но при этом чуть менее уверенные в себе и доверяющие окружающему миру. Средняя выраженность показателей спонтанности в обеих группах закономерно с учетом жизненной ситуации респондентов (отбывание наказания, связанного с лишением свободы, прохождение лечения в этих условиях), спонтанность же по определению соотносится с ценностью свободы. Незначительное различие в показателях самопонимания указывает на большую ориентированность на внешнюю норму у осужденных с социально значимыми заболеваниями, хотя в обеих группах средние значения достаточно высоки (приближаются к 70%). Меньшая контактность и гибкость в общении у респондентов экспериментальной группы также объяснимы: доброжелательные отношения с окружающими, самораскрытие в общении вряд ли могут реализовываться людьми, испытывающими двойное ограничение (лишение свободы, специфическое заболевание). Обсужденные различия не подтверждаются, однако, на статистическом уровне.

Достоверно различаются показатели групп по шкалам «Ценности» (при $p \leq 0,01$) и «Взгляд на природу человека» (при $p \leq 0,05$). Осужденные с социально значимыми заболеваниями более склонны разделять ценности самоактуализирующейся личности, стремятся к гармоничной жизни и здоровым отношениям с другими людьми, свободным от манипуляций. По-видимому, им свойственна большая вера в человеческие возможности, а это, в свою очередь, может послужить основанием для преодоления болезни и ресоциализации.

Обратим внимание на «пики» (наибольшие показатели) в профилях групп. В экспериментальной группе это «Потребность в познании», в контрольной – «Контактность». И то, и другое говорит об обращенности к внешнему миру, однако в первом случае подразумевается мир предметный, во втором – социальный. Коммуникативная отстраненность, которая просматривается в профиле осужденных с социально значимыми заболеваниями, может быть интерпретирована как поиск жизненной опоры преимущественно внутри себя, что является признаком большей психологической зрелости по сравнению с другими осужденными.

Еще один показатель психологической зрелости – жизнестойкость. Результаты диагностики осужденных по тесту жизнестойкости см. в таблице 2.

Таблица 2

Средние показатели по шкалам теста жизнестойкости в исследуемых группах

Шкалы	ЭГ		КГ		ВА	
	Ср. знач.	Ст. откл.	Ср. знач.	Ст. откл.	Ср. знач.	Ст. откл.
Вовлеченность	32,60	13,21	30,40	12,12	37,64	8,08
Контроль	29,37	12,68	25,60	10,38	29,17	8,43
Принятие риска	13,67	4,74	16,60	6,13	13,91	4,39
Жизнестойкость	75,63	15,30	72,60	18,53	80,72	18,53

Примечание: ВА – выборка апробации (смешанная по полу, n=81)

Анализировать полученные данные можно, сопоставляя экспериментальную группу с контрольной, а также с выборкой апробации, в которую были включены законопослушные (предположительно) граждане обоих полов [6, С. 62].

В сравнении с контрольной группой, экспериментальная имеет относительно более высокие средние показатели по трем шкалам методики («Вовлеченность», «Контроль», «Жизнестойкость») и меньший показатель по шкале «Принятие риска». Осужденные с социально значимыми заболеваниями более вовлечены в процесс жизни и ощущают ее подконтрольность собственному влиянию, нежели осужденные с иными заболеваниями. За счет этих характеристик формируется интегральный показатель жизнестойкости, также больший по сравнению с контрольной группой. Однако принятие риска выше именно в контрольной группе. Интересно, что респонденты контрольной группы являются более «рисковыми» даже по сравнению с выборкой адаптации – вероятно, они готовы «пускаться во все тяжкие» ради получения опыта, в то время как представители экспериментальной группы демонстрируют нормативное стремление к комфорту и безопасности. На статистическом уровне различия между экспериментальной и контрольной группами не обнаружены, что не позволяет утверждать о специфике жизнестойкости как составляющей психологической зрелости осужденных с социально значимыми заболеваниями.

Относительно выборки адаптации осужденные с социально значимыми заболеваниями являются менее вовлеченными и, как следствие, в целом жизнестойкими, в то время как показатели контроля и принятия риска соответствуют нормативным. Снижение вовлеченности вполне объяснимо для лиц, изолированных от общества в связи с отбыванием уголовного наказания.

Корреляционный анализ данных, полученных по двум методикам, в каждой из исследованных групп дает возможность выделить некоторые их особенности. Так, в экспериментальной группе корреляционные связи установлены между показателями по шкалам «Взгляд на природу человека» и «Вовлеченность» (обратная связь, значимость на уровне 0,01), «Спонтанность» и «Контроль» (прямая связь, значимость на уровне 0,05), «Креативность» и «Жизнестойкость» (прямая связь, значимость на уровне 0,05). Соответственно, чем ниже вовлеченность в процесс жизни и деятельности у осужденных с социально значимыми заболеваниями, тем более положительно они оценивают других людей, доверяют им, проявляют симпатию, доброжелательность, искренность в отношениях. Доверие к миру и уверенность в себе, убежденность в возможности влияния на результаты собственной деятельности связаны со свободным и естественным самопроявлением. Творческое отношение к жизни, как неотъемлемый атрибут самоактуализации, коррелирует с жизнестойкостью в целом, а возможно, и обеспечивает ее.

В контрольной группе корреляционная связь обнаружена лишь между показателями по шкалам «Контактность» и «Принятие риска» (прямая связь, значимость на уровне 0,05). Вероятно, установление прочных и доброжелательных отношений с другими людьми представляет для этой группы осужденных своего рода вызов, и они готовы принимать его, вступая в общение без каких-либо гарантий успеха. Любой социальный опыт, позитивный или негативный, ценен для них, являясь ресурсом развития.

Выводы. Результаты проведенного исследования создают общее представление о личностной зрелости осужденных мужского пола с социально значимыми заболеваниями. Проявления зрелости у этой группы осужденных имеют некоторую специфику по сравнению с осужденными мужчинами – носителями иных заболеваний.

Показатели первой из изученных характеристик личностной зрелости – самоактуализации – в группе осужденных с социально значимыми заболеваниями оказались в целом выше, чем в контрольной группе. В особенности это касается таких составляющих самоактуализации, как ценности и позитивный взгляд на природу человека.

Осужденные мужчины, имеющие социально значимые заболевания, демонстрируют в среднем более высокие показатели жизнестойкости, чем осужденные с другими заболеваниями. Однако такой компонент жизнестойкости, как вовлеченность, у них выражен меньше, чем в нормативной выборке (контроль и принятие риска соответствуют норме), что определяет различия в интегральных показателях жизнестойкости между сравниваемыми группами.

Относительно невысокая вовлеченность в процесс жизни и, в частности, в общение с другими людьми, позволяет осужденным с социально значимыми заболеваниями исповедовать оптимистичный взгляд на человека и его потенциалы. Интересен тот факт, что жизнестойкость представителей этой группы осужденных обнаруживает взаимосвязь с креативностью в ее широком понимании.

Выявленные характеристики личностной зрелости осужденных мужчин могут быть учтены при организации консультативной и психокоррекционной работы с ними. Дальнейшее исследование проблемы личностной и, шире, психологической зрелости осужденных является, на наш взгляд, необходимым и перспективным.

Литература:

1. Анчукова, Н.И. Личностная зрелость и жизнестойкость: эмпирические типы соотношения феноменов / Н.И. Анчукова, А.В. Демидов // Национальная ассоциация ученых. – 2022. – № 76. – С. 17-20

2. Воюшина, Е.А. Подходы к определению критериев зрелости личности / Е.А. Воюшина // Актуальные вопросы современной психологии: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2017 г.). – Краснодар: Новация, 2017. – С. 11-14
3. Гозман, Л.Я. Самоактуализационный тест / Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская. – Москва: Рос. пед. агентство, 1995. – 44 с.
4. Датий, А.В. Характеристика осужденных с социально значимыми заболеваниями / А.В. Датий, О.В. Ковачев, А.А. Федосеев // Электронный вестник Ростовского социально-экономического института. – 2014. – № 3. – С. 21-32
5. Козлов, В.В. Социально-психологическая диагностика личности и малых групп / В.В. Козлов, В.А. Мазилов, Н.П. Фетискин. – Москва: МАПН, Изд-во Института Психотерапии, 2018. – 660 с.
6. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – Москва: Смысл, 2006. – 63 с.
7. Психологическая зрелость личности / Под общ. ред. Л.А. Головей. – Санкт-Петербург: Скифия-принт, 2014. – 240 с.

Психология

УДК 159.9

аспирант кафедры общей и педагогической психологии Коркмазов Джамал Умбарович
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются психологические ресурсы адаптации личности. Адаптация является примером социального поведения человека. Адаптивное поведение представляет собой закрытую систему отношений к действительности, ограниченную социальной или природной средой и принятым в этой среде обычаям, нормам, стереотипам и программам. В психологической науке предметом изучения является психологическая адаптация (психическая адаптация, адаптация личности), которая трактуется как изменение, перестройка психики индивида (психологии личности) под влиянием объективных факторов среды. Под психологической адаптацией понимаются изменение формы или содержания психических реакций со сменой энергетических, динамических и информационных характеристик внешних или внутренних раздражителей психики. Адаптация является неотъемлемой частью жизни каждого человека. Личность, оказываясь в новых условиях или сталкиваясь с изменениями в окружающей среде, активно использует свои психологические ресурсы для успешной адаптации. В данной статье мы также рассмотрим психологические ресурсы, которые помогают личности эффективно приспосабливаться к новым обстоятельствам. Адаптированность необходимо рассматривать лишь как следствие адаптации отдельной личности до требований, норм поведения, ролевых намерений социальной группы, в которую она попала по тем или иным причинам. Связи между средами, в которых действует человек, но все связаны через его сознание, интересы и потребности.

Ключевые слова: адаптация, направленность личности, синдром «профессионального выгорания», психологические факторы, экстремальные условия жизнедеятельности.

Annotation. The article deals with the psychological resources of personality adaptation. Adaptation is an example of human social behavior. Adaptive behavior is a closed system of relations to reality, limited by the social or natural environment and the customs, norms, stereotypes and programs accepted in this environment. In psychological science, the subject of study is psychological adaptation (mental adaptation, personality adaptation), which is interpreted as a change, restructuring of the individual's psyche (personality psychology) under the influence of objective environmental factors. Psychological adaptation is understood as a change in the form or content of mental reactions with a change in the energy, dynamic and informational characteristics of external or internal stimuli of the psyche. Adaptation is an integral part of every person's life. A person, finding himself in new conditions or facing changes in the environment, actively uses his psychological resources for successful adaptation. In this article, we will also look at the psychological resources that help the individual to adapt effectively to new circumstances. Adaptation should be considered only as a consequence of the adaptation of an individual to the requirements, norms of behavior, role intentions of the social group in which he fell for one reason or another. The connections between the environments in which a person acts, but all are connected through his consciousness, interests and needs.

Key words: adaptation, personality orientation, professional burnout syndrome, psychological factors, extreme conditions of life.

Введение. Проблема адаптации является междисциплинарной и рассматривается на медико-биологическом, социально-экономическом, психолого-педагогическом, социально-психологическом уровнях. В широком смысле адаптация – это способность живого организма приспосабливаться к изменениям окружающей среды.

Несмотря на огромное количество исследований, посвященных изучению вопроса адаптации, этот феномен остается недостаточно изученным, есть пробелы в понимании сущности, структуры, видов и факторов, которые ее обуславливают.

Изложение основного материала статьи. Термин «адаптация» в научный оборот введен немецким физиологом Г. Аубертом в 1865 году.

Со временем термин «адаптация» начали использовать не только в рамках биологии и физиологии, а также в психологии, социологии, педагогики и других областях науки.

Понятие адаптации универсальное, оно охватывает явления от приспособления организма к условиям окружающей среды до сложнейшей социально-психологической адаптации человека, которая представляет собой процесс ее взаимодействия с окружающей средой.

Основой для теоретической разработки понятия адаптация стали фундаментальные исследования таких ученых: Г. Селье [11], Л. Выготский [2], С. Рубинштейн [10], А. Леонтьев [6] и др.

Вопрос о динамических тенденциях как необходимых компонентах подлинного объяснения психических процессов задал в современной психологии Л.С. Выготский. Он выделил динамический аспект направленности от смыслового, пытаясь превратить его в универсальный механизм объяснения человеческой психики. Л.С. Выготский адаптацию трактовал как способ связи лица и макросоциума, изменение общественного положения (статуса) личности, приобретение новой социальной роли, то есть адаптация соотносится с социализацией [2, С. 112].

Существует огромное количество определений адаптации как научного феномена». А.Н. Леонтьев рассматривал адаптацию как приспособление организма к новым условиям существования, к окружению [6, С. 76]. Рубинштейн С.Л. изучал адаптацию в широком смысле и трактовал как процесс удовлетворения потребностей индивида относительно требований среды, вызывая изменения в поведении и деятельности, актуализируя процессный (адаптация как процесс) и

исходный (адаптация как состояние) аспекты рассматриваемой категории [10, С. 56]. Ж. Пиаже обращал внимание, что, адаптация – это способность личности справиться со сложностями определенной ситуации. Она происходит с помощью видов деятельности, которые взаимодействуют и взаимодополняют друг друга: ассимиляции и аккомодации. Они способствуют когнитивному развитию. И конечным результатом этого процесса является состояние равновесия между окружением и когнитивными структурами личности [8, С. 56].

Почебут Л.Г. и Чикер В.А. считают, что адаптация – это тенденция к установлению равновесия между индивидом и средой при условии, что индивид (как активная подсистема) не разрушается и, более того, поддерживаются определенные параметры его функционирования [9, С. 122].

Психологи чаще всего используют классификацию адаптации по разным уровням функционирования индивида, которые имеют специфические признаки, но для них базовые адаптационные механизмы являются общими. Выделяют следующие уровни: психологический, социальный, физиологический. Различные исследования данного феномена наполняли и обогащали его содержание, что дало возможность рассмотреть процесс приспособления человека к новым условиям как категорию, которая сочетает в себе все имеющиеся контексты адаптации. Соответственно были выявлены типы адаптации: социальная, экологическая, психическая, медицинская, социокультурная и психологическая.

И.А. Александрова писала, что в адаптации организма человека большую роль играет направленность личности, что является социально обусловленной подструктурой в структуре личности. Эта подструктура формируется воспитанием и включает установки, ставшие ее свойствами [1, С. 283].

Особенности влияния успешности процесса адаптации в новой среде на психологическое здоровье исследовала Л.С. Дениско. Автор утверждает, что без сохранения психологической устойчивости невозможно удовлетворение от процесса самореализации, ощущения умственного и социального благополучия. Основными показателями психологического благополучия, по ее мнению, является способность преодолевать стрессовые ситуации, отсутствие депрессии и наличие перспектив [4, С. 614].

В сложных социально-экономических условиях развития общества процесс адаптации становится важным условием сохранения здоровья человека [5, С. 6]. Для успешности процесса адаптации человек вынужден мобилизовать психологические ресурсы. К основным психологическим ресурсам адаптации личности относятся: рефлексия и самосознание, эмоциональный интеллект, гибкость мышления.

Рефлексия выступая психологическим ресурсом адаптации позволяет личности осознавать свои мысли, эмоции и действия, что помогает лучше понять себя и свои потребности; самосознание позволяет оценивать свои сильные и слабые стороны, что способствует развитию личностной гибкости и адаптации [11, С. 53].

Эмоциональный интеллект как психологический ресурс включает в себя умение распознавать, понимать и управлять своими и чужими эмоциями; личности с развитым эмоциональным интеллектом легче справляются с эмоциональными вызовами, что способствует успешной адаптации [7, С. 91].

Гибкость мышления предполагает способность видеть альтернативные решения и приспособляться к новым обстоятельствам; человек, обладающий гибким мышлением, лучше справляется с неожиданными ситуациями и может быстро перестраивать свои стратегии [13, С. 221].

Изучая адаптацию с психологической точки зрения, необходимо определить характер взаимодействия личности в группе.

Рассматривая дефиницию понятия «адаптация», считаем целесообразным проанализировать понятие «социальная адаптация», что даст возможность целостно исследовать рассматриваемую проблему [4, С. 172].

Большинство авторов, рассматривая проблемы приспособления человека все чаще разграничивают понятия «адаптация», «адаптивность» и «адаптированность». Так, Дереча В. А. трактует понятие «адаптация» как процесс и результат [3, С. 67]. В то же время адаптацию как процесс определяют термином «адаптивность», а «оформленность психических процессов» в виде состояний и комплексов - как «адаптированность».

Философской основой для понимания процесса социальной адаптации является гуманистическая философия, которая раскрыта в трудах Селье Г., которая объясняет феномен социальной адаптации личности, является идея установления единства между личностью и социальной средой, что приводит к росту сознания, когда внешнее единство превращается во внутреннюю [12, С. 23].

Исходя из этого, А.Н. Леонтьев социальную адаптацию рассматривал как процесс приспособленности личности к требованиям социальной группы, что определяется преимущественно через познавательные (гносеологические) аспекты и считал, что социальную адаптацию, социальную адаптированность нужно различать как на феноменологическом, так и гносеологическом уровнях [6, С. 65].

«Взаимодействие» предполагает взаимосвязь, взаимное влияние, взаимное действие субъектов. Описание процесса адаптации как взаимодействия тесно связан с признанием активной роли личности и с повышением статуса осознанного поведения [15, С.105].

Необихевиористы исследуя социальную адаптацию основной задачей ставили достижение равновесия между личностью и социальной группой, тем самым процесс адаптации они сводили к приспособлению определенной группы к новым условиям, не принимая во внимание приспособления отдельной личности. Бихевиаристы связывали процесс адаптации с определенной группой, в которую входит индивид; интеракционалисты – с социальной активностью личности; психоаналитики - по разрешению конфликтных ситуаций [1, С. 283].

Психологическая наука выделяет внешнюю и внутреннюю адаптацию, синтез которых и определяет понятие «общей адаптации» [9, С. 65].

Ресурсность социальной среды в процессе социальной адаптации может выражаться в создании благоприятного или неблагоприятного окружения, включая условия формирования механизма взаимодействия, общения в социальной группе (например, семье, местном сообществе или рабочем коллективе). Отсутствие положительной мотивации на установление коммуникативных связей является одной из важнейших проблем, крайне затрудняющих позитивное, толерантное социальное развитие. Таким образом, особенности жизненной среды и жизненная ситуация индивидов обуславливают специфику их поведения.

Отсюда ясно, что особенности жизненной среды, жизненная ситуация людей выступая психологическими ресурсами обуславливают специфику процесса адаптации личности к сложным социальным условиям. Таким образом, с позиций указанных теоретических представлений психологическими ресурсами социальной адаптации личности выступают как личностные качества: рефлексия, самосознание, гибкость мышления, эмоциональный интеллект, так и социальная среда.

Для успешности процесса адаптации важна работа социально-психологических служб, осуществляющих сопровождение данного сложного процесса [14, С. 278]. Ведущими направлениями работы по психологическому сопровождению адаптации выступают: индивидуальная работа, тренинговые занятия и психотерапия. Программы по сопровождению процесса адаптации направлены на решение следующих проблем: повышение уровня адаптации; работа с

тревогами и страхами; с беспокойством и навязчивыми мыслями; с нарушениями сна и ночными кошмарами. Также программы направлены на повышение ресурсности и улучшение эмоциональной регуляции; на стрессоустойчивость и преодоление депрессивных состояний.

Выводы. Таким образом, нами рассмотрены психологические ресурсы процесса адаптации. Понятие «адаптация» рассматривается как совокупность изменений, которые произошли в жизнедеятельности человека, и, которые обуславливают необходимость ее приспособления к новой социальной среде, к новым условиям жизнедеятельности. По результатам анализа исследований выявлено, что от уровня осознанности психологических ресурсов зависит процесс адаптации личности к сложным социальным условиям. Выделены два подхода адаптации и интеграции: социокультурный – адаптация рассматривается как преодоление культурного шока; ресурсный – получение и осознание ресурсов для успешности процесса адаптации.

Итак, понятие адаптации в психологии рассматривается как процесс и состояние приспособления к изменениям во внешних социальных условиях и обстоятельствах, внутренних качествах и чертах адаптанта (биологических, социально-психологических, статусно-ролевых), которые происходят благодаря изменениям как социальных стереотипов поведения, ценностей, так и способов информационно-интерпретационного отображения (конструирование, реконструирование) реальности сознанием личности.

Литература:

1. Александров, И.А. Понятие адаптации с точки зрения психологии / И.А. Александров // Молодой ученый. – 2018. – № 22 (208). – С. 283-285
2. Выготский, Л.С. Лекции по психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 2009. – 144 с.
3. Дереча, В.А. Социальная психология / В.А. Дереча. – М.: Юрайт. – 2020. – 182 с.
4. Дениско, Л.С. Формирование понятия «социально-психологическая адаптация» на основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы в современной психологии / Л.С. Дениско // Молодой ученый. – 2021. – № 9 (351). – С. 171-173
5. Китова, Д.А. Динамика интереса к коронавирусной инфекции в международном информационном пространстве / Д.А. Китова, Ф.О. Семенова, М.М. Эбзеев // Вестник Университета Российской академии образования. – 2021. – № 2. – С. 4-12
6. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. 1 / А.Н. Леонтьев; под ред. В.В. Давыдова [и др.]; сост.: А.Г. Асмолов, М.П. Леонтьева. – Москва: Педагогика, 1983. – 392 с.
7. Лепшокова, А.А. Психологические особенности эмоционального интеллекта и его роль в различных сферах жизнедеятельности человека / А.А. Лепшокова, Ф.О. Семенова // Традиции и инновации в психологии и социальной работе: Сборник научных трудов / отв.ред Чомаева Г.А. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, 2019. – С. 89-93
8. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж.Пиаже. – М., 1969. – 612 с.
9. Почебут, Л.Г. Организационная социальная психология / Л.Г. Почебут, В.А. Чикер. – М.: Юрайт, 2019. – 246 с.
10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб., 2000. – 705 с.
11. Салпагарова, Ф.И. Психолого-педагогические условия формирования рефлексивной компетентности в подростковом возрасте / Ф.И. Салпагарова, Ф.О. Семенова // Вестник Университета Российской академии образования. – 2018. – № 5. – С. 51-58
12. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – Москва, 2012. – 420 с.
13. Семенова, Ф.О. Социально-психологические особенности взаимосвязи социокультурного пространства и процесса профессионализации личности / Ф.О. Семенова, Ж.Б. Дотдугева // Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – № 5. – С. 221-228
14. Семенова, Ф.О. Социально-психологическая служба, социально-психологическая поддержка учащихся и психологическое сопровождение в школе / Ф.О. Семенова // Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции, Дербент, 27 февраля 2020 года. – Москва: ООО "Парнас", 2020. – С. 277-282
15. Чернова, Г.Р. Социальная психология / Г.Р. Чернова. – М.: Юрайт. – 2019. – 188 с.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент **Коротая Анастасия Игоревна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

СОДЕРЖАНИЕ ФЕНОМЕНА ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрены содержание феномена гендерной идентичности. Гендерная идентичность – это термин, используемый для обозначения внутренней идентификации человека с тем, чтобы быть мужчиной или женщиной. Представляется возможным выделить несколько аспектов в конструировании гендерной идентичности, гендерная идентичность и самовосприятие специфических гендернотипических атрибутов являются отдельными конструктами и поэтому требуют изучения. В статье осуществлен анализ различных аспектов гендерной идентичности. Учитывая разнообразие детей по темпераментам, интересам, способностям, возможностям, подход, где гендерная идентичность одинакова для всех, скорее всего, не будет реалистичным. Возможность реализовывать собственные потребности в случае их сильной гендерной типизированности более оправдано, если дети учатся уважать каждый гендерный коллектив, а также гендерную индивидуальность каждого коллектива.

Ключевые слова гендерная идентичность, гендерная схема, внутригендерная и межгендерная типизация.

Annotation. The article considers the dynamics and content of the phenomenon of gender identity. Gender identity is a term used to refer to a person's internal identification with being male or female. Unlike gender or gender identity, gender identity focuses on self-image. It seems possible to single out several aspects in the construction of gender identity; gender identity and self-perception of specific gender-typical attributes are separate constructs and therefore require study. The article analyzes various aspects of gender identity. Given the diversity of children in terms of temperaments, interests, abilities, opportunities, an approach where gender identity is the same for all is likely not to be realistic and desirable. Allowing children to pursue their own interests – even if they are heavily gender-typed – is probably more justified if children learn to respect each gender collective, as well as the diversity within each collective in the gender-typed characteristics of its members.

Key words: gender identity, gender schema, intragender and intergender typification.

Введение. Гендерная идентичность – это термин, используемый для обозначения внутренней идентификации человека с тем, чтобы быть мужчиной или женщиной. В отличие от половой или полоролевой идентичности, гендерная идентичность сосредоточена на представлении о себе, а не на влечении к другим. Однако в литературе ее часто отождествляют с полоролевой идентичностью, гендерная идентичность представляет собой отдельную конструкцию. Гендерная идентичность включает в себя нечто большее, чем знание, она включает в себя внутреннее знание и внешнее выражение представлений человека о своем поле. Преобладающее мнение заключалось в том, что гендерная идентичность находится внутри человека, хотя более поздние взгляды оспаривают это предположение, утверждая, что гендерная идентичность создается в контексте взаимодействий, социальных структур и культурных ожиданий.

Исследования гендерной идентичности также были сосредоточены на последствиях развития гендерной идентичности, которая согласуется с генетическим полом человека или отличается от него. Преобладало мнение, что у типичных детей процесс развития ощущения себя девочкой или мальчиком проходит три этапа. Во-первых, примерно в возрасте 2-3 лет дети учатся обозначать себя и других по признаку пола. Во-вторых, 3-4-летние дети начинают понимать стабильность пола с течением времени. В-третьих, к 4-5 годам дети осознают, что пол – это постоянный аспект личности, который не меняется в зависимости от ситуации. По мере того, как у детей развивается чувство половой идентичности, они часто проявляют повышенное внимание к лицам своего пола и мотивированы быть похожими на представителей своего пола. У очень небольшой группы детей, около 2-5%, развивается чувство гендерной идентичности, не соответствующее их биологическому полу. Эти дети, отмеченные как имеющие расстройство гендерной идентичности, выражают дискомфорт по отношению к своему полу, хотят быть представителями другого пола и ведут себя типично для другого пола.

Изложение основного материала статьи. Мнение о том, что гендерная идентичность (а также другие коллективные идентичности, например, этническая идентичность) является многомерной, в настоящее время общепризнано. Представляется возможным выделить несколько компонентов в конструировании гендерной идентичности. Гендерная идентичность и самовосприятие специфических гендернотипических атрибутов являются отдельными конструктами и поэтому требуют изучения. Большая часть исследований придерживается мнения о том, что давление на гендерную дифференциацию отражает мотивацию детей избегать кроссгендерного поведения, то есть поведения которое осуждается окружающими, как несвойственного представителю того или иного биологического пола. Оно измеряется как ожидание детьми негативных последствий (например, насмешек, критики, стыда) со стороны родителей, сверстников и самого себя за «несоответствующее» поведение. Рассмотрим компоненты гендерной идентичности.

Гендерная схема – предрасположенность воспринимать мир через призму гендера, рассматривать гендеры как полярные противоположности, классифицировать варианты поведения с точки зрения гендерной уместности, а также принимать стереотипные атрибуты своего пола и избегать атрибутов другого пола. Сандра Бем считала, что такая схема развивается у людей, которые усваивают социальные санкции против кросс-гендерного поведения, и считала это вредным, поскольку может привести к тому, что люди будут исключать потенциально удовлетворяющие кросс-гендерные варианты. Сандра Бем не разработала прямого измерения этой схемы, но она полагала, что ее можно вывести из модели гендерной идентичности, характеризующейся высокой типичностью для своего пола и низкой типичностью для другого пола. Дети с этим паттерном гендерной идентичности действительно сообщают о более высоком давлении на гендерную дифференциацию, чем дети с другими комбинациями по двум показателям ощущаемой типичности. Чтобы оценить ощущаемое давление в отношении гендерного соответствия, его следует измерять напрямую и отдельно от других аспектов гендерной идентичности.

Межгрупповая предвзятость – это склонность видеть собственный пол (свою группу) более благоприятным, чем другой (например, как более дружелюбный и умный, менее скучный и ленивый). Этот компонент включает тенденции преувеличивать различия между полами и гомогенизировать другой пол. Иногда это коррелирует на уровне тенденции к гендерной удовлетворенности и ощущаемым давлением гендерного соответствия.

Гендерная центральность – это феномен, когда ребенок привязывается к полу как к аспекту своей идентичности. Чтобы измерить это, детей можно попросить оценить важность того, чтобы быть девочкой или мальчиком, по сравнению с другими их идентичностями (например, школьник, спортсмен, сын/дочь). Это не связано с другими показателями гендерной идентичности для девочек, но для мальчиков умеренно отрицательно коррелирует с ощущением типичности другого пола и умеренно положительно коррелирует с гендерной удовлетворенностью, а также с ощущаемым давлением для гендерного соответствия.

Гендерная самокатегоризация относится к обозначению себя как мальчика или девочки. Для большинства детей это влечет за собой простое бинарное решение, соответствующее их анатомии. Это самая ранняя развивающаяся форма гендерной идентичности, которую иногда называют базовой гендерной идентичностью. Почти все дети правильно называют себя к 3 годам, а к 6 годам большинство из них «сохраняют» пол или осознают, что их пол остается неизменным, несмотря на поверхностные изменения в одежде, длине волос и т.д. Поскольку этот аспект гендерной идентичности обычно полностью развивается к 6 годам, его редко изучают после этого возраста. Остальные параметры гендерной идентичности фиксируют индивидуальные различия среди детей данного пола, изучаются среди детей старшего возраста и находятся в центре внимания нашего обзора.

Возможность осознать однополую типичность и чувствовать себя типичным представителем другого пола является одним из компонентов гендерной идентичности. Качество ощущаемой типичности своего пола и ощущаемая типичность другого пола относятся, соответственно, к воспринимаемому детьми сходству со сверстниками своего пола и со сверстниками другого пола. Исторически эти два аспекта гендерной идентичности считались полярно противоположными (т.е. как отрицательно коррелированные), но аргументы Бем (1981), Спенса, Хельмрейха вдохновили исследователей на другую их оценку. Это позволило оценить новые гипотезы, такие как предположение Бем в то, что восприятие себя как похожего на оба пола (психологическая андрогинность) более здорово, чем восприятие себя как похожего только на одного. Предыдущие исследователи предполагали, что более сильное отождествление со своим полом (и, следовательно, меньше – с другим) было более эффективно. Чтобы оценить ощущаемую детьми типичность своего пола или их ощущаемую типичность другого пола, дети оценивают свое сходство со сверстниками того же или другого пола по нескольким параметрам (например, личность, интересы, компетенции), а также по общему сходству. Это происходит по нескольким причинам. Во-первых, дети различаются по своим представлениям о типичных мужчинах и женщинах, и некоторые дети могут не воспринимать эти личностные черты (или другие данные исследователя), примеры женской и мужской типичности) в соответствии с их гендерной типичностью (Egan & Perry, 2001; Spence & Hall, 1996). Во-вторых, потому что атрибуты пола детей в одной области (например, черты личности) слабо коррелируют с их атрибутами пола в других областях (например, предпочтения в деятельности, опасно делать выводы об ощущаемой гендерной типичности на основе самовосприятия в какой-либо одной области).

Гендерная фрустрация проявляется в переживании чувства несправедливости и тревоги из-за того, что определенные действия запрещены, потому что они считаются (самим или другими) более подходящими для другого пола, чем для своего собственного. Такое разочарование, как правило, сильнее проявляется у детей, которые могут испытывать некоторую степень кросс-гендерной идентичности, то есть у детей с низким уровнем ощущения типичности своего пола, высоким уровнем типичности другого пола или низкой гендерной удовлетворенностью. Эти меры касаются сознательно доступных (эксплицитных) аспектов гендерной идентичности. Были предприняты некоторые попытки оценить бессознательную (имплицитную) гендерную идентичность детей, но такая работа является новой и ограниченной. Таким образом, рассмотрение проблем гендерной идентичности фокусируется на явных аспектах гендерной идентичности детей.

На детскую гендерную идентичность влияют непосредственные условия развития и формирования ребенка (например, если ребенок единственная девочка/мальчик в большой группе противоположного пола, могут дразнить за гендерное несоответствие). Такие временные влияния не являются основным предметом обзора, хотя предполагается, что на то, как дети справляются с такими временными колебаниями своей гендерной идентичности, могут влиять более стабильные компоненты их гендерной идентичности. Биологический пол как самовосприятие определенного атрибута гендерного типа, который может быть результатом или способствовать одной или нескольким формам гендерной идентичности (например, гендерная удовлетворенность).

Гендерная идентичность относится к самооценке когнитивных конструкций, а не к объективным оценкам гендерных качеств детей. Гендерная идентичность ребенка отличается от его гендерных стереотипов. Гендерные стереотипы – это представления о различиях полов, гендерные стереотипы могут выступать компонентами гендерной идентичности. Представляется возможным разделить аспекты гендерной идентичности на две категории – те, которые основаны на восприятии детьми различий между полами, и те, которые основаны на восприятии детьми различий между детьми данного пола. Их можно назвать, соответственно, между полами и внутригендерный формы гендерной идентичности. Три формы гендерной идентичности основаны на восприятии детьми различий между полами: гендерная удовлетворенность, ощущение необходимости гендерной дифференциации и межгрупповая предвзятость. Эти межгендерные формы гендерной идентичности проявляются уже в дошкольном возрасте и могут быть результатом отмеченных ранее межгрупповых когнитивных (преувеличение различий между полами, предпочтительное отношение к своей группе, обесценивание и гомогенизация чужой группы). Эти познания и формы идентичности, которые они вызывают, являются довольно нормативными для дошкольников и могут выполнять эволюционную функцию, ориентируя детей на однополюю группу сверстников как на коллектив, по образцу которого они должны строиться. Так, они могут способствовать выраженной половой сегрегации, которая характеризует детские социальные группы в течение следующего десятилетия и облегчает приобретение ими гендернотипического поведения. Межгрупповая предвзятость и ощущаемое давление в пользу гендерной дифференциации имеют тенденцию к снижению в течение школьных лет. Однако гендерная удовлетворенность, как правило, остается высокой. Все три межгендерные формы гендерной идентичности могут иметь общие корни в межгрупповом познании и выполнять сходные функции, другие факторы также способствуют развитию каждой из них. В результате у разных детей развиваются разные модели этих форм гендерной идентичности, что приводит к слабым корреляциям между ними. Чувство типичности своего пола и ощущение типичности другого пола основаны на восприятии детьми различий между детьми данного пола и, таким образом, могут рассматриваться как внутригендерные формы гендерной идентичности. Дошкольники иногда оценивают (и комментируют) свое сходство с людьми определенного пола, возможно, замечая очевидную общность, но, вероятно, только когда дети переходят в школьные годы, у них появляются когнитивные способности (например, социальное сравнение, сравнение с прототипом), необходимые для оценки их общего сходства с гендерным коллективом. Ощущение типичности своего пола имеет тенденцию к увеличению в предподростковом возрасте, но ощущение типичности другого пола не имеет четкой возрастной тенденции. Таким образом, в первые годы начальной школы для большинства детей развитие гендерной идентичности включает перебалансировку их профиля гендерной идентичности – отказ от незрелых межгендерных форм гендерной идентичности (особенно чувствуется давление гендерной дифференциации и межгрупповых предубеждений) и добавление способности сформулировать внутригендерные формы гендерной идентичности. Тем не менее, в школьные годы существуют значительные индивидуальные различия между детьми каждого пола по всем параметрам гендерной идентичности.

Существует множество путей к гендерной неудовлетворенности (как и к другим формам гендерной идентичности). Подобно гендерной удовлетворенности, чувство гендерного соответствия сильнее проявляется у мальчиков, чем у девочек (Egan & Perry, 2001). Это может отражать большую стигму в отношении гендерно-атипичного поведения мальчиков, но ни одно исследование не оценивало реальное давление, которое испытывают дети (со стороны родителей, сверстников, средств массовой информации и т.д.), и не связывало его с ощущаемым детьми давлением за гендерное соответствие. Красугольным камнем нескольких теорий является то, что дети, которые испытывают сильное социальное давление в отношении гендерного соответствия, в конечном итоге усваивают предписывающие и запрещающие сообщения и соответственно саморегулируются. Однако с течением времени дети все больше напоминают уровень ощущаемого давления своих друзей. Неудовлетворенная материнская привязанность (избегающая или тревожная) связана с ощущаемым давлением гендерной дифференциации как у девочек, так и у мальчиков. Более того, для мальчиков тревожный стиль общения с близкими друзьями предсказывает усиление давления с течением времени на гендерное соответствие (Jackson, 2013). Другие источники неуверенности также способствуют ощущению давления. Виктимизация со стороны сверстников, трудности интернализации и низкая самооэффективность в стремлении к доминированию или в спорте – все это предвещает усиление ощущаемого давления в отношении гендерной дифференциации (Jackson, 2013; Yunger, Carver, & Perry, 2004). Заслуживают внимания три объяснения вклада незащищенности в ощущаемое давление в отношении гендерного соответствия.

1. Гендерная удовлетворенность. Большинство детей довольны своим полом при рождении, но некоторые выражают недовольство. Это чаще встречается у девочек (Aitken et al., 2015). Причины большого недовольства женщин неясны, но могут включать более высокий статус и другие преимущества, которыми пользуются мужчины, а также большее нежелание мальчиков признавать гендерное недовольство. Для мальчиков кроссгендерные интересы, как правило, подрывают популярность среди сверстников и провоцируют виктимизацию; для девочек кросс-гендерные интересы с большей вероятностью повысят популярность (Braun & Davidson, 2017; Pauletti, Cooper, & Perry, 2014). Гендерная удовлетворенность может быть подрвана желанием обладать одним или несколькими кросс-гендерными атрибутами, особенно если они воспринимаются как запретные для своего пола. Такие требования другого пола могут включать личностные черты, интересы деятельности, невербальные стилистические атрибуты, предпочтения товарищей по играм, стили отношений, физические атрибуты и другие качества. Дети, недовольные гендером, часто имеют кросс-гендерные интересы и черты (Egan, & Perry, 2004; Egan & Perry, 2001; Hines, 2015; Menon, 2006).

2. Надежность привязанности – вера ребенка в то, что родитель (или друг) готов помочь, если это необходимо для облегчения стресса или поддержки исследования, – связана с гендерной удовлетворенностью. Надежность привязанности — это когнитивный и эмоциональный ресурс, который помогает детям не только справляться со стрессом, но и развивать

самооценку, уверенность в себе и общие отношения с соответствующими возрасту партнерами по взаимодействию (например, сверстниками того же пола; Sroufe & Fleeson, 1986). Ненадежная привязанность (например, избегание близости или боязнь быть отвергнутой) связана с гендерной неудовлетворенностью, особенно если привязанность носит гендерно-атипичный характер (избегающая у девочек, тревожная у мальчиков. Данные исследователи полагают, что ненадежность привязанности, в первую очередь к матери, побуждает детей, которые видят в себе ярко выраженный кроссгендерный атрибут, делать вывод, что иногендерная идентичность им подходит больше, чем однополая.

3. Когнитивная негибкость также может способствовать гендерной неудовлетворенности. Ригидность мышления является характеристикой аутичных детей, а аутичные дети демонстрируют повышенный уровень гендерной дисфории. Во-первых, поскольку стресс и незащищенность задерживают нормативные переходы в развитии, они могут блокировать развитие детей или заставлять их регрессировать к примитивным способам мышления, которые поощряют ощущаемое давление для гендерного соответствия. Во-вторых, незащищенность порождает мотивы избегания, основанные на страхе, а не мотивы подхода, основанные на вознаграждении (Higgins, 2012), а страх наказания за поведение другого пола представляет собой мотив избегания.

Выводы. Учитывая разнообразие детей по темпераментам, интересам, способностям, возможностям и т. д., подход гендерная идентичность к гендерной идентичности вряд ли будет реалистичным или желательным. Разрешение детям преследовать свои собственные интересы – даже если они сильно гендерно типизированы – вероятно, более оправдано, если дети учатся уважать каждый гендерный коллектив, а также разнообразие внутри каждого коллектива

Литература:

1. Бем, С. Линзы гендера / С. Бем. – https://docs.google.com/gview?url=https://www.phantastike.com/social_psychology/linzy_gendera/doc/
2. Клецина, И.С. Гендерная психология / И.С. Клецина. – https://bookap.info/genpsy/avtorov_gendernaya_psihologiya_2009/gl7.shtm (дата обращения: 01.06.2023)
3. Корнеева, Е.Н. Содержание учебно-методических комплексов как средство конструирования гендерной идентичности младших школьников / Е.Н. Корнеева, А.И. Коротаева // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – №1. – <https://elibrary.ru/item.asp?idn=todbxt> (дата обращения: 01.06.2023)
4. Лапкина, Е.В. Психологическая защита и совладание человека в разные периоды взрослости / Е.В. Лапкина // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – №3. – <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-zaschita-i-sovladanie-cheloveka-v-raznye-periody-vzroslosti> (дата обращения: 01.06.2023)

Психология

УДК 37.015.311

старший преподаватель Кузьмина Ирина Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ИСКУССТВА НА РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Аннотация. В статье обоснована необходимость исследования влияния искусства на развитие эмоциональной сферы личности обучающегося, а также потребность разработки развивающей программы психолого-педагогического сопровождения. Цель исследования заключается в изучении психологических особенностей развития эмоциональной сферы обучающегося как субъекта образовательной среды, а также выявлении уровня его эмоционального развития и ведущей эмоциональной направленности, влияющих на развитие личностных качеств (эмоциональность, отзывчивость, восприимчивость, эмпатию, доброжелательность, чуткость, воображение, речь т.д.), раскрытия художественно-творческих навыков и развитии креативного мышления. Материалом исследования послужили эмпирические данные, полученные от 275 обучающихся среднего школьного возраста, и исходные данные их эмоциональных характеристик, позволяющих составить общее представление об уровне развития их эмоциональной сферы при прочтении и восприятии ими произведений искусства. Различия исходного уровня эмоционального развития обучающихся оценивались по показателю удовлетворительно/неудовлетворительно, что позволило составить общую характеристику полученных результатов. Таким образом, практическая значимость результатов проведенного исследования, подтверждает гипотезу о предположении, что специально подобранный комплекс методик позволяет выявить исходное состояние уровня эмоционального развития обучающегося. Беря во внимание исследуемые показатели, обоснована потребность разработки развивающей программы психолого-педагогического сопровождения обучающегося, средствами приобщения его различными видами искусства, что будет способствовать раскрытию творческий потенциал, формированию художественно-эстетического восприятия, а также развитию способности эмоционального сопереживания и социальном становлении в обществе как полноценной личности, способной адекватно реагировать на изменения различных факторов внешней среды.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, искусство, личность, художественно-творческое воображение, творческий потенциал, восприимчивость, креативное мышление.

Annotation. The article substantiates the need to study the influence of art on the development of the emotional sphere of the student's personality, as well as the need to develop a developmental program of psychological and pedagogical support. The purpose of the study is to study the psychological features of the development of the emotional sphere of the student as a subject of the educational environment, as well as to identify the level of his emotional development and the leading emotional orientation that affect the development of personal qualities (emotionality, responsiveness, receptivity, empathy, benevolence, sensitivity, imagination, speech, etc.), the disclosure of artistic and creative skills and the development of creative thinking. The research material was empirical data obtained from 275 students of secondary school age, and the initial data of their emotional characteristics, which allow us to get a general idea of the level of development of their emotional sphere when reading and perceiving works of art. Differences in the initial level of emotional development of students were assessed by the indicator satisfactory/unsatisfactory, which allowed us to make a general description of the results obtained. Thus, the practical significance of the results of the study confirms the hypothesis that a specially selected set of techniques allows you to identify the initial state of the level of emotional development of the student. Taking into account the studied indicators, the need to develop a developmental program of psychological and pedagogical support of the student, by means of introducing him to various types of art, which will contribute to the disclosure of creative potential, the formation of artistic and aesthetic perception, as well as the development of the ability of emotional empathy and social formation in society as a full-fledged personality capable of adequately responding to changes in various external factors, is substantiated Wednesday.

Key words: emotional sphere, art, personality, artistic and creative imagination, creativity, receptivity, creative thinking.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы и Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева) по теме: «Исследование особенностей эмоционального развития обучающихся средствами искусства» (руководитель – И. Н. Кузьмина)

Введение. В социальном пространстве современного мира, успешности достигает личность, способной адекватно реагировать на различные изменения, происходящие во внешней среде, обладающей навыками быстро находить неординарные решения всевозможных задач и умеющей их применять. Способность генерирования новых идей и применение нестандартных методов их решения осуществляются благодаря развитию творческого воображения и эмоционального интеллекта, формируемые как следствие развития эмоциональной сферы личности. Таким образом, это обстоятельство свидетельствует об имеющемся интересе к изучению данного феномена, способствующего полноценному развитию человека как полноценной личности в условиях современного времени. Вопрос, связанный с процессом эмоционального развития человека нашел отражение в трудах многих ученых: эволюционная теория эмоций Ч. Дарвина [5], эмоция как ценность Б.И. Додонова [6], теория о потребностях и мотивах эмоций А.Н. Леонтьева [12], теория дифференцированных эмоций К.Э. Изарда [8], информационная теория эмоций П.В. Симонова [14]. Апробированное осмысление вопроса развития эмоциональной сферы личности в контексте изобразительного искусства Б.М. Неменского [13]; пейзажной живописи И.Н. Кузьминой [11]; музыкального искусства Б.М. Теплова [15]; декоративно-прикладного искусства В.А. Варданяна [3]; театрального искусства О.П. Задорожной [7], литературы М.М. Бахтина [1]; гончарного мастерства Л.П. Карпушиной, А.П. Русяева [10].

Е.П. Ильин эмоциональную сферу личности характеризует как «многогранное образование» [9, С. 12], объединяющую в себе комплекс эмоциональных явлений (состояния эмоций, эмоциональные свойства личности, чувственность эмоциональных отношений), имеющих различные по своей сути признаки. Таким образом, эмоциональное развитие личности – это интеграция набора эмоциональных характеристик внутриличностных свойств человека, выражающиеся в эмоциональном тоне; эмоциональных состояниях индивида; эмоциональных личностных качествах; устойчивости эмоциональной чувственности. Исходя из темы исследования, основная цель развития эмоциональных характеристик личности, как важного критерия формирования гармоничной личности, заключается в раскрытии творческого потенциала. В качестве наиболее совершенного средства, приводящего к нужным результатам, мы рассматриваем искусство.

Искусство, как отмечает Ю. М. Lotman «is a form of cognition/ одна из форм познания жизни» [16, С. 6-7], в процессе творческой деятельности и при прочтении произведения искусства, человек развивает способность получать и сохранять информацию, осуществлять процесс познания окружающего мира и социализации. Искусство, выступает в качестве эффективного средства познания законов повседневной жизни, оказывая воздействие на развитие качеств гармоничной личности и эмоционального реагирования межличностных отношений в социокультурном пространстве. Таким образом, важная часть внутренней жизни человека представляет собой интрапсихический мир эмоций, который с рождения неразрывно связан с искусством. С наскальных рисунков древнего человека до наших дней искусство выполняло жизненно важные функции: социально-коммуникативную (развитие способности выражать свои эмоции и понимать эмоциональное состояние окружающих); интеллектуальную (развитие наглядно-образного мышления); обучающую (средство передачи опыта, знаний, умений и навыков следующим поколениям) и т.п.

Л.С. Выготский высказывает мысль, что искусство, прежде всего, возникает в качестве «сильнейшего орудия в борьбе за существование» [4, С. 309]. Таким образом, основная функция искусства заключается в способности эмоционального развития личности, которая выполняет значимую роль в эволюции человека.

Исходя из этого, мы видим, что искусство и эмоциональное развитие личности существуют в неразрывной взаимосвязи, представляемые как единое целое. Чувственное восприятие внешнего мира и процесс межличностного общения начинают развиваться ещё в младенчестве и совершенствуются на протяжении всей жизни, зарождаая в человеке новые эмоции. Поэтому эмоциональное развитие ребенка необходимо начинать развивать с первых дней его жизни. Изучая принципы и этапы психического развития человека, необходимо акцентировать внимание на особенности формирования личности в подростковом возрасте, сопровождающиеся признаками особой чувственности в эмоциональной сфере, и проявляемые в трудности взаимодействия внутриличностного, межличностного и социального общения. В этом возрасте контролировать свои эмоции и правильно их выражать ребенку, очень сложно, поскольку, в сензитивные периоды подросткового возраста «изменения в эмоциональной сфере подростка, поднимаются на новый уровень» [2, С. 18], поскольку период взросления человека, переход из детства в совершенно новое состояние сопровождается повышенной эмоциональной чувствительностью. Механизмом, позволяющим регулировать, поведение ребенка на этом этапе формирования личности, является внутренняя эмоциональная уверенность и принятие им себя самого и окружающих, социальных норм и ценностей общества в котором он находится.

Изложение основного материала статьи. Цель исследования – изучить влияние искусства на развитие эмоциональной сферы обучающегося, а также выявить уровень его эмоционального развития и ведущей эмоциональной направленности обучающихся. Рассматривалась гипотеза о предположении, что специально спланированная психолого-педагогическая деятельность будет способствовать совершенствованию внутриличностных качеств (эмоциональность, отзывчивость, восприимчивость, эмпатия, доброжелательность, чуткость, воображение, речь т.д.) и раскрытию навыков к адекватному реагированию на происходящее внутри себя, что приведет к большей уверенности в своих возможностях и умении ориентироваться в пространстве современного общества. Материалом исследования послужили эмпирические данные, описывающие особенности развития эмоциональной сферы личности обучающихся подросткового возраста и особенности их эмоциональных характеристик. Исходное состояние развития их эмоциональной сферы диагностировались с помощью специально подобранного нами комплекса методик, направленных на оценку: психоэмоционального состояния личности («Волшебная страна чувств») Т.М. Грабенко, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Д.Ф. Фролова); способности к эстетическому сужению («Геометрия в композиции») Е.М. Торшиловой, Т.В. Морозовой; способности вербальной креативности («Диагностика творческого мышления») Э.П. Торренса (субтест 5 «Необычное использование» обработке Е.Е. Туник)); и определения эмоциональной направленности («Эмоциональная направленность») Б.И. Додонова). Исследовательская деятельность проводилась с обучающимися 5-6 классов в количестве 275 человек в 2021 году на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа №11» г. Саранск. При проведении экспериментальной части исследования влияния искусства на развитие эмоциональной сферы личности обучающегося, нам удалось составить общее представление о начальном уровне ее развития и проследить динамику развития эмоциональной сферы личности. Значение оценочных критериев по

первым трем тестам выражаются в количественном показателе с оценкой высокий/низкий (Таблица 1), критерии последнего теста, определяющие ведущую эмоциональную направленность, представлены отдельно (Таблица 2).

Таблица 1

Исходный уровень эмоционального развития обучающихся

Название методики	Показатель	Всего	Уровень ЭР	Показатель ЭР
Волшебная страна чувств	высокий	87 (31%)	у	209 (76%)
	средний	122 (45%)		
	низкий	66 (24%)	н	66 (24%)
Геометрия в композиции	высокий	82 (30%)	у	272 (99%)
	средний	190 (69%)		
	низкий	0 (0%)	н	3 (1%)
	очень низкий	3 (1%)		
Необычное мышление	очень высоко	0 (0%)	у	254 (93%)
	выше нормы	9 (3%)		
	чуть выше нормы	50 (18%)		
	норма	128 (47%)		
	чуть ниже нормы	67 (25%)	н	21 (7%)
	ниже нормы	7 (2%)		
очень низко	14 (5%)			

Условные обозначения: у – удовлетворительно, н – неудовлетворительно, ЭР – эмоциональное развитие

Таблица 2

Исходный уровень эмоциональной направленности обучающихся

Направленность эмоций	Наиболее желанная эмоция	Наименее желанная эмоция
	Количество испытуемых	
Романтическая	72 (26%)	33 (13%)
Акquisитивная	75 (27%)	19 (7%)
Практическая	28 (10%)	0 (0%)
Глорическая	11 (4%)	20 (7%)
Гедонистическая	25 (9%)	8 (3%)
Альтруистическая	18 (7%)	14 (5%)
Гностическая	0 (0%)	22 (8%)
Пугническая	3 (1%)	31 (15%)
Коммуникативная	37 (14%)	33 (12%)
Эстетическая	6 (2%)	83 (30%)

Выяснилось, что большинство 76% обучающихся обладают высоким уровнем по всем критериям, 16% имеют положительный результат по двум показателям, 7% – по одному критерию, 1% обучающихся имеют низкий параметр по всем критериям. Направленность эмоционального переживания, в качестве наиболее желаемой эмоции, преобладают акquisитивная – 27% и романтическая – 26%; как переживание наименее желаемой эмоции 30% указали эстетическую эмоцию. Таким образом, обучающиеся с разным уровнем эмоционального развития имеют различные характеристики восприимчивости, отзывчивости, эмоционального интеллекта. Как видно из представленных данных, 8% обладают недостаточными характеристиками эмоционального отклика на явления действительности и умением управлять эмоциональными побуждениями, что предполагает о возможных коммуникативных барьерах в социальном взаимодействии.

Применяемые методики позволили нам получить исходные данные развития эмоциональной сферы обучающихся: оценка психоэмоционального состояния (большая часть с удовлетворительным (высоким и средним) уровнем (76%), неудовлетворительным (низким) уровнем четвертая часть (24%)); эстетического восприятия (удовлетворительный (высокий и средний) уровень имеет основная часть (99%), неудовлетворительный (низкий и очень низкий) 1% обучающихся); вербальной креативности (большая часть (93%) обладает удовлетворительным (очень высоким, выше нормы, чуть выше нормы, норма, чуть ниже нормы) уровнем развития, неудовлетворительным (ниже нормы и очень низко) лишь 7% испытуемых); эмоциональной направленности, в качестве наиболее желанной эмоции (у половины обучающихся (53%) в равной степени проявляется акquisитивной (27%) и эстетической (26%) направленности, в меньшей степени проявляются коммуникативная (14%), практическая (10%), гедонистическая (9%), альтруистическая (7%), глорическая (4%), эстетическая (2%), пугническая (1%), практическая эмоция не проявляется ни у одного испытуемого), в качестве наименее желанной

эмоции (треть (30%) указали эстетическую эмоцию, в меньшей степени пугническая (15%), романтическая (13%), коммуникативная (12%), гностическая (8%), в равном значении акquisитивная и глорическая (7%), альтруистическая (5%), гедонистическая (3%), практическая эмоция не выявлена ни у одного испытуемого). Таким образом, по полученным данным, мы видим, что с низким уровнем развития эмоциональной сферы по трем показателям – 1% обучающихся, по двум показателям – 7%, по одному – 16%, а большая часть имеет высокий показатель по всем предъявляемым требованиям, что составляет – 76%. В итоге полученные данные дают четкое представление о развитии эмоциональной сферы испытуемых по показателям: психоэмоционального состояния; эстетического восприятия; вербальной креативности. Исходя из этого 8% обучающихся имеют низкий уровень эмоционального развития по трем и двум показателям, из них треть (33%), в качестве ведущей эмоциональной направленности, отдадут предпочтение коммуникативной эмоции, у половины (57%) обучающихся, в равной степени, приоритетность эмоциональной направленности выражается в акquisитивной и романтической.

Выводы. Практическая значимость результатов проведенного исследования, подтверждает гипотезу о том, что применение вышеоцененных методик позволяет выявить исходное состояние уровня развития эмоциональной сферы обучающегося. Аргументированность полученных данных подтверждается статистическими данными, полученными нами в ходе исследования, и позволяет утверждать, что обучающиеся среднего школьного возраста нуждаются в развитии эмоциональных характеристик способствующих умению выражать собственные эмоции и раскрытию творческих способностей. Проведенный нами теоретический анализ позволяет утверждать, что искусство, способствует развитию новых эмоций и чувств, социальному становлению личности и способности правильно реагировать на различные изменения окружающей его действительности, развитию эмоционального интеллекта, раскрытию творческого потенциала, творческих идей и совершенствованию способности быстрого принятия креативных решений всевозможных задач. Таким образом, для решения данной проблемы, учитывая исследуемые показатели эмоционального развития обучающихся подросткового возраста, необходима разработка развивающей программы, содержащей в себе специально спланированную психолого-педагогическую деятельность, включающую комплекс занятий по различным направлениям искусства (музыка, живопись, литература, театр, декоративно-прикладное творчество и т.д.). Создавая, таким образом, условия и возможности, для каждого испытуемого, способствующие развитию эмоциональной сферы личности и эмоционального интеллекта, а также проявлению себя в различных направлениях искусства, раскрывая тем самым свой творческий потенциал и успешной социализации в обществе. Данная работа предполагает перспективу дальнейших исследований.

Литература:

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – Москва: Искусство, 1986. – 445 с.
2. Божович, Е.Д. Психологические особенности развития личности подростка / Е.Д. Божович. – Москва: Знание. 1979. – 37 с.
3. Варданян, В.А. Декоративно-прикладное искусство в школе : кн. для учащихся / В.А. Варданян, Т.В. Сивер. – Саранск: М-во образования Республики Мордовия, 1997. (Тип. «Рузаевский печатник»). – 38 с.
4. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – Москва: Искусство, 1986. – 573 с.
5. Дарвин, Ч. О выражении эмоций у человека и животных / Ч. Дарвин. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 384 с.
6. Додонов, Б.Г. Эмоция как ценность / Б.Г. Додонов. – Москва: Политиздат, 2001. – 272 с.
7. Задорожная, О.П. Формирование эмоциональной сферы дошкольников через театрализованную деятельность / О.П. Задорожная // Молодой ученый. – 2016. – № 23.2. – 445 с.
8. Изард, К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 464 с.
9. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 752 с.
10. Карпушина, Л.П. Формирование у старшеклассников практических навыков изготовления керамических изделий в дополнительном образовании / Л.П. Карпушина, А.П. Русяев // Гуманитарные науки и образование. – 2019. – № 1. – С. 129-133
11. Кузьмина, И.Н. Модель развития художественно-образного мышления детей средствами пейзажной живописи / И.Н. Кузьмина // Этнопедагогический ежегодник. – 2023. – № 14. – С. 39-45
12. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев. – Москва: МГУ, 1971. – 38 с.
13. Неменский, Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания / Б.М. Неменский. – Москва: Просвещение, 1987. – 255 с.
14. Симонов, П.В. Эмоциональный мозг / П.В. Симонов. – Санкт-Петербург: Питер, 2021. – 299 с.
15. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – Москва: 1947. – 355 с.
16. Lotman, I.U.M. The structure of the artistic text: History and criticism – Theory, etc, Poetics. / I.U.M. Lotman, Publisher. Ann Arbor: [Dept. of Slavic Languages and Literature], University of Michigan. – 1977. – 300 p.

Психология

УДК 372.881.1

кандидат психологических наук, доцент Кулеш Елена Васильевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск);

профессор с учёной степенью доктора наук Дьячкова Людмила Германовна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ В ПРАКТИКЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена обзору результатов апробации процесса обновления дидактических инструментов формирования культурного интеллекта и межкультурных коммуникаций у будущих педагогов, обучающихся проектной деятельности и ее управлению в образовательной организации. Авторы анализируют концептуальные основания обеспечения самостоятельной работы студентов, предлагая использовать жанровые особенности рабочей тетради.

Ключевые слова: проект, культурный интеллект, управление деятельностью, межкультурная коммуникация, компетенция, студенты, индивидуализация достижений, рабочая тетрадь, дидактика.

Annotation. The article is devoted to the review of the results of approbation of the process of updating the didactic tools for the formation of cultural intelligence and intercultural communications among future teachers who study project activities and its management in an educational organization. The authors analyze the conceptual foundations for ensuring independent work of students, suggesting the use of the genre features of the workbook.

Key words: project, cultural intelligence, activity management, intercultural communication, competence, students, individualization of achievements, workbook, didactics.

Введение. Последовательная работа в области обновления дидактических инструментов, предлагаемых для формирования культурного интеллекта студентов, обучающихся по программам педагогического образования, осуществляемая авторами материала на протяжении последних лет, позволяет озвучить ряд предположений в отношении результативности разработок. Учитывая, что для обеспечения самостоятельной работы студентов и поддержки познавательного интереса граждан, изучающих особенности становления русского Приамурья на Дальнем Востоке, был создан интерактивный контент, ранее рассматриваемый в ряде публикаций [1; 2], авторы предприняли попытку создания рабочей тетради, которую в рамках обучения по дисциплине «Управление проектами в образовательной организации», апробировали со студентами (44.03.05 Педагогическое образование (для всех профилей направления) [6].

Определившиеся результаты позволили сделать ряд выводов в отношении жанровой уместности рабочей тетради для обеспечения самостоятельной работы студентов и достижения целевых показателей в процессе формирования культурного интеллекта и межкультурных коммуникаций обучающихся, уровень развития которых позволяет наблюдать интеграцию когнитивного, метакогнитивного, поведенческого и мотивационного показателей личностного роста в процессе культурной адаптации, сопровождающей обучение студентов в вузе.

Создание рабочей тетради для облегчения процесса формирования профессиональных компетенций у студентов с помощью проектной деятельности было предпринято в рамках учебной дисциплины, позволяющей не только выполнять разнообразные задания в исследуемой области управления учебными проектами, но и определяющей преобразование культурных компетенций в мультикультурные, необходимые для обеспечения стабильности проживания в приграничных районах Дальнего Востока, что позволило считать рассматриваемую тему актуальной.

Полагая степень изученности вопроса о результативности использования рабочих тетрадей в процессе обучения студентов проектной деятельности весьма высокой, авторы признают, что применение таковых на уровне дидактических инструментов формирования культурного интеллекта недостаточно исследовано, поскольку проектная деятельность, связанная с изучением процессов становления культурной идентичности и межкультурных коммуникаций, направленных на адаптацию граждан к поликультурной среде России, активизировалась после преодоления последствий пандемии-2019.

Используя методологию системного подхода и метод структурного анализа системного объекта, авторы предлагают рассматривать возможность достижения цели исследования, обладающей интегративными характеристиками с помощью решения тактических задач, раскрывая теоретическую, социальную и прикладную ценность концептуализации процесса управления проектной деятельности студентов, направленного на обеспечение толерантности инокультурным проявлениям в обществе и осмысления единой ценностной платформы культуры как таковой.

Изложение основного материала статьи. Принимая во внимание тот факт, что для развития межкультурного интеллекта обучающемуся необходимо воспитание уверенности в возможности его формирования на основании адаптации к поликультурному средовому окружению, что объясняет широкое использование данного понятия в научном обороте с 2006 г. [8; 9], следует обратить учесть, что именно для обеспечения данного процесса, первично в 2020г. был разработан проект «Интеграция» (представленный на сайте «Дальневосточного ресурсного центра межкультурного взаимодействия»: <http://resource-center.tilda.ws/integration-list>). Интерактивный атлас «Россия. Приамурье. Родина», сформированный с помощью возможностей визуализации в браузере, будучи структурным компонентом проекта, был создан для сопровождения процесса «...формирования культурного интеллекта субъектов взаимодействия в полиэтнической образовательной среде Хабаровского края» [4, С. 164]. Его использование в учебном процессе со студентами, обучающимися на педагогических направлениях образовательных организаций Хабаровска и Хабаровского края, обнаружило результативную статистику и позволило авторам рассматривать действия, направленные на уточнение отдельных задач проекта, поскольку:

- концепция межкультурного интеллекта [5; 7] подразумевает как понимание языка (языков), так и ценностной сущности культуры, вне осознания которой любые коммуникации могут оказаться не результативными;

- сущностные характеристики мировоззрений, различающиеся у представителей разных культур, подразумевают абсолютную ценность витальных представлений, обеспечивающую способность обучающихся к интерпретации результатов познания;

- дидактические инструменты процесса обучения предусматривают преодоление межкультурного барьера и непонимания, потенциальных столкновений за счет использования знаковых оснований межличностных, межкультурных коммуникаций, доступных в рамках обучения проектным способам ведения образовательной деятельности.

Таким образом становится очевидной потребность в преобразовании подучаемых в процессе обучения студентами данных, позволяющих описать соответствие:

- аксиологических характеристик культуры как теоретически ценного компонента познавательной деятельности в процессе обучения, определяющего логику и схему изложения содержания курса;

- технологических характеристик познавательной деятельности в процессе обучения, определяемых выразительными возможностями языков и культур, сопоставляемых на основании их единой целостной картины мира, формируемой у обучающихся;

- эстетических характеристик осмысления соизмеримости ценностных характеристик познавательной практики обучающихся и возможностей их проявления в разнообразных формах культуры у представителей разных этнических групп в пространстве мультикультурной среде обитания.

Учитывая изложенные позиции, авторы предлагают использовать формат так называемой «рабочей тетради», как обусловленный рамками жанра используемых учебных и учебно-методических пособий, предназначенных для сопровождения самостоятельной работы обучающихся по дисциплинам проектного характера.

Для подтверждения чистоты апробации, кроме результатов, ранее полученных с помощью дидактических инструментов интернет-проекта «Интеграция», был предпринят использование рабочей тетради для обеспечения результатов текущего и промежуточного контроля по дисциплинам:

- «Управление проектом» (ведущий педагог – Е.В. Кулеш),

- «Традиционные ремесла народов России и Приамурья» (ведущий педагог – Л.Г. Дьячкова).

Полученные в учебном году результаты можно описать, используя как структуру предлагаемой рабочей тетради, так и полагаемые в компетентностном формате, необходимые для аттестации профессиональные требования к уровню формируемых характеристик у студентов в процессе обучения будущих педагогов. Процесс формирования культурного интеллекта у студентов, будучи реализуемым последовательно, предполагает необходимость обеспечения развернутых описаний национальных, этнических культурных и познавательных компонентов осмысления мира, поскольку, будучи интерпретируемыми эти данные определяют основы межкультурной коммуникации и способность обучающихся к

сопоставлению различных подходов к процессу становления культурного интеллекта и выявлению, детальному анализу конструктов, с помощью которых данный процесс можно измерять.

В то же время, учитывая, что именно в рамках самостоятельной работы обучающихся, которая требует формирования мотивации у студентов к учебной работе и т.д., необходимыми мыслятся специально создаваемые дидактические инструменты, использование которых способно облегчить освоение учебного контента по ряду дисциплины и сформировать компетенции, регламентированные ФГОС ВО по направлению получаемого образования. Таким образом, рассматривая учебное пособие, созданное в жанре рабочей тетради, полагаемое инструментом сопровождения самостоятельной работы студента, можно установить его системообразующий характер, тем более, именно рабочая тетрадь предполагает:

- уточнение научного аппарата изучаемых дисциплин проектного характера;
- дополнение содержательных компонентов, необходимых для выполнения проектов по изучаемым дисциплинам;
- изложение алгоритма работы в области проектно-учебной деятельности, вплоть до составления паспорта, команды и проч. деталей проекта, формирования реестра необходимых источников и материалов по разрабатываемой теме, примерные тестовые задания, ключи к ним и др.;

- описи заданий, технологические карты.

Особенностью предложенной рабочей тетради можно называть ее структуру, которая определена логикой и схемой проекта «Интеграция», поскольку с помощью подобного примера у студентов возможно формирование осознания связи учебного контента, целевых стратегически необходимых действий по его освоению и тактических намерений, позволяющих выбрать необходимые для их реализации инструменты.

Учитывая, что основополагающими в создании данного пособия были базовые принципы дидактики, можно сделать акцент на логике его структурирования, поскольку именно проектная (учебно-проектная и вероятно, - проектно-творческая) деятельность студентов в процессе обучения определяется развитием мотивации к учебной практике и постепенный рост самостоятельности, самостоятельности в деятельности обучающихся.

По мере того, как сетевой вариант энциклопедического сопровождения процесса формирования культурного интеллекта и межкультурных коммуникаций в деятельности обучающихся разработан с учетом циклической модели мышления человека, то на каждом конкретном этапе потенциального проекта в учебной деятельности студентов можно проследить соответствие изучаемым в соответствии с требованиями научности и актуальности исследуемого материала, данных, представленных в данной ситуации описаниями объективных (природно-климатических и экономических, географических и др.) условий:

- освоения российского Дальнего Востока на территории Приамурья, истории его освоения русскоязычными и др. экспедициями;

- исследования состава почвы, лесов, рек, полей и т.д., необходимого для объяснения формирования жизненного цикла аборигенного населения территорий;

- описания и соотнесения с источниками мирового значения характера вероисповедных и обрядовых предпочтений локально расселенных групп;

- быт, промыслы и искусство жителей Приамурья, традиционно существовавших на территории Дальнего Востока и перелившихся в ее пределы в Новом времени.

Таким образом, студенты, получившие возможность анализировать уже сформированный проект, в котором учтены необходимые данные по истории, географии, ботанике, биологии, геодезии, экономике, религиоведению и традиционному искусству региона, могут видеть пример выполнения многоуровневого проекта учебного характера и сопоставлять существующий вариант с последовательно выполняемыми заданиями, результаты которых необходимы для получения опыта управления собственной проектной деятельностью.

Поэтому рабочая тетрадь, реализуемая в учебном процессе как инструмент поддержки самостоятельной работы студентов и контроля за ее правомерностью, обнаруживает стратегию обучения, определяемую правилами дидактики, позволяющими изучать любой вопрос в рамках структурного анализа системного объекта. Следовательно, результатом учебного процесса полагается становление целостной картины мира, обеспечиваемой научными данными. Кроме того, выполнение заданий в формате рабочей тетради, обеспечивает студентам индивидуализацию учебных достижений, поскольку выстраивает их в ценностно-смысловые ряды, определяемые процессом моделирования познавательной деятельности.

Структура рабочей тетради, сопоставима вариантами, предложенными ранее [3; 9], и позволяет структурировать изучаемый материал, описывать его в соответствии с требованиями этически допустимого цитирования, использования источников и материалов, необходимых для уточнения результатов учебно-проектной деятельности студентов. Особенностью рабочей тетради, предложенной авторами, является внедрение в текст примеров проекта, обладающих творческим характером, и реализуемых в процессе обучения с объяснением последовательности работы над ними и возможностями творческой интерпретации полученных результатов.

Во введении описывается роль и место управления проектами, в компетентностном формате изложены цель, задачи, инструменты их решения и возможные результаты, которые необходимы для достижения студентами в процессе обучения, что определяет алгоритм создания проекта и последующей работы над ним. В табличной форме представлены задания по каждой теме, что позволяет использовать проверочные материалы и примерные варианты тестирования желающим проверить формируемые компетенции самостоятельно.

Соблюдение требования постепенного укрупнения решаемых задач и усложнения заданий обеспечивает продвижение познавательной деятельности студентов от простого к сложному, от репродуктивных методов освоения знаний – к творческим, требующим развернутой интерпретации получаемых в процессе обучения данных. В результате, на этапе проверочных мероприятий в семестре, количество и характер решенных проектных задач и выполненных заданий свидетельствуют о степени сформированности профессиональных компетенций студента, иллюстрирующих его достижения в учебном процессе, определяемые уровнем развития его способности к решению многоуровневых задач.

В том числе, учитывая специфику используемых заданий в области создания учебного проекта и управления им, авторы рабочей тетради предлагают творческий проект в области изучения этнокультурных процессов в регионе, направленный на выявление единого ценностного основания воспроизводимой культуры вне зависимости от того к какой этнической или национальной характеристике она относится.

С точки зрения раскрытия целевых установок, соответствующих изучаемой дисциплине, такие задания помогают студентам установить способы организации проектной деятельности, направленной на углубленное, персонализированное исследование в изучаемой сфере деятельности; а с позиций формирования культурного интеллекта и развития межкультурных коммуникаций позволяют найти, используя аналитические методы работы, единые основания моделирования культурного процесса, обеспеченные онтологическими характеристиками.

Сопоставление заданий прослеживается на уровне, требующем освоения навыков формализации результатов, полученных в процессе проектной деятельности. Таким образом становится возможным определение схемы, логики и исторически сформировавшихся оснований процесса моделирования картины мира, определяющей детали развития какой-либо конкретной этнической культуры, обеспечивающей организацию пространства среды обитания. Примером может являться семестровый проект, реализуемый в рамках обучения по дисциплине «Традиционные ремесла народов России и Приамурья», поскольку задания сформулированы так, чтобы:

- осуществить поиск доступных источников и материалов, определяющих оригинальность практики создания предметов ремесла;
- анализ композиционных схем изучаемых предметов ремесла;
- определение условий, свидетельствующих об объективных и субъективных факторах формирования ремесла;
- определение соответствия развития ремесла уровню экономического и технологического обеспечения этапов его территориального формирования;
- определение символических характеристик изучаемых предметов ремесла и сравнительный анализ их описаний с целью установления протофеномена, определяющего специфику представлений о мире и месте данного предмета в нем.

Последовательно решаемые задания позволяют студенту определить:

- устойчивые, адекватно воспринимаемые населением актуального исторического периода схемы (развертки, композиции и др.) предметов ремесла, необходимых для развития промысла, производства, интерпретации на новом технологическом уровне и др.;
- выбор выразительных средств, характерных для ремесленных практик и обеспечение уровня реставрации, реконструкции культурных событий, определяющих их использование в текущем времени;
- рефлексивные акты, определяющие осмысление уровня развития традиционной культуры и ее преобразование на народном и массовом уровнях, характерных для региона.

Следовательно, используя структурный анализ системного объекта, который представлен изучаемыми реалиями ремесла, сравнительный анализ культур и др., студенты получают возможность определять исходные, исторически подтверждаемые позиции, свидетельствующие о рождении и модификации культуры, манифестируемой на уровне ремесленных практик, традиционных для регионов страны.

Таким образом, у студентов формируется представление о неизменности витальных ценностей, конструирующих культуру многонациональной территории проживания и возможности узнавания их морфологического разнообразия на фоне генетического единства феномена культуры.

Поэтому, использование рабочей тетради, как инструмента ненавязчивого сопровождения учебного процесса в рамках обеспечения формирования культурного интеллекта, межкультурных коммуникаций, способности к созданию проектов в области профессиональной, но на момент обучения в вузе – учебной деятельности, подтверждает правомерность намерений ее авторов и свидетельствует о рациональном выборе дидактических инструментов индивидуализации учебных достижений студентов.

Подтверждая изложенное, авторы осуществили фронтальное тестирование участников учебного процесса 2022-2023 уч.г. в ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск) по результатам работы с дисциплинами, которые позволяли использовать рабочую тетрадь в освоении курса.

Результаты тестирования, приведенные ниже как в табличной форме, так и с помощью диаграммы, подтверждают результативность использования рабочей тетради как обновленного дидактического инструмента в формировании профессионально значимых результатов учебного процесса в вузе (Рис. 1).

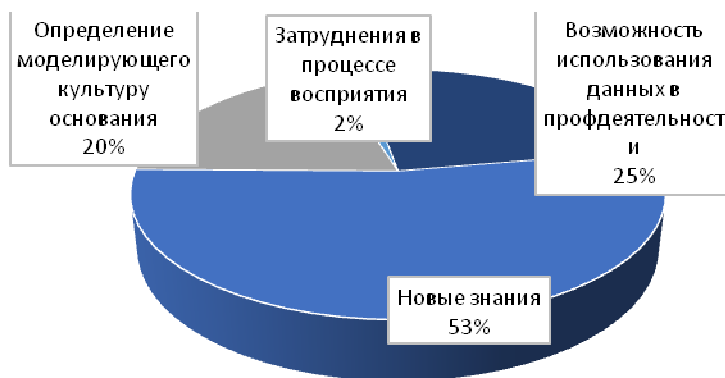


Рисунок 1. Процентное распределение реакции студентов, опрашиваемых о вероятной результативности использования сетевого учебного контента проекта «Интеграция» и рабочей тетради в курсе обучения

Выводы. Приведенная статистика опроса студентов составлена на основании выборки в количестве 100 человек из числа обучающихся на вторых курсах всех педагогических образовательных программ, в соответствии с направлениями обучения для учителей математики и информатики, изобразительного искусства и технологии, физики, биологии, др. Учитывая полученные в результате апробации дидактических инструментов, предназначенных для оптимизации процесса самостоятельной работы студентов в области формирования культурного интеллекта и развития межкультурных коммуникаций в учебно-проектной деятельности, авторы рабочей тетради и сетевого интерактивного проекта «Интеграция» свидетельствуют о правомерности концептуализации средств, используемых в процессе обучения управлению проектами в образовательной организации.

Литература:

1. Алексеева, Л.П. Технологии применения рабочих тетрадей в профессиональной образовательной организации / Л.П. Алексеева // DIZWW. – 2021. – №7-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-primeneniya-rabochih-tetradey-v-professionalnoy-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 03.08.2023)

2. Голобкова, Г.И. Рабочая тетрадь как многофункциональное дидактическое средство в системе самостоятельной работы студентов: автореф. дис. канд. пед. наук [Текст] / Г.И. Голобкова. – М., 2011. – 28 с.
3. Заруба, Н.А. Управление проектами в образовании: особенности зарубежного и отечественного опыта / Н.А. Заруба // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – №3 (31). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-proektami-v-obrazovanii-osobennosti-zarubezhnogo-i-otechestvennogo-opyta> (дата обращения: 02.08.2023)
4. Кулеш, Е.В. Проектная деятельность ресурсного центра профессионального образования в системе межнационального взаимодействия полиэтнического региона / Е.В. Кулеш // Интеграция научных школ Дальнего Востока в образование региона. Сб. статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции. Отв. ред. В.А. Давыденко. – Хабаровск. Изд-во «Тихоокеанский государственный университет». – 2021. – С. 163-167
5. Кулеш, Е.В. Дидактические инструменты кластерного подхода к проектированию межкультурной компетентности обучающихся в цифровой образовательной среде / Е.В. Кулеш, Л.Г. Дьячкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-3. – С. 285-288
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). С изменениями и дополнениями от: 26 ноября 2020 г., 8 февраля 2021 г. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_293562/22fdb8ef83266600f86e373cbab51750d6030954/ (дата обращения: 05.08.2023)
7. Черняк, Н.В. «Межкультурная компетенция» и смежные термины в понятийном аппарате межкультурной дидактики / Н.В. Черняк // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2015. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kompetentsiya-i-smezhnye-terminy-v-ponyatiynom-apparate-mezhkulturnoy-didaktiki> (дата обращения: 02.08.2023)
8. Earley, P.C. Cultural intelligence: Individual interactions across cultures / P.C. Earley, S. Ang. – Palo Alto, CA: Stanford University Press, 2003.
9. Edited by L. Daniela. New Perspectives on Virtual and Augmented Reality: Finding New Ways to Teach in a Transformed Learning Environment. – 2020.
10. Peterson, B. Cultural Intelligence: A Guide to Working with People from Other Cultures Intercultural Press / B. Peterson. – 2004. – P. 89-95

Психология

УДК 159.9

аспирант кафедры общей и педагогической психологии Лайпанов Марат Алиевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ОСНОВНЫЕ ВИДЫ И ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА

Аннотация. В статье представлены основные виды и характеристики профессиональной карьеры как психологического феномена. Выделены основные признаки карьеры как социально-психологического феномена. Профессиональная карьера – рассматривается как динамичный процесс с последовательным изменением этапов (профессиональных позиций и статусов), предусматривающий самоуправление и самоорганизацию, социальную и профессиональную мобильность, расширение компетенций и соответствующие трансформации личности как субъекта профессиональной деятельности. Основой поступательного движения являются противоречия, которые могут разрешаться конструктивным или деструктивным путем. Критерии успешности карьеры меняются на протяжении всей жизни, при этом субъективные оценки преломляются через ценности референтной группы, профессиональные и культурные стандарты. Карьерный процесс не обязательно связан с движением вверх, может иметь нелинейный характер и охватывать несколько сфер жизнедеятельности. Профессиональная карьера – это процесс самоутверждения и самосуществования личности, осуществляемый путем целенаправленной активности, направленной на повышение компетентности, достижение социально-полезных и субъективно-значимых результатов в выбранной сфере деятельности. Карьерному процессу свойственны цикличность, многовариантность, неравномерность, закономерные кризисы. В условиях постиндустриального общества теоретические модели карьерного процесса должны предусматривать множественность проб, резкие изменения траекторий и прерывания. Профессионально-мобильных лиц отличают особенности «карьерных якорей» (отсутствие ориентации на стабильность и гармоничную интеграцию стилей жизни); потребность в самосовершенствовании и постоянном обновлении целей; жизнестойкость, обеспеченная умением принимать и положительно переосмысливать собственный опыт; самоэффективность; эмоциональная вовлеченность в профессиональные ситуации, чувствительность к внешним стрессогенным факторам; приоритет компонентов «автономия» и «личностный рост» в структуре психологического благополучия.

Ключевые слова: карьера; профессиональная карьера; субъекты; эволюция; социальные группы; условия; среда; пространство; ресурсный подход.

Annotation. The article presents the main types and characteristics of a professional career as a psychological phenomenon. The main signs of a career as a socio-psychological phenomenon are highlighted. Professional career is considered as a dynamic process with successive changes in stages (professional positions and statuses), providing for self-government and self-organization, social and professional mobility, expansion of competencies and corresponding transformations of the individual as a subject of professional activity. The basis of progressive movement are contradictions that can be resolved in a constructive or destructive way. The criteria for career success change throughout life, while subjective assessments are refracted through the values of the reference group, professional and cultural standards. The career process is not necessarily associated with upward movement, it can be non-linear and cover several areas of life. A professional career is a process of self-affirmation and self-existence of a person, carried out through purposeful activity aimed at increasing competence, achieving socially useful and subjectively significant results in the chosen field of activity. The career process is characterized by cyclicity, multivariance, unevenness, natural crises. In the conditions of a post-industrial society, theoretical models of the career process should provide for multiple trials, abrupt changes in trajectories and interruptions. Professionally mobile people are distinguished by the features of "career anchors" (lack of orientation towards stability and harmonious integration of lifestyles); the need for self-improvement and constant updating of goals; resilience, provided by the ability to accept and positively rethink one's own experience; self-efficacy; emotional involvement in professional situations,

sensitivity to external stress factors; the priority of the components "autonomy" and "personal growth" in the structure of psychological well-being.

Key words: career; professional career; subjects; evolution; social groups; conditions; Wednesday; space; resource approach.

Введение. Профессиональная карьера-это последовательные изменения позиции и поведения индивида в профессиональной среде. Как социально-психологическое явление, она обеспечивает эффективное распределение социальных ролей и статусов субъекта труда. Как личностный психологический феномен карьера определяет осознанное построение человеком профессионального пути, саморазвитие в пространстве профессиональной деятельности [9, С. 63].

В индустриальную эпоху профессиональная карьера рассматривалась как организационный проект, часть отношений между работодателем и специалистом. Это предусматривало длительные контракты и заранее известные траектории развития (Э. Шейн, Д. Сьюпер, Д. Холл). Постиндустриальное общество отдает приоритет индивидуальной ответственности человека за собственное продвижение и предлагает широкий выбор внеорганизационных карьерных альтернатив. Для современного рынка труда характерно заключение временных контрактов, неполная занятость в нескольких сферах, непредвиденность трудовых перемещений. Модели карьеры, рожденные предыдущим социальным контекстом, его ценностями и нормами, не позволяют достичь успеха в таких условиях, что требует теоретико-практического анализа нового круга проблем, соответствующей адаптации методологических основ организационной психологии, разработки новых технологий психологического сопровождения карьерных процессов.

Изложение основного материала статьи. Понятие «карьера» рассматривается в контексте различных терминов: управленческой, социологической, психологической. Различные дефиниции подчеркивают многогранность аспектов этого явления. Семантическое содержание понятия отражает продвижение, прогресс, движение вперед, рост в заданном направлении.

Большинство авторов придерживаются классического взгляда на карьеру как на последовательность действий и поведения по отношению к работе, которой придерживается человек. В современной интерпретации профессиональная карьера-это индивидуально осознанная позиция и поведение индивида, связанные с трудовым опытом и развитием профессиональной деятельности в течение жизни [8, С. 95].

Динамика активности человека в трудовой сфере традиционно определяется по последовательности перемещения в пределах некоторой социальной иерархии, разделение которой основывается на конкретных критериях: занятие должностей, достижение статуса в соответствии со стандартами профессиональной отрасли, материальные вознаграждения и тому подобное. При этом предусматривается увеличение квалификационных возможностей специалиста, получение больших полномочий, популярности и престижа, расширение деловых контактов. Важными критериями карьерных процессов являются временные параметры (стремительная или медленная карьера) и определенные границы (карьерный потолок).

Изменение личности в процессе освоения профессии отражается в понятии «профессиональное становление», характеризующее индивидуально своеобразный успешный путь развития и охватывающее период с начала формирования профессиональных представлений и намерений до завершения профессиональной биографии [7, С. 99]. Именно с влиянием профессионального пути связывают становление психических функций взрослого человека, ведь профессионализация невозможна без соответствующих личностных изменений. Связь профессионального и личностного развития двусторонняя: труд как ведущая деятельность обуславливает психические новообразования периода взрослости, а развитие личностных качеств (ценности, саморегуляция, ответственность, самооценка и т.д.) «подтягивает за собой» как профессиональные цели, так и готовность к выполнению новых профессиональных и социальных ролей, что составляет сущность карьеры.

В процессе приобретения профессионального мастерства человека отличают не только багаж знаний и умений, но качественные особенности психических процессов: самоконтроль, саморегуляция, особенности восприятия, понимание предметного и социального мира; ориентирование в возможностях и ограничениях деятельности; смысловые структуры, система побуждений. Ткаченко Л.Б. и Костина Л.Н. отмечают изменения мотивации (в сторону отражения общечеловеческих ценностей), способность мобилизоваться на преодоление трудностей, готовность к сложным деяниям и ответственным поступкам [11, С. 12]. Поваренков Ю.П. отмечает направления реализации фундаментальных потребностей в ходе карьерного роста: от пассивности к активности; от зависимости к относительной независимости; от близких к долговременным перспективам; от неуверенности к уверенности в себе [5, С. 138]. За каждым изменением стоят перестройки в психических процессах и их взаимосвязях. Семенова Ф.О. дает классификацию видов профессиональной карьеры выделяя личностные и этнические модулы [6, С. 21].

Следовательно, понимание механизмов профессионального становления невозможно без включения в широкий контекст развития личности. Понятие «развитие» охватывает последовательные количественные и качественные изменения психики, обуславливающие переход к более сложным формам взаимодействия с окружающей средой (но могут включать в себя моменты регресса). Это внутренне необходимое самодвижение к высшим уровням жизнедеятельности, в котором внешние обстоятельства всегда действуют через внутренние условия. С возрастом возрастает роль собственной активности: человек выступает как субъект развития. Культурно-исторический подход объясняет развитие усвоением общественных знаний и норм, которые сохраняются в культуре и, переходя во внутренний план, формируют индивидуальную психику. Это открывает перспективы исследования карьеры как формы социализации: присвоения образов профессий и социальных установок в отношении них.

Социальная регуляция профессионального становления происходит через принятие и решение общественной задачи, в рамках которой формулируются и конкретизируются требования к специалисту (нормативно одобренные способы деятельности, уровень производительности и т.п.). Баркова Ю.К. анализирует систему идентификационных отношений «человек- профессия-общество»: развитие профессионала рассматривается не как самореализация, происходящая внутри и в интересах субъекта, в соответствии с внутренними оценками, а как реализация, обращенная внешне, совершенная в форме профессиональных поступков, через которые именно социум оценивает, насколько этот профессионал отвечает его интересам и запросам [1, С. 9]. Толочек В.А. конкретизирует теорию Л.С. Выготского относительно задач профессионализации и предлагает понятие «социальная ситуация профессионального становления» [12, С. 145]. Ситуацию профессионального становления субъект может осознавать полностью или частично, принимать или отклонять.

В современных условиях карьера выступает ведущей сферой социальной реализации личности. Анализ динамического взаимодействия личностной и профессиональной реализации основывается на базовом положении гуманистической психологии о естественном внутреннем стремлении к самосовершенствованию (А. Маслоу, г. Оллпорт, К. Роджерс, В. Франкл). Потребность в самоопределении актуализирует вопрос «Ради чего я живу?», «На что я способен и чего от меня ожидают?», «Какое мое место среди людей?» и т.п. При этом человек сравнивает себя с другими и принимает определенные образцы, меры для самооценки. Соответственно она строит перспективы собственной жизни и деятельности.

Наиболее концентрированно это направление представлено в акмеологическом подходе, где карьера предстает как жизненный проект человека по достижению вершин самореализации [9, С. 64]. «Акме» – пик жизненного пути, момент

наивысшего продуктивного творчества и значимости созданных ценностей. Эта кульминация характеризует, насколько человек состоялся как личность и субъект собственной жизни. Поскольку реализация способностей активнее всего происходит в труде, в фокусе акмеологии – становление профессионализма в различных сферах. Карьера предстает как осознанное постоянное движение к осуществлению новых, более сложных замыслов, результаты которых нужны не только человеку, но и обществу.

Акмеология и гуманистическая психология видят источник достижений в зазоре между бытовым «Я» человека и его высшим «Я», в котором концентрируется общественный, профессиональный, творческий потенциал. Человек предстает в трех взаимосвязанных аспектах – как индивид (природное существо), личность (ансамбль отношений с обществом) и субъект деятельности (активный деятель). Оптимальное соотношение темпов индивидуального, личностного и субъектно-деятельностного развития обуславливает «исполнение себя» (Чикер В.А., Гуриева С.Д., Мокшанова Е.В.). Сформированность одного блока катализирует становление других качеств [13, С. 118].

Человек становится «больше себя» в профессиональном труде. Такое объяснение содержит элемент внутреннего конфликта, поэтому возможно обратное движение – от высшего к повседневному «Я», под влиянием обстоятельств (физической и моральной слабости, перегрузок, страхов и т.п.). начинается данный процесс с этапа получения и «погружения» в профессию [15, С. 140].

Ковалевская Ю.В. и Огорева Ю.А. анализируют преимущества и недостатки карьерных траекторий. Развитие по вертикали позволяет получить опыт и авторитет, зато организация «воспитывает» лояльного эффективного рабочего. Однако рост происходит медленно, осложняется незаинтересованностью руководства в перемещении ценного специалиста. Вертикальная карьера предполагает приобретение новых компетенций для перехода на более высокий уровень ответственности. Уязвимое место этого пути – несоответствие человека занимаемому статусу: при отставании компетенции рассчитывают на «рост» при освоении должности, что часто не оправдывается [3, С. 91].

Толочек В.А. описывает типичную «служебную лестницу»: человек последовательно проходит по ступеням иерархии, занимая каждую должность 4-лет (достаточно, чтобы войти в деятельность и нарастить квалификацию). Постепенно достигает максимальной реализации профессионально-личностного потенциала – карьерного пика, где удерживается 8-12 лет. Перед пенсией происходит постепенный спуск, уменьшение интенсивности работы [12, С. 145]. Подробную типологию карьер предлагает Галина А.Э. Она учитывает: скорость профессиональных изменений; последовательность позиций; перспективную ориентацию на расширение влияния или на закрепление позиции; личностно-ситуационную ориентацию и психологический смысл продвижения (власть, решение общественных проблем, самоутверждение и т.д.). По этим параметрам выделены авантюрная, линейная, последовательно-кризисная, прагматичная, исчезающая, эволюционная карьера [2, С. 269].

В зависимости от того, в какой степени продвижение определяется активностью и профессионализмом сотрудника, выделены: собственноручная карьера; ситуационная карьера, зависящая от случая; карьера «от начальника» (заинтересованные в ней проявляют угождение, зависимость); карьера «от развития объекта», когда статус работника повышается с развитием организации; карьера «по трупам», когда преимущество собственных интересов предполагает устранение конкурентов.

Баркова Ю.К. описывает пассивно-адаптивную и активно-творческую формы профессионального развития. В пассивной модели индивид ориентируется на выполнение предписаний. В рамках активной модели человек выходит за пределы повседневности и делает свой труд предметом практического преобразования. Это дает возможность конструировать будущее, принимать противоречия деятельности, рассматривать трудности как стимул преодоления собственных пределов. Такая стратегия требует значительных усилий, но только она позволяет максимально реализовать собственные потенциалы и достичь удовлетворенности жизнью [1, С. 9]. По данным Ткаченко Л.Б. и Костиной Л.Н., пассивная модель характерна для начальных этапов карьеры: уровень профессиональных требований будто «ведет» за собой развитие через постановку профессиональных задач [11, С. 11].

Поваренков Ю.П. обосновывает понятие нисходящей карьеры. Обычно это связано с неудачей, хотя часто переход на более низкую степень является разумной и внутренне приемлемой альтернативой (ради самостоятельности, самовыражения во внепрофессиональной деятельности, привлекательного переезда или если должность требует непомерного психического напряжения) [5, С. 138].

Основой осознанного продвижения является построение карьерной стратегии, которая зависит от личностных качеств субъекта труда (эмоциональный интеллект, креативность, стрессоустойчивость и т.д.) [4, С. 90]. Индивидуальная концепция карьеры позволяет выбрать оптимальный вектор (траекторию) профессионального пути, исходя из собственной направленности субъекта труда. Она ослабляет действие факторов сдерживания и сопротивления, то есть обеспечивает устойчивость карьерного процесса. Этот инструмент включает в себя: цели карьерного роста (совмещенные с жизненными ценностями), модель карьеры, стратегию и тактику профессионального продвижения, критерии успешности [10, С. 184].

Построение стратегии обусловлено карьерными целями – динамического желаемого результата. Выбор ключевых точек профессиональной карьеры бывает стратегическим, тактическим или ситуативным. Начиная с этапа выбора профессии, с процесса обучения в вузе субъект профессиональной деятельности ориентированный на успешность, на карьеру начинает путь развития. Осуществленный выбор (самоопределение) расширяет социальные связи, обеспечивает поворот жизненного пути и дальнейшее развитие личности [14, С. 66]. Карьерные цели придают деятельности последовательность и системность.

Важная черта профессиональной карьеры – непрерывность. В то же время, исследователи описывают, что карьерный процесс представляет собой не непрерывное действие в течение жизни, а последовательность проектов с определенным результатом, ограниченными во времени и ресурсах. Разделение профессиональной деятельности на серию проектов позволяет конкретизировать цели, повысить точность планов и прогнозов.

Выводы. Итак, карьерному процессу свойственны неравномерность, поливариантность, цикличность, дискретность планирования при непрерывном воплощении, направленность на самоутверждение. Его устойчивость и системность основывается на активной, осознанной позиции индивида относительно планирования собственного профессионального пути. Индивидуальные траектории развития личности в профессии должны соответствовать стратегическим карьерным целям, быть адекватными условиям их реализации. Традиционные модели карьеры нуждаются в уточнении в новых экономическо-социальных условиях, в первую очередь – с учетом путей, которые предполагают множественность проб, повороты и прерывания карьеры. Под прерыванием карьеры мы понимаем значимые события и решения, приводящие к изменению поступательной траектории и положительного вектора карьерного пути. Наиболее распространенным случаем прерывания карьеры является увольнение с работы. Но этим явление не исчерпывается. Неудовлетворенность карьерой является движущей силой добровольной профессиональной мобильности (принятия решения о смене места работы).

Литература:

1. Баркова, Ю.К. История формирования представлений о карьере / Ю.К. Баркова // Профессиональные представления. – 2019. – № 1 (11). – С. 9-18
2. Галина, А.Э. Социально-психологические факторы, влияющие на стремление к карьерному росту сотрудников в организации / А.Э. Галина, А.В. Григорьева // Молодой ученый. – 2020. – № 6 (296). – С. 269-270
3. Ковалевская, Ю.В. Планирование карьеры как механизм профессионального становления личности / Ю.В. Ковалевская, Ю.А. Огорова // Сборник статей IV Международной научно-практической конференции. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2020. – С. 91-93
4. Лепшокова, А.А. Психологические особенности эмоционального интеллекта и его роль в различных сферах жизнедеятельности человека / А.А. Лепшокова, Ф.О. Семенова // Традиции и инновации в психологии и социальной работе: Сборник научных трудов / отв. ред. Чомаева Г.А. – Карачаевск: КЧГУ, 2019. – С. 89-93
5. Поваренков, Ю.П. Полидеятельностный подход к психологическому анализу карьеры профессионала / Ю.П. Поваренков // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 4 (127). – С. 138-147
6. Семенова, Ф.О. Психология женской карьеры: личностный и этнический модусы: монография: [в 2 ч.] / Ф.О. Семенова; Ф.О. Семенова; Российская акад. образования, Южное отд-ние Российской акад. образования, Ин-т образовательных технологий Российской акад. образования. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского обл. ИПКиПРО, 2010. – 121 с.
7. Семенова, Ф.О. Социально-психологические предикторы профессиональной успешности личности / Ф.О. Семенова // Семья и личность: проблемы взаимодействия. – 2018. – № 10. – С. 98-104
8. Семенова, Ф.О. Процессуальные и содержательные характеристики женской карьеры / Ф.О. Семенова // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2009. – № 4-2. – С. 95-100
9. Семенова, Ф. О. Карьера как психолого-акмеологическая проблема: междисциплинарный подход / Ф.О. Семенова // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 5. – С. 63-65
10. Семенова, Ф.О. Психологическая характеристика карьерной идеи женщин, успешно самореализующихся в профессиональной деятельности / Ф.О. Семенова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2011. – № 3(73). – С. 183-187
11. Ткаченко, Л.Б. Научные подходы в отечественной и зарубежной психологии к изучению кризиса профессионального развития личности / Л.Б. Ткаченко, Л.Н. Костина // Прикладная психология и педагогика. – 2021. – Т. 6. – № 2. – С. 11-21
12. Толочек, В.А. Профессиональная карьера как предмет психологического исследования / В.А. Толочек // Ярославский педагогический вестник. – 2023. – № 2 (131). – С. 145-154
13. Чикер, В.А. Плато карьеры как отражение кризиса накопления социального капитала личности / В.А. Чикер, С.Д. Гуриева, Е.В. Мокшанова // Петербургский психологический журнал. – 2019. – № 28. – С. 118-149
14. Эбзеев, М.М. Формирование экономической компетентности студентов в процессе обучения / М.М. Эбзеев, Ф.О. Семенова // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 5. – С. 66-67
15. Эбзеев, М.М. Роль информационно-коммуникационных технологий в подготовке будущих специалистов к профессиональной деятельности в процессе обучения в вузе в современных условиях / М.М. Эбзеев, Ф.О. Семенова // Традиции и инновации в психологии и социальной работе: Сборник научных трудов / отв. ред. Чомаева Г.А. – Карачаевск: КЧГУ, 2019. – С. 139-143

Психология

УДК 159.922

кандидат психологических наук, доцент Лукьянов Алексей Сергеевич

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

кандидат психологических наук, доцент Лукьянова Марина Владимировна

Автономная некоммерческая организация высшего образования

«Северо-Кавказский социальный институт» (г. Ставрополь)

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ НА КОНФЛИКТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи уровня субъективного контроля и особенностей конфликтного поведения у студентов. Показано, что уровень субъективного контроля раскрывается через традиционные показатели интернальности / экстернальности и через дополнительные показатели «поиск поддержки» (как отражение неподверженности влиянию извне) и «компетентность во времени» (как отражение адекватного восприятия себя целостной личностью, живущей в настоящем), а конфликтное поведение представлено показателями уровня конфликтности личности и выраженностью стратегий конфликтного поведения. В результате исследования выявлено, что высокая интернальность у студентов обуславливает низкую конфликтность и предпочтение стратегии сотрудничества по сравнению со стратегией соперничества. Высокая временная компетентность у студентов обуславливает высокую готовность к сотрудничеству и низкую к избеганию, а высокие показатели поиска поддержки обеспечивает готовность к соперничеству и низкую конфликтность.

Ключевые слова: уровень субъективного контроля, интернальность, экстернальность, стратегии конфликтного поведения, студенты.

Annotation. The article presents the results of a study of the relationship between the level of subjective control and the features of conflict behavior in students. It is shown that the level of subjective control is revealed through traditional indicators of internality / externality and through additional indicators «search for support» (as a reflection of non-exposure to outside influence) and «time competence» (as a reflection of an adequate perception of oneself by an integral person living in the present), and conflict behavior is represented by indicators of the personality conflict level and the severity of conflict strategies. As a result of the study, it was revealed that high internality among students causes low conflict and a preference for a strategy of cooperation compared to a strategy of rivalry. High temporary competence of students leads to a high readiness to cooperate and low to avoid, and high rates of support search provides a readiness to compete and low conflictness.

Key words: level of subjective control, internality, externality, conflict strategies, students.

Введение. Изучение поведения личности в конфликте – актуальная тема сегодняшнего дня, и основа для её разрешения лежит в рамках конфликтологических и психологических исследований. На уровне социально-психологического анализа для интерпретации конфликтного поведения личности особое значение приобретает наиболее общая категория каузальной атрибуции, отражающая индивидуально-психологическую локализацию причинности восприятия субъектом событий, которые с ним происходят. С этим явлением напрямую связан феномен «уровень субъективного контроля личности» (или «локус контроля»), под которым понимается предрасположенность индивида приписывать ответственность за результаты, полученные по итогам осуществления своей деятельности, себе или внешним факторам. В этом случае постановка вопроса об обусловленности конфликтного поведения личности локусом контроля имеет отдельное исследовательское значение, а само исследование представляется актуальным (Г.М. Андреева, Е.П. Белинская, М.И. Власов, Н.В. Гришина, Дж. Роттер, К. Хелкама, А.И. Шпилов и др. [1-5; 10]).

Общепсихологический контекст изучения факторов конфликтного поведения личности корректируется и специфицируется с введением возрастного аспекта в исследование. Так, юношеский возраст на этапе студенчества выступает значимым контекстом для изучения развития потенциальных возможностей личности, её внутренних ресурсов, интенсификации творческого потенциала, проблем саморазвития и самореализации, прежде всего в условиях межличностной коммуникации, и в этом случае возникает необходимость изучения всех функциональных компонентов конфликта и индивидуально-психологических характеристик, которые его определяют. Одним из важнейших психологических средств и механизмов обеспечения поведения личности в целом и конфликтного поведения, в частности, в период студенчества для решения возрастно-психологических задач формирования самосознания и самоотношения является именно принятие решения о локализации причинной детерминации представления о своём поведении и поведения другого субъекта, которое представлено понятиями каузальной атрибуции и локуса контроля. Отдельные исследования связи локуса контроля и особенностей конфликтного поведения личности на уровне студенческого возраста изучались в работах А.В. Авериной, А.В. Савина, Н.П. Катунинной, Н.А. Кора, Л.П. Петуховой, И.Э. Соколовской, В.Б. Токаревой и др. [6-9].

Однако несмотря на имеющиеся исследования, вопрос связи между уровнем субъективного контроля и особенностями конфликтного поведения личности студентов остаётся недостаточно изученным. Описанию выделенной в эмпирическом исследовании специфики этой связи посвящена данная статья.

Изложение основного материала статьи. Цель эмпирического исследования можно сформулировать следующим образом: выделить у студентов специфику связи (силу и направление) между показателями конфликтного поведения (стратегии поведения в конфликте, уровень конфликтности) с уровнем субъективного контроля (экстернальность / интернальность, поиск поддержки, временная компетентность).

Выборку исследования составили 62 человека из числа студентов 2-го курса разных направлений подготовки ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь). Возраст 18-19 лет, средний – 18,8 л.

В соответствии с целью предполагается, что исследование реализуется по схеме корреляционного анализа.

Теоретический анализ позволил нам критериями и показателями для диагностики в нашей работе считать следующие параметры:

- для уровня субъективного контроля – экстернальность / интернальность, компетентность во времени, независимость от воздействия извне (показатель – выраженность параметров);
- для конфликтного поведения – конфликтности личности (показатель – уровень сформированности конфликтности) и стратегия конфликтного поведения (показатель – выраженность стратегии).

Уровень субъективного контроля нами изучался с использованием двух методик – опросника «Уровень субъективного контроля личности» личности (Е.Ф. Бажин, Е.А. Гольнкина, Л.М. Эткинд) и методики «Самоактуализационный тест (САТ)» (автор – Э. Шостром, в адаптации). Конфликтное поведение оценивалось двумя методиками – тестом «Самооценка конфликтности» (С.М. Емельянов) и тестом Томаса-Килманна (адаптация Н.В. Гришиной). Для задачи корреляционного анализа использован критерий Спирмена (программа IBM SPSS Statistics, v. 22.0)

Реализация методического инструментария, отвечающего задаче выявления особенностей конфликтного поведения и уровня субъективного контроля личности, позволила получить следующие результаты.

Результаты оценки уровня субъективного контроля – на рисунке 1.

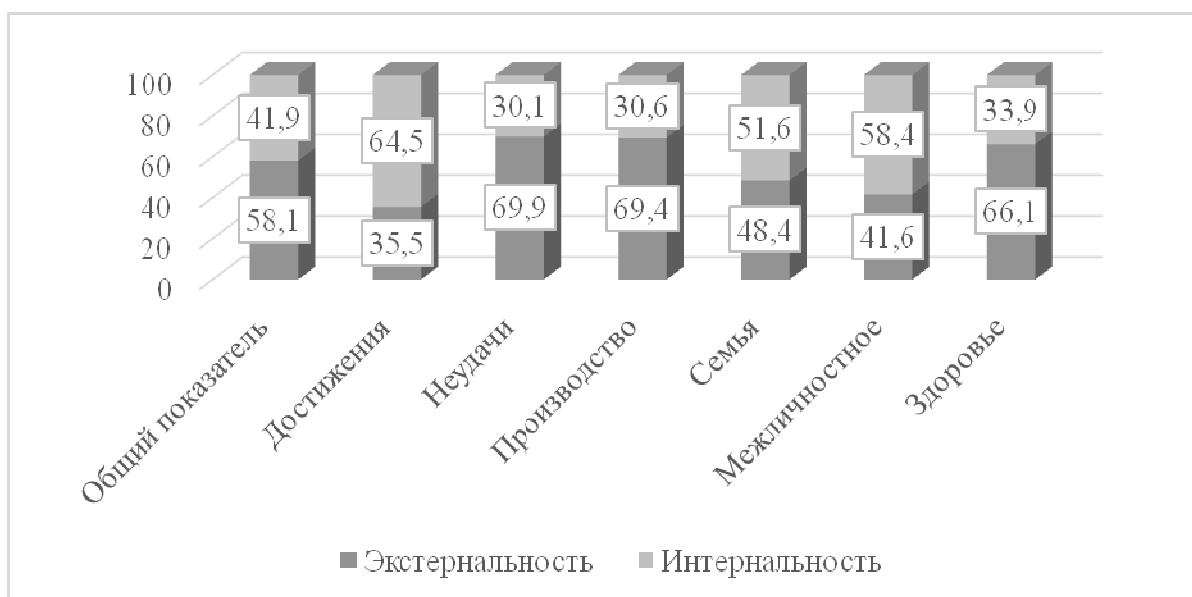


Рисунок 1. Интернальность и экстернальность на выборке студентов

Как видно на рисунке 1, общий показатель представлен по экстернальности для 58,1% студентов, интернальности – для 41,9%. По достижениям группа в среднем более интернальна (64,5% к 35,5%), по неудачам – наоборот, более экстернальна (69,9% к 30,1%), по отношению к производственной сфере – тоже более экстернальна (69,4% к 30,6%), для межличностных отношений – более интернальна (58,4% к 41,6%), в то время как по здоровью – экстернальная (66,1% к 33,9%), наконец, по семейным отношениям – равномерно распределена между интернальностью и экстернальностью (51,6% к 48,4%).

Результаты оценки уровня поиска поддержки и временной компетентности – на рисунке 2.

Как видно на рисунке 2, для нашей выборки респондентов низкий уровень представлен у 20,9% студентов, средний – у 62,8% и высокий – у 16,3%. Видно, что значения занижены в среднем, то есть налицо тенденция контроля своей жизни и деятельности извне на уровне пассивного к ним отношения. По шкале поддержки низкий уровень представлен у 24,2% респондентов, средний – у 53,5% и высокий – у 22,5%. Как видно, на нашей выборке по этой шкале показатели выше, чем для предыдущей, несколько смещены к среднему и высокому уровням. Это говорит о тенденции поиска поддержки вовне, но не во внутренних личностных ресурсах.

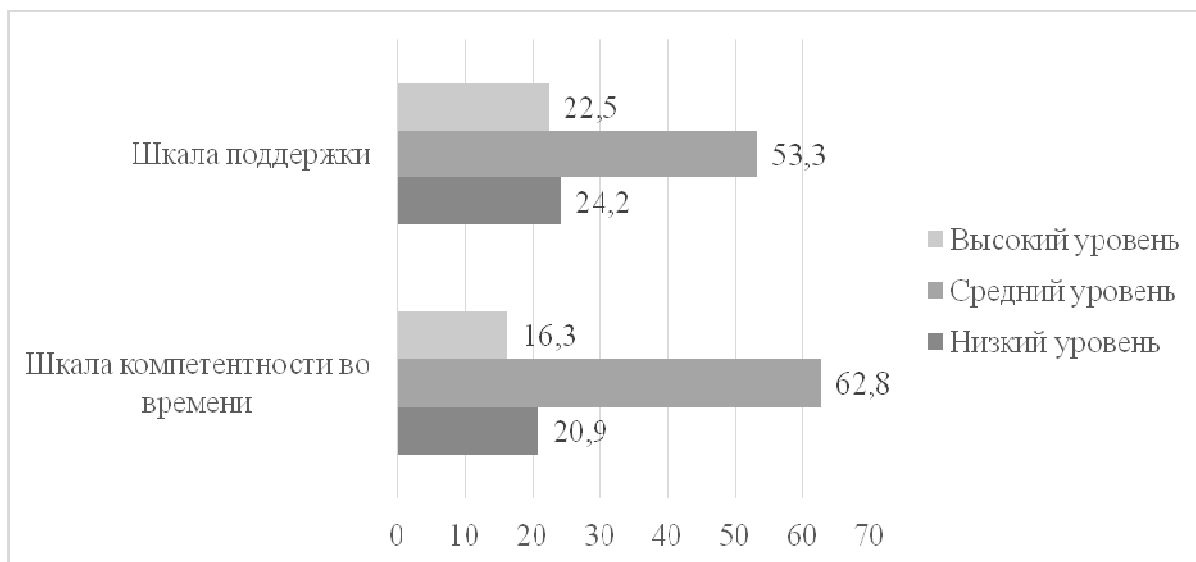


Рисунок 2. Временная компетентность и поиск поддержки на выборке студентов

Результаты оценки уровня конфликтности – на рисунке 3.



Рисунок 3. Уровень конфликтности на выборке студентов

Как видно на рисунке 3, студенты оценивают себя в основном не склонными к конфликту (низкий уровень, 30,7% респондентов) или со средним уровнем конфликтности (средний уровень, 53,2% респондентов); с высоким уровнем конфликтности оценили себя 16,1% респондентов.

Результаты оценки выраженности типов ведущего поведения в конфликте – на рисунке 4.

Как видно на рисунке 4, доминирующими стратегиями, судя по средним значениям, на выборке студентов являются приспособление (25,8% респондентов высокого уровня) и компромисс (29,1% респондентов), близки к ним стратегии соперничества (19,3% респондентов на высоком уровне) и сотрудничество (21,7% респондентов). Выраженность этих стратегий справедлива и для суммарного балла по средним и высоким значениям. Меньше остальных представлена стратегия избегания (48,4% респондентов с низким уровнем и 17,7% – с высоким).

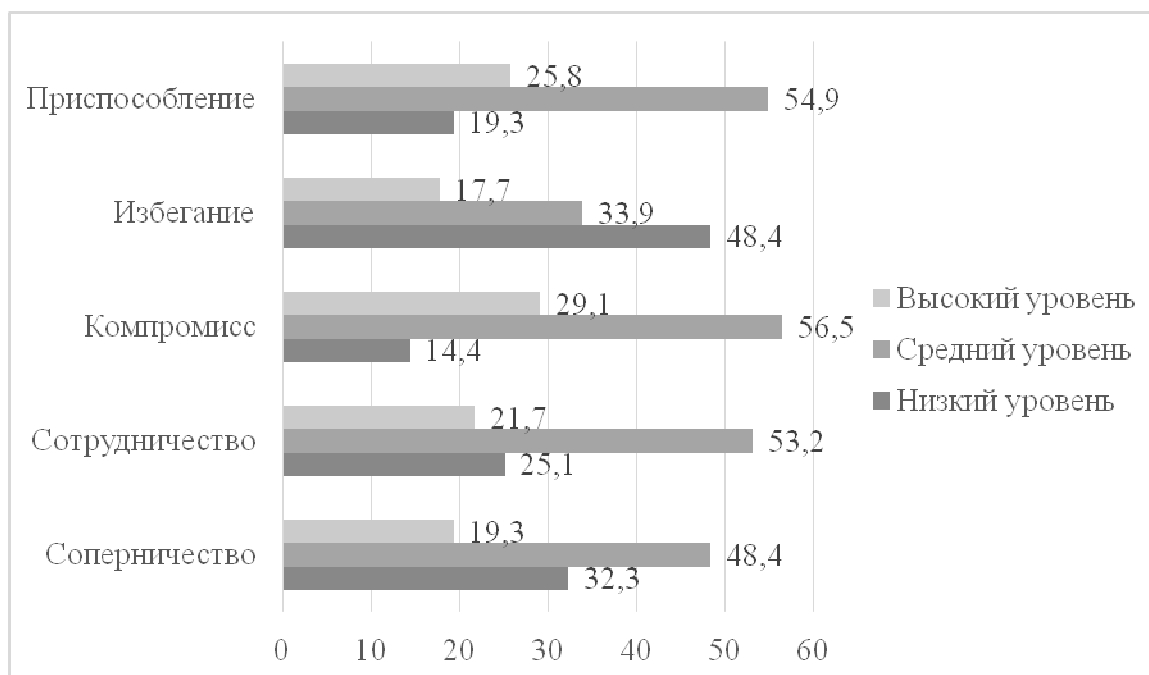


Рисунок 4. Стратегии конфликтного поведения на выборке студентов

Нами проведён корреляционный анализ для выявления связи между измеренными показателями уровня субъективного контроля (интернальность, экстернальность, поиск поддержки и компетентность во времени) и конфликтного поведения (уровень конфликтности и стратегии поведения).

Результаты – в таблице 1.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа между уровнем субъективного контроля и конфликтным поведением личности

Параметры	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление	Уровень конфликтности
Ио		0,324*				-0,299*
Ид	-0,377**	0,399**		-0,302*		
Ин					0,329*	-0,474**
Ип			0,360**			
Ис		0,307*			0,432**	
Им	-0,487**	0,369**	0,411**			-0,460**
Из					0,470**	
Компетентность		0,473**		-0,324*		
Поддержка	-0,466**					-0,409**

Примечания: * – уровень значимости меньше 0,05; ** – уровень значимости меньше 0,01; Ио, Ид, Ин, Ип, Ис, Им, Из – общий показатель интернальности и показатели интернальности по областям (достижения, неудачи, труд, семья, отношения, здоровье)

Как видно в таблице 1, выявлены следующие значимые связи:

- обратная связь между общим индексом интернальности и уровнем конфликтности ($r=-0,299$), прямая связь между общим индексом интернальности и стратегией сотрудничества ($r=0,324$);
- обратная связь между интернальностью в области достижений и стратегиями соперничества ($r=-0,377$) и избегания ($r=-0,302$), прямая – с сотрудничеством ($r=0,399$);
- прямая связь между интернальностью в области неудач и стратегией приспособления ($r=0,329$) и обратная связь с уровнем конфликтности ($r=-0,474$);
- прямая связь между интернальностью в области производственной сферы и стратегией компромисса ($r=0,360$);
- прямые связи между интернальностью в области семейных отношений и стратегиями сотрудничества ($r=0,307$) и приспособления ($r=0,432$);
- прямые связи между интернальностью в межличностных отношениях со стратегиями сотрудничества ($r=0,369$) и компромисса ($r=0,411$), с уровнем конфликтности ($r=-0,460$), обратная связь со стратегией соперничества ($r=-0,487$);
- прямая связь между компетентностью во времени со стратегией сотрудничества ($r=0,473$) и обратная – с избеганием ($r=-0,324$);
- прямая связь между шкалой поддержки со стратегией соперничества ($r=-0,466$) и обратная – с уровнем конфликтности ($r=-0,409$).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что между уровнем субъективного контроля (интернальность по шкалам, компетентность во времени, поддержка) есть связи с показателями самооценки конфликтности и стратегиями конфликтного поведения.

Выводы. По группе студентов в целом экстернальность представлена как доминирующая тенденция по общему показателю интернальности/экстернальности, отношению к неудачам, производственной сфере и здоровью, то есть респонденты объясняют свои поведение и деятельность в этих сферах, успешность в них зависящими от внешних факторов. По достижениям, сфере межличностных отношений и отчасти семейных отношений в группе доминирующая тенденция – интернальность, то есть объяснение успешности в этих сферах объяснимы внутренними причинами, индивидуально-психологическими особенностями.

По шкале компетентности во времени получено, что значения занижены, то есть налицо тенденция контроля своей жизни и деятельности извне на уровне пассивного к ним отношения. По шкале поддержки показатели несколько смещены к среднему и высокому уровням, что говорит о тенденции поиска поддержки вовне, но не во внутренних личностных ресурсах.

Выявление влияния уровня субъективного контроля на конфликтное поведение показало, что чем более студент оценивает в целом своё поведение, опираясь на внутренние психологические причины, тем менее он конфликтен и тем с большей вероятностью выбирает стратегию сотрудничества, с меньшей – соперничество.

Интернальность в области достижений / неудач определяет выбор стратегий соперничества, избегания и приспособления, низкую конфликтность; интернальность в сфере труда и производства определяет компромиссность поведения, интернальность в области семейных отношений – сотрудничество и приспособление, в области межличностных отношений – сотрудничество, компромисс и низкую конфликтность.

Адекватность восприятия студентом своего поведения и деятельности в ходе самореализации обуславливает готовность к сотрудничеству и избегание; независимость студента от внешнего воздействия в своём поведении и деятельности обеспечивает неготовность к соперничеству и низкую конфликтность.

Литература:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М., 2018. – 468 с.
2. Анцупов, А.Я. Конфликтология / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – СПб., 2017. – 426 с.
3. Белинская, Е.П. Локус контроля как фактор зрелости личности / Е.П. Белинская. – М., 2018. – 134 с.
4. Власов, М.И. Локус контроля / М.И. Власов. – Ростов-н/Д., 2017. – 187 с.
5. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб., 2018. – 464 с.
6. Кора, Н.А. Локус контроля как фактор, обуславливающий конфликтное поведение личности [Электронный ресурс] / Н.А. Кора // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lokus-kontrolya-kak-faktor-obuslovlivayuschiy-konfliktnoe-povedenie-lichnosti> (дата обращения: 25.06.2023)
7. Петухова, Л.П. Уровень субъективного контроля студентов с разным стилем поведения в конфликте / Л.П. Петухова, Е.В. Елисеева, О.В. Карбанович, А.В. Савин, Е.Н. Стратиненко, Н.П. Катунина // Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 8 (210). – С. 478-483
8. Соколовская, И.Э. Уровень субъективного контроля как детерминанта конфликтного поведения [Электронный ресурс] / И.Э. Соколовская, А.В. Аверина // International Journal of Humanities and Natural Sciences. – 2022. – Vol. 1-2 (76). – Pp. 41-43. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uroven-subektivnogo-kontrolya-kak-determinanta-konfliktnogo-povedeniya> (дата обращения: 25.06.2023)
9. Токарева, В.Б. Локус контроля как метакогнитивный процесс профессиональной деятельности субъекта / В.Б. Токарева // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2020. – № 1 (51). – С. 134-138
10. Хелкама, К. Развитие атрибуции ответственности в онтогенезе / К. Хелкама / Проблемы психологии личности. – М., 2018. – 246 с.

Психология

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Ракитская Оксана Николаевна

Федеральное казенное образовательное учреждение «Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации» (г. Вологда);
психолог отделения психологического обеспечения отдела воспитательной и социальной работы с личным составом Перетягина Альбина Александровна
Федеральное казенное образовательное учреждение «Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации» (г. Вологда)

ОБ ОПЫТЕ РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА, РЕАЛИЗУЮЩИХ ФУНКЦИИ РУКОВОДИТЕЛЯ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость разработки программ психолого-педагогического сопровождения для обучающихся ведомственных вузов из числа младшего начальствующего состава, назначенных на должности заместителей командиров взводов и командиров отделений. Описываются результаты психокоррекционной программы по развитию качеств, способствующих возникновению авторитетной позиции в группе у ее руководителя.

Ключевые слова: заместители командиров взводов, командир отделения, лидер, руководство, курсанты, управление группой.

Annotation. The article substantiates the need to develop programs of psychological and pedagogical support for students of departmental universities from among the junior commanding staff appointed to the positions of deputy platoon commanders and department commanders. The results of a psychocorrective program for the development of qualities that contribute to the emergence of an authoritative position in the group of its leader are described.

Key words: deputy platoon commanders, squad commander, leader, leadership, cadets, group management.

Введение. К ключевым особенностям образовательных организаций, обеспечивающих профессиональную подготовку сотрудников для силовых ведомств, относится совмещение обучающимися – курсантами – профильного обучения с выполнением служебной деятельности.

Для организации и реализации служебной деятельности в первый год обучения ряд курсантов назначается на должности заместителей командиров взводов и командиров отделений, обеспечивая собой важное управленческое звено в учебно-строевых подразделениях.

К основным задачам младшего начальствующего состава относятся следующие: управление коллективом учебной группы, в том числе, контроль над выполнением курсантами своих учебно-служебных обязанностей, обеспечение соблюдения установленного распорядка дня личным составом, распределение нарядов и служебных задач, осуществление индивидуальной воспитательной работы с курсантами с низкими показателями успеваемости и служебной нормативности с целью своевременного оказания им помощи по повышению эффективности деятельности и профилактики социально-психологической дезадаптации.

Следует отметить, что курсанты, выбираемые в младший начальствующий состав, обычно мало чем отличаются от остальных обучающихся в «потоке»: они имеют такой же возраст, образование, социальный статус, опыт и подготовку в плане работы с людьми и управления рабочей группой (или, вероятнее всего, их недостаток). Очевидно, что дефицит указанного опыта создает дополнительные трудности профессионального становления обучающимся, как курсантам в должности командира в условиях вновь сформированного коллектива, так и остальным членам учебной группы. Новоявленные «руководители» поставлены перед необходимостью воздействия на остальных участников коллектива и освоения, по сути, дополнительного профиля деятельности, а остальные члены группы вынуждены исполнять задачи, эффективность постановки которых заведомо недостаточна.

Изложение основного материала статьи. Проблемам влияния в рабочих группах, правомочность которых обуславливается системой формальных и неформальных отношений, посвящены исследования феномена лидерства. Практика наблюдений показывает, что курсанты из числа младшего начальствующего состава, пользующиеся в коллективе авторитетом благодаря тем или иным качествам своей личности, более успешно справляются с функциями по его управлению.

Лидерские качества и способности курсантов младшего начальствующего состава ведомственных вузов изучаются в исследованиях О.Я. Безушко, В.С. Веркина, М.Ф. Гацко, О.В. Евтихова, А.В. Колесника, И.Б. Марьясиса и других. В работах данных авторов рассматривается и доказывается связь лидерских качеств командиров подразделений МВД России, МЧС России, Вооруженных Сил РФ с ролевым поведением, межличностными отношениями и морально-психологическим климатом в коллективе, профессионально управленческой компетентностью.

Так, О.В. Евтихов считает, что основой правомочности отдачи приказов своим же сверстникам является личный авторитет в коллективе учебного взвода и лидерский статус командира в группе. Это связано с тем, что их должностные полномочия дополняются неформальным авторитетом в группе. В этом случае юные руководители способны влиять на процессы самоорганизации коллектива, обеспечивая сближение личностных и групповых интересов курсантов, а также более полно отражать интересы и потребности коллектива во внешних инстанциях. Наличие у младших командиров лидерских качеств положительно влияет на сплоченность курсантских коллективов, характер взаимодействия и эмоциональную окраску взаимоотношений между курсантами, степень согласованности формальных и неформальных структур в группе, а также создает возможности разрешения и предупреждения межличностных конфликтов в коллективе [3].

Именно поэтому в работах О.В. Евтихова и исследованиях структуры профессионально-управленческой компетентности младших командиров А.В. Жильцова большое внимание уделяется лидерскому потенциалу, который обеспечивает лидерские качества и эффективность управленческой деятельности [4].

В работе И.Б. Марьясиса дано описание психологических особенностей личности представителей младшего начальствующего состава, которые характерны для эффективного стиля руководства курсантами в образовательных организациях МВД России. К основным составляющим психологического портрета «командира», на основе которых строится директивный, коллегиальный, попустительский и комбинированный стиль руководства, автор относит такие характеристики, как адекватность самооценки, авторитет, компетентность, справедливость, эмоциональная зрелость, познавательная активность [7].

О возможности «стать» лидером в процессе деятельности, самообучения и саморазвития идет речь в работах Р.Л. Кричевского, Е.С. Кузьминой, Б.Д. Парыгина, А.В. Петровского, Л.И. Уманского [8].

Многие исследователи подчеркивают важность целенаправленной подготовки младшего начальствующего состава (Ю.А. Кравцова, С.С. Астахова, О.В. Евтихова, В.Ю. Рыбников, М.И. Марьин, В.Е. Петров, А.Ф. Караваев, А.В. Резепин и т.д.) [1]. С точки зрения Ю.А. Кравцовой и С.С. Астаховой «речь идет о том, чтобы с курсантами, выполняющими обязанности младшего начальствующего состава, проводилось специальное обучение, занятия, направленные на развитие профессиональных компетенций, необходимых для успешного и эффективного выполнения их функций» [6, С. 17].

Становится очевидным, что младший начальствующий состав требует особого психолого-педагогического внимания, реализация которого осуществилась в нашем случае в разработке программы по развитию лидерских качеств и способностей младших командиров из числа обучающихся ВИПЭ ФСИН России, подготовленной сотрудниками отделения психологического обеспечения отдела воспитательной и социальной работы с личным составом данной образовательной организации.

Методологической основой психокоррекционной программы выступили теории поведения руководителя и лидера – концепции «ограничений руководителя» (М. Вудкок, Д. Фрэнсис) и стилей управления (К. Левин, Р. Блейк, Дж.С. Моутон), в рамках которых разработан соответствующий психодиагностический инструментарий.

Три стиля лидерства, давно ставшие популярными и впервые описанные К. Левиным, отражают характер принятия решений человека, назначенного руководителем или выдвинутого самой группой в качестве представителя ее интересов – авторитарный (авторитарный), демократический и либеральный. К существенным характеристикам с тех пор еще относят особенности взаимодействия с подчиненными. Так, к признакам авторитарного стиля также относят строгий контроль и дисциплину, ориентацию только на результат и отрицание социально-психологических факторов. Демократический стиль, помимо коллегиальности в принятии решений, отличается доверием и поощрением лидером инициативы и ответственности своих подчиненных. Данный стиль ориентирован не только на результат, но в большей степени на способы его достижения. Главным отличием либерального стиля является то, что руководитель предоставляет подчиненным полную свободу действий. Каждый стиль взаимодействия имеет свои преимущества и свои ограничения, в связи с чем наиболее оптимальным способом управления является комбинирование вышеперечисленных вариантов поведения сообразно актуальной ситуации.

М. Вудкок и Д. Фрэнсис утверждают, что все руководители имеют возможность повышать эффективность своей работы, ориентируясь на выявленные «ограничения». Их теория предполагает в качестве оперативного и наиболее практичного способа осуществления ускоренного саморазвития изучение, осознание и преодоление ограничений, препятствующих успеху и личному росту. Теоретический анализ позволил им выделить одиннадцать ограничений в деятельности руководителя: неумение управлять собой; размытые личные ценности; размытые личные цели; остановленное саморазвитие; недостаточность навыка решения проблем; недостаток творческого подхода; неумение влиять на людей; недостаточное понимание особенностей управленческого труда; слабые навыки руководства; неумение обучать; низкая

способность формировать коллектив. Перечисленные критерии обеспечивают основу для оценки каждым работником своих возможностей по отношению к требованиям их работы [2].

Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы был направлен на определение основных управленческих ограничений и способностей испытуемых «курсантов-руководителей», назначенных на должности младшего начальствующего состава (n=16), и обучающихся на 2 курсе юридического и психологического факультетов (10 юношей и 6 девушек в возрасте от 21 до 23 лет). Для этой задачи использовался соответствующий опросник «Анализ ограничений (самооценка)», разработанный М. Вудкоком и Д. Фрэнсисом (АО-с), и анкетирование. Помимо этого, были изучены особенности ведущего стиля управления посредством опросников «Склонность к определенному стилю руководства» Е. П. Ильина (СОСР) и «Управленческая решетка Блейка-Моутон», названная в честь своих авторов (УПР). В качестве своего рода результирующей осуществляемого курсантами-руководителями воздействия на подчиненных в учебной группе определялся их неформальный статус в группе посредством социометрии.

Этап формирующего воздействия реализовывался в течении учебного года посредством реализации 15 занятий (по 2-2,5 часа) примерно 2 раза в месяц, нацеленных на работу с выявленными ограничениями, а также обеспечивающими расширение репертуара приемлемых стилей управления, в том числе с усилением ориентации действий руководителя не только на достижение поставленных задач, но и на «заботу о персонале». Ожидалось, что после проведения занятий с курсантами, выявленные ограничения в управленческой деятельности скорректируются в меньшую сторону, увеличатся показатели демократического и либерального стилей управления, усилится ориентация испытуемых на людей при сохранении ориентации на задачу.

Работа с методиками осуществлялась с помощью компьютерной программы «Автоматизированное рабочее место пенитенциарного психолога» (версия 9.2.4), а также программы SPSS (версия 12.0. для Windows). При этом рассчитывались показатели описательной статистики и Т-критерий Вилкоксона для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых, в частности до и после психокоррекционного воздействия.

В ходе анкетирования выяснились трудности у испытуемых, связанные с доведением информации личному составу, возникающие при необходимости учитывать индивидуально-личностные особенности подчиненных, а также с взаимодействием с коллективом в напряженной обстановке и конфликтных ситуациях.

Курсанты отметили, что для повышения эффективности их работы им требуются знания и навыки, связанные с умением контролировать свое эмоциональное состояние, умения в области руководства личным составом, знание способов сплочения личного состава, навыков правильной оценки ситуации. В целом результаты анкетирования свидетельствовали о наличии у заместителей командиров взводов и командиров отделений личной и профессиональной заинтересованности в реализации программы.

Первичная диагностика была направлена на выявление уровня личных ограничений младших командиров (АО-с). Тест позволяет дать испытуемому основу для систематической оценки своих сильных сторон и ограничений, мешающих эффективно выполнять работу по управлению. В данной методике, чем большую оценку имеет названное качество, тем оно больше относится к способностям. В случае, когда качество проявлено незначительно, оно будет являться ограничением. Преимуществом данной методики является скрининговый характер получаемой информации, что позволяет наметить направление дальнейшего исследования личности. Благодаря тому, что результаты теста отражают субъективные взгляды, эта методика способствует организации ауторефлексии у курсантов-руководителей своих способностей и ограничений в области управления подчиненными.

В ходе опроса выяснилось, что ни одно из ограничений не оценено на низком уровне, а к заметным ограничениям можно отнести «способность формировать коллектив» и «активное саморазвитие» (табл. 1). Некоторые из испытуемых признали, что им не свойственны «высокие навыки руководства» и «четкие личные ценности», хотя большинством опрошенных они не были осознаны как дефицитные. Испытуемые сочли, что умеют решать проблемы и знают, к чему стремятся. В основном они «понимают особенности управленческого труда» и «умеют влиять на людей», считая себя довольно творческими в реализации функций управления.

Вероятно, довольно позитивная оценка своих возможностей в управленческой деятельности может быть обусловлена как отсутствием полной осведомленности испытуемых об измеряемых показателях, так и невысокой самокритичностью и рефлексией.

Таблица 1

Распределение (%) показателей управленческих ограничений у обучающихся по методике М. Вудкока и Д. Фрэнсиса

№	Ограничения управленческой деятельности	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
1	Умение управлять собой	-	38	31	31
2	Четкие личные ценности	6	44	44	6
3	Четкие личные цели	-	31	25	44
4	Активное саморазвитие	13	50	31	6
5	Навык решать проблемы	-	25	31	44
6	Творческий подход	6	25	44	25
7	Умение влиять на людей	-	25	56	19
8	Понимание особенностей управленческого труда	-	31	44	25
9	Высокие навыки руководства	13	25	25	37
10	Умение обучать	-	50	25	25
11	Способность формировать коллектив	19	44	31	6

В основном респондентам присущ автократический стиль управления, существенной особенностью которого является распорядительный характер взаимодействия с подчиненными и единоличное принятие решений (табл. 2), примеры реализации которого широко представлены в условиях жесткой иерархии ведомственного вуза.

Распределение (%) показателей стилей управления у обучающихся по методике Е. П. Ильина (СОСР)

№	Стили управления	Низкий	Средний	Высокий
1	Авторитарный	-	56	44
2	Демократический	12	82	6
3	Либеральный	44	44	12

По видимому испытуемым присуща способность обсуждать те или иные варианты решений, отражающая демократический стиль взаимодействия и выраженная у командиров на среднем уровне. Наименее представлен у респондентов либеральный стиль взаимодействия с подчиненными, предоставляющий им возможность принимать решения и бесконтрольно их реализовывать.

Что касается стилевых особенностей поведения, организованных факторами ориентации на задачу (забота о производстве) и ориентации на людей (забота о персонале), то они выражены у участников исследования до психокоррекционного воздействия на среднем уровне (табл. 3). Курсанты стремятся учитывать при принятии управленческих решений не только поставленные задачи, но и интересы людей, призванных их выполнять.

Таблица 3

Распределение (%) показателей стилей руководства у обучающихся по методике «Управленческая решетка Блейка-Мутон»

№	Ориентация руководителя	Низкий	Средний	Высокий
1	на людей	12	69	19
2	на задачу	12	63	25

Следует отметить, что участники исследования прошли своего рода «отбор» в течении первого года обучения, когда они получали свой первый опыт управленческой деятельности под «присмотром» офицеров – командиров взводов, в задачи которых входила оценка их пригодности к выполнению функций руководителей учебных групп. Вероятно, поэтому еще до участия в психокоррекционной программе у обучающихся из числа младшего начальствующего состава представлены характеристики, позволяющие достаточно эффективно справляться с управленческими задачами.

Однако систематические занятия в рамках социально-психологического тренинга, в ходе которых обучающиеся участвовали в дискуссиях и знакомились с принципами организации конструктивной обратной связи при выполнении тех или иных упражнений, развивали способности к рефлексии, идентификации и эмпатии, получали опыт внимательного, доброжелательного и уважительного отношения к себе и другим участникам группы встреч, позволили им чувствовать себя увереннее и благополучнее с точки зрения самооценки своего управленческого потенциала, а также повысить за год работы авторитет в своих рабочих группах в качестве лидеров (табл. 4).

Таблица 4

Динамика лидерских качеств обучающихся, развиваемых посредством участия в психокоррекционной программе

№	Измеряемые показатели методик	Среднее значение до воздействия	Среднее значение после воздействия	Уровень значения Т-критерия	
1	«Управленческие ограничения»	Умение управлять собой	6,7	8,5	$p \leq 0,01$
2		Четкие личные ценности	5,6	6,8	$p \leq 0,01$
3		Четкие личные цели	7,4	8,5	$p \leq 0,01$
4		Активное саморазвитие	6,2	7,8	$p \leq 0,01$
5		Навык решать проблемы	7,5	8,8	$p \leq 0,01$
6		Творческий подход	6,6	7,5	$p \leq 0,05$
7		Умение влиять на людей	6,4	8,3	$p \leq 0,01$
8		Понимание управленческого труда	7,2	8,7	$p \leq 0,01$
9		Высокие навыки руководства	6,5	8,7	$p \leq 0,01$
10		Умение обучать	7,5	7,9	$p \leq 0,01$
11		Способность формировать коллектив	6,3	7,3	$p \leq 0,05$
12	Авторитарный стиль	7	6	$p \leq 0,01$	
13	Демократический стиль	5,3	6,3	$p \leq 0,01$	
14	Либеральный стиль	4,5	4,7	-	
15	Ориентация руководителя на людей	5,5	6,5	$p \leq 0,01$	
16	Ориентация руководителя на задачу	5,5	7,1	$p \leq 0,01$	
17	Статус лидера в группе	41	52	$p \leq 0,05$	

Выводы. Эффективность разработанной программы подтверждена математически. Согласно расчетам Т-критерия Вилкоксона у большинства участников развивающей и обучающей программы увеличился объем представлений о коммуникативном характере управленческой деятельности, о возможностях решения проблем и влияния на людей. У всех участников добавились возможности по саморегуляции и саморазвитию. В зону неопределенного значения «попали» лишь показатели самооценки творческого подхода и способности формировать коллектив, в отношении которых у ряда испытуемых были нетипичные «сдвиги» в сторону уменьшения, возможно, в связи с тем, что обучающиеся осознали имеющиеся ограничения, связанные со спецификой условий служебной деятельности и своими возможностями.

Информационное наполнение и особенности организации общения в рамках программы способствовали увеличению активности курсантов-руководителей в направлении коллегиального стиля взаимодействия, отражающего готовность

прислушиваться к мнению других обучающихся в учебной группе, привлекать их к разработке управленческих решений. Такая ориентация проявилась и в снижении количества выборов авторитарного стиля управления, ограничивающего возможности развития и сплочения коллектива, а также формирования благоприятного социально-психологического климата.

В целом поведение обучающихся в ролевой позиции руководителя скорректировалось со стиля «организационное управление» в направлении формирования стиля «команда – групповое управление». Устойчивое формирование такого способа взаимодействия с подчиненными, когда работоспособный и творческий руководитель добивается приобщения подчиненных к целям организации на основе взаимного доверия и уважения, требует продолжения соответствующей подготовки, организация которой представляется полезной на основе принципов функционирования Балинтовских групп и супервизии.

На наш взгляд, программы психолого-педагогического сопровождения обучающихся ведомственного вуза в направлении развития личностных качеств, обеспечивающих авторитетную позицию лидера в управляемой ими группе, позволят не только решить задачи обучения младшего начальствующего состава организации, но и в целом повысить качество профессиональной подготовки сотрудников для силовых структур государственной службы.

Литература:

1. Безушко, О.Я. Социально-психологические особенности эффективного стиля руководства командиров учебных подразделений: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Безушко Олег Яковлевич. – Москва, 2000. – 19 с.
2. Вудкок, М. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика / М. Вудкок, Д. Френсис. – Москва: Дело, 1991. – 320 с.
3. Евтихов, О.В. Тренинг лидерства: монография / О.В. Евтихов. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 256 с.
4. Евтихов, О.В. Профессионально-управленческая компетентность и проблема лидерства младших командиров учебных групп образовательных организаций МВД России / О.В. Евтихов, А.В. Жильцов // Вестник Сибирского юридического института МВД России. – 2017. – № 4. – С. 87-92
5. Киселев, А.М. Профессиональная подготовка курсантов (слушателей) образовательных учреждений УИС Минюста России и пути ее совершенствования при изучении специальной тактики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Киселев Александр Михайлович. – Рязань, 2001. – 254 с.
6. Кравцова, Ю.А. Организация психологической работы с младшим начальствующим составом: учебно-методическое пособие / Ю.А. Кравцова, С.С. Астахова. – Воронеж: Воронежский институт МВД России, 2011. – 116 с.
7. Марьясис, И.Б. Психологические условия совершенствования стиля руководства младшего начальствующего состава образовательных учреждений МВД России: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Марьясис Ирина Борисовна. – Москва, 2004. – 193 с.
8. Парыгин, Б.Д. Руководство и лидерство / Б.Д. Парыгин. – Ленинград: ЛГПИ, 1973. – 144 с.

Психология

УДК 159.9.075

доктор психологических наук, доцент Сорокоумова Галина Вениаминовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова (НГЛУ)» (г. Нижний Новгород)

МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К РЕАЛИЗАЦИИ СЕБЯ В ПРОФЕССИИ ПЕДАГОГА-ЛИНГВИСТА

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к профессионализму, предлагается определение профессиональной личности и этапы её формирования, делается вывод о причине отсутствия желания студентов работать учителем в школе, педагогом в образовательном учреждении. Также представлено образовательное пространство, эффективное с точки зрения формирования у студентов мотивационного компонента психологической готовности к реализации себя в педагогической профессии с целями, задачами, формами работы. Также в статье анализируются результаты исследования молодых педагогов (стаж до 3 лет) иностранного языка, окончивших НГЛУ, где внедрена система формирования у студентов мотивационного компонента психологической готовности к реализации себя в педагогической профессии и студентов, окончивших другие вузы. В исследовании участвовало 110 человек. Для целей нашего исследования использованы: процедура экспертной оценки для определения уровня профессионализма молодого педагога и опросник жизненных целей (терминальных ценностей) И.Г. Сенина. Результаты исследования показали, что для формирования профессиональной личности педагога-лингвиста важен мотивационно-ценностный компонент психологической готовности к реализации себя в профессии, одним из показателей которого являются терминальные ценности. У молодых педагогов с низким уровнем профессионализма снижены показатели ценностных ориентаций на креативность, активные социальные контакты, развитие себя, духовные запросы, зато выражены ориентации на собственный престиж, высокое материальное положение, достижения и сохранение собственной индивидуальности. Проведенное исследование показала возможность целенаправленного формирования в образовательном пространстве вуза будущих педагогов-профессионалов.

Ключевые слова: профессионализм, профессиональная личность, психологическая готовность к реализации себя в профессии, личностный потенциал, педагог-лингвист.

Annotation. The article discusses approaches to professionalism, suggests the definition of a professional personality and the stages of its formation, concludes about the reason for the lack of desire of students to work as a teacher at school, a teacher in an educational institution. It also presents an educational space that is effective in terms of forming a motivational component of students' psychological readiness to realize themselves in the teaching profession with goals, tasks, and forms of work. The article analyzes the results of a study of young teachers (experience up to 3 years) foreign language graduates of NGLU, where a system of formation of students' motivational component of psychological readiness to realize themselves in the teaching profession and students who graduated from other universities has been introduced. The study involved 110 people. For the purposes of our research, we use: an expert assessment procedure to determine the level of professionalism of a young teacher and a questionnaire of life goals (terminal values) by I.G. Senin. The results of the study showed that for the formation of a professional personality of a linguist teacher, the motivational and value component of psychological readiness for self-realization in the profession is important, one of the indicators of which are terminal values. Young teachers with a low level of professionalism have reduced indicators of value orientations to creativity, active social contacts, self-development, spiritual needs, but orientations are expressed on their own

prestige, high financial position, achievements and preservation of their own individuality. The conducted research has shown the possibility of purposeful formation of future professional teachers in the educational space of the university.

Key words: professionalism, professional personality, psychological readiness to realize oneself in the profession, personal potential, teacher-linguist.

Введение. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования профессиональной личности позволил выделить различные подходы к профессионализму. Профессионализм рассматривается как: высокий уровень профессиональной компетенции. Например, Е.А. Климов считает, что профессионализм – это не только высокий уровень умелости, знаний, умений и результатов деятельности, но и организация сознания психики человека: свойства, практические и гностические умения, информативность, знания, культура [5]; стремление к достижению социально значимого результата и продуктивного развития личности. Например, С.А. Дружилов определяет профессионализм как особое свойство личности эффективно выполнять сложную профессиональную деятельность [4]; особенности мотивации личности, система ценностных ориентаций и смыслов профессиональной деятельности [6; 9; 10]. Например, А.К. Маркова отмечает, что профессионализм подразумевает наличие определенного отношения человека к своему труду, ценностные основания на которых он выстраивает свою профессиональную деятельности [6]. Профессиональные ценности выражаются в терминальных ценностях или жизненных целях (М. Рокич, И.Г. Сенин), в генеративности и самоактуализации (Э. Эриксон, Г.Г. Горелова); в модусе жизнедеятельности (А.Р. Фонарев) и др. Так, критерием профессионализма, по А.Р. Фонареву, является сформированность личностных ориентаций человека на модус служения, в отличие от модуса обладания и модуса социальных достижений и творчество. Так А.А. Дергач указывает на то, что творчество является внешним проявлением особой мотивационной установки профессионала [3] или как высокий уровень мастерства и творчества. По мнению Л.А. Федько в структуре профессионального мастерства выделяют три компонента: профессионализм знаний, профессионализм общения и профессионализм самосовершенствования [12]. По мнению Г.В. Сорокоумовой, творческий потенциал студентов-лингвистов является показателем будущей профессиональной личности педагога [11].

Как мы видим, все выделенные нами подходы взаимосвязаны, делая акценты на компетенциях, свойствах личности, уровне профессиональной деятельности и продуктивности. Для целей нашего исследования, наиболее важными являются акценты на отношении человека к своему труду, ценностные основания, на которых он выстраивает свою профессиональную деятельности, особенности мотивации личности, ценностные ориентации и смыслы профессиональной деятельности [9]. Если специалист характеризуется определенным уровнем компетентности, владения знаниями, умениями, навыками в соответствии с нормативами профессии, то профессионала характеризует высокий уровень творчества, высокий уровень нравственности и постоянное саморазвитие [10].

Чтобы профессиональная личность сформировалась, будущий педагог должен пройти длительный путь становления, формирования и развития: сознательно и ответственно выбрать педагогическую профессию, овладеть педагогической профессией: необходимым уровнем компетентности, знаниями, профессиональными умениями и навыками, развить свой личностный потенциал и, самое важное, сформировать психологическую готовность к реализации себя в профессии педагога [5]. Как часто мы встречаем абитуриентов, прекрасно сдавших экзамены в педагогический вуз, студентов, которые учатся на повышенную стипендию и активно принимающих участие в общественной жизни вуза, в студенческих олимпиадах и конкурсах, в научно-исследовательской деятельности и с отличием его оканчивающих, но... не желающих работать учителем в школе, педагогом в образовательных учреждениях. И дело здесь не только в экономической составляющей. У такого «отличного» студента, по нашему мнению, не сформирована психологическая готовность к реализации себя в педагогической профессии.

Изложение основного материала статьи. Наиболее полно личностно-психологическую готовность к реализации в профессии педагога отражает понятие личностного потенциала. Личностный потенциал – система свойств личности, составляющих основу личностно-профессионального развития [10; 11]. Одним из важнейших компонентов личностного потенциала педагога является мотивационный компонент, который включает систему целей, ценностных ориентаций, социально-психологических установок личности [10].

Доказано, что важнейшим психологическим условием развития профессиональной личности будущего педагога в период вузовской подготовки является преобразование учебной деятельности студентов в учебно-профессиональную деятельность [10]. Результатом и показателем такого преобразования и должна стать психологическая готовность к реализации себя в профессии педагога, в основе которой сочетаются высокий уровень профессиональной мотивации, высокий уровень творчества, высокий уровень нравственности. Самосовершенствование, саморазвитие и самоактуализация в профессии возможны только после окончания вуза, в процессе реализации себя в профессии педагога [2].

В исследованиях последнего времени нами была доказана важная роль организации учебно-воспитательного процесса в целом [10], роль научно-исследовательской деятельности в формировании личностно-профессиональной позиции педагога [1], важность развития творческого потенциала студентов [11], роль ориентации образовательного пространства на самопознание с последующим саморазвитием и самореализацией [2].

В таблице 1 представлено созданное и реализованное нами образовательное пространство, наиболее эффективное, по нашему мнению, с точки зрения формирования у студентов мотивационного компонента психологической готовности к реализации себя в педагогической профессии.

Образовательное пространство формирования у студентов мотивационного компонента психологической готовности к реализации в педагогической профессии

Курсы	Цель, задачи	Учебная работа	Вне учебная работа
Младшие	Цель. Развитие психологической готовности к освоению педагогической профессии задачи Развитие личностного потенциала (коммуникативного, мотивационного, аксиологического, творческого)	Система учебных предметов в соответствии с ФГОС с использованием нетрадиционных методов обучения и творческих заданий Ознакомительная практика (1 курс) Проектно-технологическая практика (2 курс)	Волонтерская деятельность Шефская деятельность Психологические тренинги Фестиваль проектных идей Школа вожатского мастерства Вожатская практика (2 курс)
Средние	Развитие основных структурных компонентов будущей профессиональной личности Развитие личностного потенциала (мотивационного, аксиологического, нравственного, творческого)	Система учебных предметов в соответствии с ФГОС Педагогические практики Интегрированные курсы Курсовые работы	Психологический кружок Практикоориентированные семинары Психологические тренинги Студенческая научная лаборатория Научные исследования (по желанию) Участие в студенческих конкурсах, проектах Участие в предметных олимпиадах
Старшие курсы	Развитие психологической готовности к реализации себя в профессии	Производственная и научно-исследовательская практики в соответствии Выпускная квалификационная работа	Студенческая научная лаборатория Научные исследования ФПК Участие в конкурсах, проектах, грантах Участие в научных семинарах Участие в научно-практических конференциях (региональных, всероссийских, международных)
Профессиональная деятельность	Развитие профессиональной личности	Научные исследования ФПК Участие в профессиональных конкурсах Участие в научных семинарах Участие в научно-практических конференциях (региональных, всероссийских, международных) Участие в международных программах, проектах, договорах творческого содружества (в том числе научные и образовательные стажировки) Участие в грантах, конкурсах	

Уже с самого начала обучения (на младших 1-2 курсах) мы стараемся делать акцент на развитие творческого потенциала студентов и использование в процессе обучения нетрадиционных и активных (АМО) методов (ролевые и деловые игры, психогимнастические упражнения, психологические задачи, элементы мозгового штурма и др.) [11], альтернативных образовательных технологий (скетчноутинг, фасилитация, скрайбинг и др.), психологических тренингов («Эффективное общение с детьми на уроках иностранного языка», «Профессиональное общение учителя иностранного языка» и др.) и получение практического опыта педагогической деятельности (шефская и волонтерская работа, вожатская деятельность и др.). Также обучаем студентов создавать и реализовывать проекты воспитательных мероприятий, которые они защищают на «Фестивале проектных идей» и реализовывают в процессе педагогической и производственной (проектно-технологической) летней вожатской практики [7].

На средних курсах (3 курс), после овладения предметами психолого-педагогического цикла, акцент сдвигается на методику преподавания иностранных языков, получение специальных методических знаний, практикоориентированные семинары («Дискурсивный анализ современных фильмов: ТМК+Психология») и введение в научное исследование. Кроме того, большое внимание уделяется получению практического опыта в процессе прохождения педагогических и производственных практик, каждая из которых включает методический, педагогический и психологический аспекты. Во время выполнения заданий по психологическому аспекту студенты изучают индивидуальные особенности школьников, составляют психологические портреты с рекомендациями по повышению учебной и личностной эффективности ребят, проводят психологический анализ уроков с рекомендациями педагогам для повышения их профессиональной эффективности. Основная цель таких заданий – развитие перцептивных и аналитических способностей студентов – будущих педагогов, что в дальнейшем не только обеспечит эффективную и быструю адаптацию к профессиональной деятельности и к образовательной организации, в которой будет работать учитель, но и будет способствовать собственному профессиональному и личностному становлению учителя.

На старших курсах (4-5 курсы) акцент перемещается на творчество в научных исследованиях и в профессиональной деятельности на практике. Особое внимание уделяется участию студентов в научно-исследовательской деятельности, проведению исследований по теме выпускной квалификационной работы, участию в конференциях и научных семинарах.

На протяжении всего обучения студенты могут участвовать в работе психологического кружка, в котором студенты-будущие педагоги осваивают современные психологические технологии («Ключ» Х. Алиева, гимнастику мозга, дыхательные гимнастики, техники арт-терапии и др.) или в отдельных практико-ориентированных семинарах («Профилактика буллинга в школе», «Психология здоровья», «Личность современного педагога иностранных языков», «Альтернативные образовательные технологии» и др.).

И только после окончания вуза и получения специальности важна реализация себя в профессии и творчество в профессиональной и научной деятельности.

В 2023 году мы провели сравнительное исследование молодых педагогов (стаж до 3 лет) иностранного языка, окончивших НГЛУ, где внедрена специально организованная целенаправленная система формирования у студентов мотивационного компонента психологической готовности к реализации себя в педагогической профессии и студентов, окончивших другие вузы. Целью исследования стало изучение одного из показателей уровня развития мотивационного компонента психологической готовности к реализации себя в педагогической профессии – терминальных ценностей. Так как в ценностных ориентациях выражаются профессиональные позиции, установки, взгляды. Преобладающие ценности являются для человека ориентирами, которые определяют его мотивы деятельности.

В исследовании участвовало 110 человек: экспериментальная группа (ЭГ) молодых педагогов, окончивших НГЛУ – 80 человек, контрольная группа (КГ) молодых педагогов, окончивших другие педагогические и лингвистические вузы – 30 человек.

Для целей нашего исследования мы использовали:

1. Процедуру экспертной оценки для определения администрацией школы одного из трех уровней профессионализма молодого педагога (низкий, средний, высокий).

После экспертной оценки и определения уровня профессионализма, молодым педагогам был предложен тест оценки терминальных ценностей И.Г. Сенина [8].

2. Опросник жизненных целей (терминальных ценностей) И.Г. Сенина для определения у молодых педагогов выраженность в сфере «Профессиональная жизнь» таких терминальных ценностей как: «собственный престиж; высокое материальное положение; креативность; активные социальные контакты; развитие себя; достижения; духовное удовлетворение; сохранение собственной индивидуальности» [8].

В таблице 2 представлены уровневые показатели выраженности терминальных ценностей молодых педагогов в зависимости от уровня профессионализма (низкого, среднего, высокого).

Таблица 2

Уровневые показатели выраженности терминальных ценностей молодых педагогов в зависимости от уровня профессионализма (ЭГ=80, КГ, СУП)

№	Терминальные ценности	ЭГ			КГ		
		Уровни выраженности в группе					
		Низкий	Средний	Высок.	Низкий	Средний	Высок.
1	Собственный престиж	2,0	6,0	8,0*	2,9	6,5	8,0*
2	Высокое материальное положение	2,2	4,4	8,4*	2,9	6,5	8,3
3	Креативность	2,8	6,3	9,6*	1,6	4,5	8,2*
4	Активные соц. контакты	2,7	6,0	9,0*	1,5	4,3	8,0*
5	Развитие себя	2,9	6,6	9,8*	1,8	4,4	8,0*
6	Достижения	2,0	4,5	9,9	2,1	4,2	8,3
7	Духовное удовлетворение	2,5	6,5	9,5*	1,6	4,2	8,2*
8	Сохранение собственной индивидуальности	2,5	5,2	9,0*	2,9	7,0	8,0*
<i>Значимость различий: * p < 0.05; ** p < 0.01</i>							

Результаты исследования показали:

Для формирования профессиональной личности педагога-лингвиста важен мотивационно-ценностный компонент психологической готовности к реализации себя в профессии, одним из показателей которого являются терминальные ценности:

– у молодых педагогов КГ уровневые показатели выраженности особенно значимых терминальных ценностей (креативность, активные социальные контакты, развитие себя, духовное удовлетворение) находятся на нижних границах, а у молодых педагогов ЭГ – на верхних;

– у молодых педагогов КГ с низким уровнем профессионализма снижены показатели ценностных ориентаций на креативность ($p < 0.01$), активные социальные контакты ($p < 0.01$), развитие себя ($p < 0.05$), духовные запросы ($p < 0.05$), зато выражены ориентации на собственный престиж, высокое материальное положение, достижения и сохранение собственной индивидуальности. Скорее всего, данные молодые люди не задержаться в профессии педагога, а уйдет или в репетиторство, или в другие специальности;

– у молодых педагогов ЭГ ценностные ориентации креативности, активных социальных контактов, развития себя и духовного удовлетворения представлены на всех уровнях выраженности профессионализма, особенно на высоком.

Выводы. Без специально организованной целенаправленной системной работы по формированию у студентов мотивационного компонента психологической готовности к реализации себя в педагогической профессии, профессионально важные ценностные ориентации (креативность, активные социальные контакты, духовные запросы) не формируются. А формируются ценностных ориентаций на прагматичность, престиж, власть, социальные достижения.

Предлагаемое нами образовательное пространство формирования у студентов мотивационного компонента психологической готовности к реализации в педагогической профессии показало хорошую результативность. Мы надеемся, что большинство молодых педагогов останутся в профессии и станут действительно педагогами-профессионалами.

Литература:

1. Викулина, М.А. Роль научно-исследовательской деятельности в развитии профессиональной личности будущего педагога-лингвиста // Вестник Томского государственного университета / М.А. Викулина, Г.В. Сорокоумова. О.В. Шурьгина. – 2018. – № 431. – С. 155-161
2. Григорьева, Е.В. Самопознание как основа развития будущей профессиональной личности педагога-лингвиста // Психологическая безопасность образовательной среды: материалы международной научной конференции / Е.В. Григорьева, Г.В. Сорокоумова. – Н. Новгород, НГЛУ, 2019. – С. 134-140
3. Дергач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Дергач. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. института; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 752 с.
4. Дружилов, С.А. Системный подход к изучению психологического феномена профессионализма человека // Вестник Томского государственного педагогического университета / С.А. Дружилов. – 2005. – № 1. – С. 51-55
5. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 400 с.
6. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. Изд-во Просвещение, 1996. – 309 с.
7. Потапова, Т.К. Учебные и производственные практики младших курсов как эффективный метод формирования проектной компетентности будущих педагогов / Т.К. Потапова, Г.В. Сорокоумова // Научно-педагогическое обозрение «Pedagogical Review». – 2022. – № 6 (46). – С. 9-18
8. Сенин, И.Г. Опросник терминальных ценностей ОТеЦ / И.Г. Сенин [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.acme-alm.com/?p=386#.WJNmyThmOtg> (дата обращения 03.03.2023)
9. Сорокоумова, Г.В. Мотивационный компонент психологической готовности к выбору профессии в раннем юношеском возрасте (на примере профессии учителя иностранного языка): автореферат дис. ... канд. псих. наук: 19 00 07 / Г.В. Сорокоумова. – Москва, МГУ. 1990. – 18 с.
10. Сорокоумова, Г.В. Психологические условия формирования профессиональной личности педагога-лингвиста / Г.В. Сорокоумова // Интерактивная наука. – 2018. – № 1 (23). – С. 48-53
11. Сорокоумова, Г.В. Методы развития творческого потенциала студентов – будущих педагогов-лингвистов в учебной деятельности / Г.В. Сорокоумова // 2 Международная научно-практическая онлайн конференция 2020. – Сеть конференций SHS 117, 06004 (2021) / [Электронный ресурс]. – URL: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202111706004> (дата обращения 16.06.2023)
12. Федько, Л.А. Мастерство и профессионализм как основные показатели зрелости специалиста / Л.А. Федько // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2008. – № 4 / [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/masterstvo-i-professionalizm-kak-osnovnye-pokazateli-zrelosti-spetsialista> (дата обращения 10.06.2023)
13. Фонарев, А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала / А.Р. Фонарев. – Москва; Воронеж: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2005. – 558 с.

Психология

УДК 159.9

аспирант кафедры общей и педагогической психологии Текеев Руслан Азимович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИДЕРСТВА

Аннотация. В статье рассматриваются психологические особенности лидерства. Лидерство является важным явлением современного общества. Лидерская компетентность определяется как способность человека достигать результатов через мотивацию, стремление к власти и к успешной деятельности. Лидерство – это процесс влияния и взаимодействия лидера и подчиненных с целью достижения общей цели. Зарубежные и отечественные исследователи предлагают различные определения лидерства, что говорит о необходимости его дальнейшего изучения как научного феномена. Отечественные и зарубежные психологические теории и концепции лидерства являются основой исследования данного феномена. Они позволяют понимать сущность данного феномена, какие качества должен иметь лидер, как воздействовать на подчиненных и как принимать управленческие решения. Теории и концепции лидерства также обосновывают различные аспекты лидерства, включая личностные качества лидера, его поведение, подходы к мотивации и управлению, а также влияние социальной ситуации на эффективность лидера. Суть лидерства заключается в способности реализовать процесс лидерства на основе социального опыта и межличностного взаимодействия. В современном обществе понятие «лидер» в некотором смысле является показателем успешного человека. Теоретический анализ теорий и основных понятий, позволяет сформулировать вывод о том, что лидер – это человек, который занимает определенный статус в коллективе, который сочетает в себе совокупность определенных личностных качеств, активно влияет и взаимодействует с социумом, направляя его членов к наиболее эффективному порядку действий.

Ключевые слова: лидер, лидерство, феномен, образ, черты, качества, психологические особенности лидерства.

Annotation. The article deals with the psychological features of leadership. Leadership is an important phenomenon of modern society. Leadership competence is defined as a person's ability to achieve results through motivation, the desire for power and success. Leadership is the process of influence and interaction between a leader and subordinates in order to achieve a common goal. Foreign and domestic researchers offer different definitions of leadership, which indicates the need for its further study as a scientific phenomenon. Domestic and foreign psychological theories and concepts of leadership are the basis for the study of this phenomenon. They allow us to understand the essence of this phenomenon, what qualities a leader should have, how to influence subordinates and how to make managerial decisions. Theories and concepts of leadership also substantiate various aspects of leadership, including the personal qualities of the leader, his behavior, approaches to motivation and management, as well as the influence of the social situation on the leader's effectiveness. The essence of leadership lies in the ability to implement the leadership process based on social experience and interpersonal interaction. In modern society, the concept of "leader" in a sense is an indicator of a successful person. A theoretical analysis of theories and basic concepts allows us to conclude that a leader is a person who occupies a certain status in a team, who combines a set of certain personal qualities, actively influences and interacts with society, directing its members to the most effective course of action.

Key words: leader, leadership, phenomenon, image, traits, qualities, psychological characteristics of leadership.

Введение. Изучение лидерства как научного феномена и психологических особенностей лидерства является актуальной проблемой современной психологической науки, поскольку управление на сегодняшний день является сложной и ответственной задачей, которая требует большой концентрации и ориентации на результат. Лидер должен обладать не только широким кругом знаний, но и такими специфическими качествами и компетенциями, которые его будут отличать от других членов коллектива. Данные качества называются лидерскими и проявляются в таких умениях лидера, как мотивация, коммуникация, конфликтная компетентность и т.д. Изучение психологических особенностей лидерства помогает узнать, какие качества и навыки нужны для эффективного управления. Знания в области психологии управления важны для молодых людей, для студентов в период обучения в вузе, когда активно формируется профессиональное сознание и самосознание, личностные качества, которые в последствии могут выступить основой успешной самореализации их в профессиональной карьере [7, С. 336].

Изложение основного материала статьи. В начале 20-го века в психологической науке возрос интерес к лидерству как научному феномену. Отечественные и зарубежные исследователи начали задаваться вопросом, как формируются лидеры. В психологии существуют множество теорий, которые объясняют различные аспекты лидерства.

Ранние теории лидерства делали упор на качествах, которые отличают лидеров от остальных людей (толпы, коллектива и т.д.). Тем временем, более поздние исследования уделяют больше внимания ситуативным факторам, уровню интеллекта и знаниям, которые выступают детерминантами проявления лидерства. Понимание природы лидерства происходит из определенных потребностей людей и их структуры, которые, в свою очередь, способствуют формированию лидеров.

Теории лидерства раскрывают более детально ее природу и особенности. Личностные качества, которые делают людей великими лидерами, и их свойства неразрывно связаны с теорией эволюции и личностным развитием. Ключевые характеристики лидерства также включают: умение принимать решения, мотивировать коллектив, конфликтологические и коммуникативные компетенции, экспертность в определенных областях (политических, педагогических, экономических и т.д.) [13, С. 176].

Лидерство – как психологическое явление представляет собой гармоничное сочетание природных данных (задатков) человека и обучения, работы над собой. То есть лидерство как качество личности можно целенаправленно развивать. На этот процесс оказывают влияние как внутренние, так и внешние факторы, такие как генетика, наследственность, среда, опыт и обучение [3, С. 162].

Изучение лидерства имеет широкое теоретическое значение и прикладное применение. Понимание лидерства и его явлений способно помочь молодым людям стать лидерами в любой области жизни, а также чувствовать себя увереннее в принимаемых решениях и достижении целей [8, С. 202]. Успешному лидеру нужно соответствовать реалиям современного мира: знание IT-технологий, информационно-коммуникативных технологий, хорошее экономическое и социальное образование являются неотъемлемыми атрибутами лидерства; это то, на что нужно ориентировать молодых людей в процессе профессионализации [14, С. 140].

Лидерство – это процесс воздействия на группы людей для достижения какой-то цели и эффективного межличностного взаимодействия с помощью коммуникации. Лидера можно определить, как того, кто принимает ключевые решения в группе, и его степень влияния признают остальные участники группы [1, С. 56].

Существует три теории лидерства, разработанные разными авторами. Личностная теория заключается в том, что качества и психологические черты лидера являются врожденными и обладают естественным набором качеств. Поведенческая теория касается эффективности деятельности лидера, которая не обязательно связана с его врожденными способностями, а с манерой взаимодействия с подчиненными. Ситуационная теория подразумевает выбор лидером индивидуальных способов руководства, в зависимости от изменяющейся ситуации [2, С. 827].

Психологическая наука четко разграничивает дефиниции «лидерство» и «управление». Управление – это процесс контроля за работой. В то время как лидерство ориентировано на максимально эффективное определение содержания работы и выбор наилучших способов ее выполнения. Лидерство является одним из главных аспектов в бизнесе, политике и менеджменте. Лидерство – это многогранное явление, которое охватывает различные аспекты воздействия на группы людей. Его цель заключается в стимулировании коллектива и направлении его к достижению совместных целей [5, С. 157]. Лидерство проявляется через межличностное взаимодействие, основанное на эффективной коммуникации, совместном взаимодействии и координации действий. Развитый эмоциональный интеллект является важным качеством лидера [4, С. 92].

Чтобы быть лидером, нужно получить признание большинством группы при выборе группового решения. На данный момент в современной психологической науке актуальны следующие концепции лидерства: концепция личностных качеств (предполагает, что лидер обладает определенным набором личностных качеств и психологических черт); концепция поведенческих качеств (сочетает в себе способность лидера эффективно взаимодействовать с окружающими людьми и настроен на результат деятельности); ситуационное лидерство (рассмотрение того, что подходы к руководству должны выбираться в зависимости от конкретной ситуации и требований коллектива) [11, С. 192].

В зарубежной психологии многие авторы, такие как А. Файоль, Р. Стогдилл и У. Беннис, предлагали свои собственные концепции личностных качеств и лидерства, пытаясь объяснить, что делает человека лидером. А. Файоль был одним из первых исследователей, который исследовал личностные качества лидеров. Его основной тезис заключался в том, что личностные качества играют важную роль в определении способности человека стать лидером. По мнению А.Файоля, успешные лидеры обладают пятью основными личностными качествами: честностью, уверенностью в себе, инициативностью, настойчивостью и коммуникабельностью [15, С. 178].

Сегодня многие авторы по-разному относятся к концепции личностных качеств и лидерства [1, 3, 9]. Но исследователи сходятся в том, что лидерство является проявлением личностных качеств, навыков и опыта лидера в определенной сфере жизнедеятельности, что успешный лидер должен иметь уникальный набор индивидуальных личностных качеств и черт характера, которые способствуют его внутренней мотивации, мобилизации коллег и достижению больших целей в работе. Лидер проявляет себя в реализации профессиональной карьеры [9, С. 105].

Поведенческая концепция лидерства (К. Левин, Р. Лайкерт, Д. МакГрегор, Р. Блек, Д. Моутон) подразумевает, что лидерская эффективность зависит от поведения лидера, а не только от его личностных качеств. Изучая поведение лидеров в разных ситуациях, исследователи выделяют два типа лидеров: демократический и авторитарный. Демократический лидер – это человек, который принимает решения вместе с группой. Он уважает мнение своих подчиненных и старается учитывать их интересы. Демократический лидер не пытается контролировать все аспекты работы, а доверяет своим подчиненным. Авторитарный лидер – это человек, который принимает решения самостоятельно и устанавливает жесткие правила работы. Такой лидер стремится контролировать все аспекты работы и не доверяет своим подчиненным. Поведенческая концепция лидерства акцентирует внимание на том, что эффективность лидера зависит от ситуации. То есть демократический лидер может быть эффективным в некоторых ситуациях, а в других авторитарный лидер станет лучшим выбором. Важным

аспектом поведенческой концепции лидерства является фактор мотивации. Лидер должен уметь мотивировать своих подчиненных и создать атмосферу, в которой люди будут стремиться к достижению установленных целей [6, С. 163].

В ходе исследований по поведенческой концепции лидерства было выявлено, что лидеры, наиболее эффективные в работе, проявляют такие качества, как эмпатия, уверенность в себе, честность и эрудированность. Также были выделены такие стилевые кластеры, как авторитарный, демократический и либеральный. Авторитарный стиль лидерства характеризуется тем, что лидер практически полностью контролирует работу организации и управляет процессом весьма жестко, с малой долей уважения к мнению других. Демократический стиль лидерства – это сочетание обеих форм поведения, что также является оптимальным способом создания эффективного коллектива и достижения нужных результатов. Либеральный же стиль руководства подразумевает влияние лидера в минимальном объеме, что зачастую приводит к лени и невыполнению назначенных задач. [5, С. 81]. Поведенческая концепция лидерства является весьма эффективной в создании успешной команды в базе успеха, ее эффективности и качествах.

Ситуационные концепции лидерства – это подход к исследованию лидерства, который утверждает, что эффективность лидера определяется ситуацией, так как стиль лидерства, который эффективен в одной ситуации, может оказаться неэффективным в другой [11, С. 208].

Ситуационные концепции лидерства были разработаны в 1950-1960-х годах и ориентированы на конкретные ситуации, в которых действуют лидеры. Согласно этим концепциям, стиль лидерства должен соответствовать особенностям ситуации и потребностям подчиненных.

Ситуационные концепции лидерства – это теории, которые основываются на предположении, что эффективность лидеров зависит от ситуации, в которой они находятся. Одной из наиболее известных концепций ситуационного лидерства является теория Ф. Фидлера. Его теория предполагает, что эффективность лидера зависит от трех факторов: лидерства, окружающей среды и задачи. Лидерство характеризуется стилем руководства. Ф. Фидлер выделил два основных стиля: «отношения» и «задачи». Стиль «отношения» включает в себя межличностные связи, которые лидер устанавливает с подчиненными. Стиль «задачи» сосредоточен на достижении целей и задач. Согласно ситуационной модели Ф. Фидлера, лидеры с высоким уровнем задачного поведения наиболее успешны в ситуациях, когда задача и окружающие условия стабильны и неизменны, а подчиненные заинтересованы в выполнении задачи. Наоборот, лидеры с высоким уровнем отношений поведения наиболее эффективны в ситуациях, когда окружающие условия нестабильны, а подчиненные не заинтересованы в выполнении задачи. Ф. Фидлер выделяет три типа ситуаций: благоприятная, нейтральная и неблагоприятная. В благоприятной ситуации лидер имеет положительные отношения с подчиненными и работает в стабильной среде, что позволяет ему добиваться высоких результатов в работе. В нейтральной ситуации лидер не имеет явных преимуществ, но может подчеркивать свои качества в лидерстве только при наличии соответствующей поддержки и ресурсов. В неблагоприятной ситуации лидер может столкнуться с сложными условиями, а наличие неустойчивых отношений между подчиненными может привести к бедственным последствиям в работе [6, С. 163].

Окружающая среда включает в себя факторы, которые могут повлиять на лидерство, такие как взаимодействие с подчиненными, общественное мнение, поддержка, гендерные и этнические особенности и другое.

Задача определяет, насколько сложна и неопределенна ситуация. Сложная и неопределенная задача предполагает, что лидер должен быть гибким и уметь быстро адаптироваться к ситуации.

В психологии широко распространена и концепция лидерского поведения Танненбаума-Шмидта, которая разделяет стили руководства на две категории: авторитарный (автократ) и демократический (демократ). Они утверждают, что лидеры должны находить баланс между стилем, который лучше подходит для их команд, и стилем, который они предпочитают [12, С. 105].

Важно знать, что концепции ситуационного лидерства обеспечивают универсальный подход к руководству. Лидеры, совершенствуя свои навыки, могут адаптированный свой стиль в зависимости от конкретных условий, делая таким образом свой подход максимально эффективным.

Ситуационная модель Митчелла-Хауса, также известная как «путь-цель», одна из наиболее известных теорий ситуационного лидерства. Теория была разработана Р. Хаусом и М. Митчеллом в 1970-х годах и основана на позициях, что лидер должен адаптировать свой стиль к ситуации и нуждам подчиненных. Основной идеей теории путь-цель является то, что лидер должен установить «путь» к цели и помочь подчиненным открыть «путь» к достижению этой цели, позволяя им преодолеть препятствия и испытания на пути к успеху. Лидер должен выбрать подход, который будет наилучшим для его подчиненных и для конкретной ситуации, включая учет индивидуальных потребностей, способностей и уровня мотивации подчиненных [12, С. 106].

В теории «путь-цель» обосновывается, что лидер, работающий в условиях, которые не вдохновляют подчиненных, должен создать новые условия или изменить текущие, что позволит лучше мотивировать подчиненных. Это может быть скорректировано через управление поведением лидера. Конкретный тип стиля лидерства, который будет эффективным в каждой конкретной ситуации, зависит от типа задачи и характеристик подчиненных.

Типы стилей лидерства, описанные в теории «путь-цель», включают директивный стиль, посреднический стиль, поддерживающий стиль и участие. Директивный стиль лидерства применяется, когда задача сложная и подчиненные не имеют необходимых навыков и знаний, чтобы ее выполнить. Посреднический стиль используется для задач, где требуется сотрудничество и коммуникация между подчиненными.

Множество теорий лидерства, психологических трудов ученых показывают неоднозначность данного научного феномена, его актуальность для современной науки и практики и перспективность дальнейших исследований в данной научной проблематике.

Выводы. Лидерство – является социально-психологическим феноменом. Современная психологическая наука рассматривает лидерство не только как набор личных качеств лидера, а как совокупность знаний, умений, навыков, направленных на решение ключевых задач с учетом множества факторов (социальных, экономических, политических и т.д.), в которых лидер должен действовать эффективно. В психологических исследованиях выявлена связь между личностными качествами (коммуникативная и конфликтологическая компетентность, эмоциональный интеллект, стремление к власти, ответственность и т.д.) и лидерством, однако, только наличие этих качеств не является гарантией успешного лидерства. Важным фактором является способность правильно оценить множество условий и взять на себя ответственность за выбор решения в различных обстановках. Важным фактором является постоянная работа над собой и саморазвитие лидера.

Литература:

1. Бендас, Т.В. Психология лидерства / Т.В. Бендас. – Москва: Юрайт, 2019. – 502 с.
2. Дивина, Л.Э. Современные подходы к анализу теоретических концепций лидерства / Л.Э. Дивина // Экономика и предпринимательство. – 2023. – № 3 (152). – С. 826-829
3. Ильин, В.А. Психология лидерства / В.А. Ильин. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 311 с.

4. Лепшокова, А.А. Психологические особенности эмоционального интеллекта и его роль в различных сферах жизнедеятельности человека / А.А. Лепшокова, Ф.О. Семенова // Традиции и инновации в психологии и социальной работе: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Карачаевск: КЧГУ, 2019. – С. 89-93
5. Селезнева, Е.В. Лидерство / Е.В. Селезнева. – Москва: Юрайт, 2023. – 429 с.
6. Семина, Д.В. Зарубежные исследования психологии лидерства / Д.В. Семина // Молодой ученый. – 2022. – № 37 (432). – С. 162-164
7. Семенова, Ф.О. Профессиональное самосознание юношей и девушек в процессе обучения в вузе – результат противодействия и деструктивного влияния на современную молодежь / Ф.О. Семенова // Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения: материалы II Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Э.А. Пирмагомедовой. – 2019. – С. 335-340.
8. Семенова, Ф.О. Психология профессионализации: выбор профессии и планирование профессиональной карьеры в юности: учебное пособие для студентов высших учебных заведений: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки 030300 – Психология / Ф.О. Семенова; М-во образования и науки РФ, Федеральный ин-т развития образования. – Санкт-Петербург: Копи-Р Групп, 2010. – 324 с.
9. Семенова, Ф.О. Психология женской карьеры: личностный и этнический модулы: монография: [в 2 ч.] / Ф.О. Семенова // Российская акад. образования, Южное отд-ние Российской акад. образования, Ин-т образовательных технологий Российской акад. образования. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского обл. ИПКиПРО, 2010. – 121 с.
10. Силищева, О.В. Власть и лидерство в концепции менеджмента / О.В. Силищева // В сборнике: Современный менеджмент: проблемы и перспективы. сборник научных трудов по материалам ежегодной региональной научно-практической конференции. – 2017. – С. 141-144
11. Спивак, В.А. Лидерство / В.А. Спивак. – Москва: Юрайт, 2023. – 361 с.
12. Тягунова, Е.А. Множественность интерпретаций феномена лидерства в зарубежных и отечественных концепциях и теориях / Е.А. Тягунова // В книге: Состояние и перспективы развития высшего образования в современном мире. Материалы докладов Международной научно-практической конференции; под ред. Г.А. Берулава. – 2017. – С. 105-110
13. Эбзеев, М.М. Формирование конфликтологической компетентности будущего специалиста в процессе обучения в вузе / М.М. Эбзеев, Ф.О. Семенова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2012. – № 10(92). – С. 174-178
14. Эбзеев, М.М. Роль информационно-коммуникационных технологий в подготовке будущих специалистов к профессиональной деятельности в процессе обучения в вузе в современных условиях / М.М. Эбзеев, Ф.О. Семенова // Традиции и инновации в психологии и социальной работе: Сборник научных трудов / отв. ред Чомаева Г.А. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, 2019. – С. 139-143
15. Юсупова, Д.А. Вклад Анри Файоля в теорию развития менеджмента / Д.А. Юсупова // В сборнике: Современный менеджмент: проблемы и перспективы. сборник научных трудов по материалам ежегодной региональной научно-практической конференции. – Ставрополь: СГАУ, 2017. – С. 178-183

Психология

УДК 159.9

аспирант кафедры общей и педагогической психологии Узденов Хасанбий Ханапиевич
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В научной статье рассматриваются психологические особенности личностной тревожности в юношеском возрасте. Представлен теоретический обзор проблемы личностной тревожности в юношеском возрасте, основных условий сохранения психологической устойчивости и факторов, формирующих психологическую устойчивость личности. Формирование всесторонне развитого, образованного, способного продуктивно работать в нестандартных ситуациях человека определяет будущее государства и отражено во всех законах, связанных с реформированием образования в современной России. Качественное образование предполагает усвоение большого объема новых знаний, умений и навыков, что приводит к росту учебной нагрузки в учебных заведениях, что требует значительных усилий и напряжения и обуславливает возникновение тревожности, сначала как ситуативного состояния, а при условии его многократного повторения, как устойчивой черты личности. Изучение личностной тревожности в юношеском возрасте является актуальным направлением современной психологии в связи с ростом социальной и экономической нестабильности и действием интенсивных стрессовых факторов, которые влияют на человека в течение его жизни и ведут к снижению успешности учебной деятельности, формированию негативных психических состояний, ухудшению уровня общего здоровья. Особого внимания требует определение факторов повышения психологической устойчивости современной молодежи, что позволит разработать эффективные программы психологической поддержки лиц юношеского возраста. Важно помнить и о том, что стрессовые ситуации никогда не удастся полностью исключить из жизни, потому что они являются ее полноценной составляющей. И целью любого человека должно быть не избавление от этих ситуаций, а воспитание и культивирование в себе именно психологической устойчивости к ним.

Ключевые слова: юношеский возраст, эмоциональные состояния, адаптированность, дезадаптированность, тревожность, депрессия, стрессоустойчивость, жизнестойкость, саморегуляция, факторы психологической устойчивости.

Annotation. The scientific article discusses the psychological characteristics of personal anxiety in adolescence. A theoretical review of the problem of personal anxiety in adolescence, the main conditions for maintaining psychological stability and the factors that form the psychological stability of a person are presented. The formation of a comprehensively developed, educated person who is able to work productively in non-standard situations determines the future of the state and is reflected in all laws related to the reform of education in modern Russia. High-quality education involves the assimilation of a large amount of new knowledge, skills and abilities, which leads to an increase in the teaching load in educational institutions, which requires significant effort and stress and causes the emergence of anxiety – first as a situational state, and subject to its repeated repetition – as a stable personality trait. The study of personal anxiety in adolescence is a relevant area of modern psychology due to the growth of social and economic instability and the action of intense stress factors that affect a person throughout his life and lead to a decrease in the success of educational activities, the formation of negative mental states, and a deterioration in the level of general health. Particular attention should be paid to the identification of factors for increasing the psychological stability of today's youth, which will make it possible to develop effective programs of psychological support for adolescents. It is important to remember that stressful situations can never

be completely excluded from life, because they are its full-fledged component. And the goal of any person should not be to get rid of these situations, but to educate and cultivate in oneself precisely psychological resistance to them.

Key words: adolescence, emotional states, adaptability, maladaptation, anxiety, depression, stress resistance, resilience, self-regulation, factors of psychological stability.

Введение. Одной из актуальных проблем современной психологии является раскрытие потенциальных возможностей эмоциональной сферы человека в управлении его деятельностью. Одним из главных направлений психологии второй половины XX века стало изучение содержания практической деятельности людей и, в частности, неоднозначности влияния эмоций на целесообразность поведения и продуктивность деятельности человека.

Сохранение физического и психологического здоровья населения является одним из приоритетных направлений деятельности государства. После сложных лет борьбы с коронавирусной инфекцией данная задача еще более актуализировалась [5, С. 4].

Лица юношеского возраста переживают сложные эмоциональные переживания, связанные с вопросами становления, выбора, экономического и социального сепарирования от родителей, которые влияют на адаптивность и могут вызывать деструктивные эмоциональные явления [4, С. 106]. Стоит отметить, что многочисленные научные исследования указывают на разрушительное влияние негативных эмоциональных переживаний на личность, ее когнитивные функции, поведение и производительность [1, 7, 10]. Для помощи будущим специалистам различных отраслей важно своевременно оказывать им компетентную психологическую помощь уже на этапе получения профессионального образования, что будет способствовать поиску внутренних ресурсов и восстановлению эмоционального равновесия [6, С. 104]. Для определения векторов психологической помощи важно исследовать наличие негативных переживаний в юношеском возрасте. Также важно определение взаимосвязи с их личностной адаптированностью/ дезадаптированностью.

Тревожность в условиях социальных трансформаций в обществе занимает одно из важнейших мест в деятельности практических психологов. Формирование эффективной стратегии выработки практических средств изучения тревожности у молодых людей позволит ввести качественно новые формы преодоления тревожности, которые позволят уменьшить их общее напряжение в обществе.

Изложение основного материала статьи. В современной науке имеется значительное количество исследований, посвященных анализу различных аспектов проблемы тревожности. Определяющим подходом к пониманию личностной тревожности в основном избирается система взглядов, согласно которым она трактуется как совокупность разнообразных жизненных переживаний и проявлений человека, в которых отражается прежде всего психодинамический аспект эмоционально-волевого регулирования ее деятельности и поведения.

Научная традиция анализа личностной тревожности фиксирует в основном следующие основные подходы: типичное психическое состояние как реакция на вероятные угрозы; особое психическое состояние, которое чаще всего проявляется в кризисных или экстремальных условиях; специфическое свойство человека; многообразное эмоциональное переживание преимущественно негативной направленности; реализация страха и т.д.

Только системный и целостный подход к пониманию феномена личностной тревожности позволяет многогранно исследовать различные аспекты очерченной проблематики. Синтез научных представлений о ситуативной, межличностной, самооценке, академической (школьной), патологической и других видах тревоги может дать достижимое видение человеческой тревоги как отражение ее базальной архетипической экзистенциальной тревоги.

Философско-психологическая традиция отводит тревожности очень важную роль, подчеркивая, что она является базовой детерминантой жизненного пути человека (Наквасина С.Н., Богатова С.Ю. и др.). Считается, что самой первой, самой важной и типичной эмоцией в субъективном переживании человеком тревоги является страх [8, С. 209].

Отдельным исследовательским аспектом выступало изучение нейрофизиологических основ страха и тревожности (К. Изард и др.) [3, С. 32]. Достаточно результативным было создание психодиагностического инструментария для проведения эмпирических исследований с целью выявления особенностей тревожности (Новосельцева М.Р., Самсоненко Л.С. и др.) [9, С. 168]. Заметным направлением была разработка развивающих психокоррекционных программ и тренингов для оптимизации работы с тревожными детьми, разработка программ, направленных на развитие эмоционального интеллекта [7, С. 90].

Оленина О.Е. на основе экспериментальных данных доказывает, что при высоком уровне тревожности в юношеском возрасте существенно снижается возможность для ее опредмечивания [10, С. 150]. Антипина О.И. обосновывает, что развитый социальный интеллект является фактором снижения личностной тревожности [1, С. 424]. Семенова Ф.О. в многочисленных исследованиях убедительно показывает, что для юношей и девушек важен этап формирования профессионального самосознания. В юношеском возрасте процесс профессионализации способствует полноценному формированию личности, его эмоциональной и волевой сфер, определению и выбора стратегий жизни [12, С. 336].

О влиянии тревожности на человека в научно-психологической литературе существует ряд предположений, в частности выделяют два ключевых направления: 1) активное участие в формировании новых личностных образований; 2) быстрая регуляция поведения.

Тревожности характерна активная психорегуляционная функция, прежде всего мощное (конструктивное или деструктивное) аффективное воздействие на различные формы и ситуации деятельности и общения человека. Как раз тревожность выступает тем весомым фактором, детерминирующим деятельность психодинамику и коммуникативную успешность личности. Тревожность как прямым, так и опосредованным образом осуществляет инвазию на функциональную семантику каждого из видов человеческой деятельности и находит свое отражение в качестве, скорости, успешности ситуаций и биосоциальных циклов существования личности.

Тревожности присуща мотивационная функция, в частности она проявляется довольно часто как побуждение к действиям и реализации личностных потенциалов. Она выполняет еще и информативную роль, ведь выступает в роли знакового сигнала о вероятности неудачи, поражения, травмы, конфликта и т.п.

Тревожность имеет гендерную специфику, и в ее содержательное наполнение входят такие понятия, как тревога, страх, беспокойство, которые необходимо рассмотреть более детально. Объединяющим фактором для страха и тревоги является чувство беспокойства, которое проявляется в наличии лишних движений или, наоборот, неподвижности [14, С. 73]. Для юношей тревожность больше связана с самоутверждением, а у девушек с сочетанием профессиональных и женских ролей [13, С. 301].

Страх, как и тревожность, является эмоциональной реакцией на опасность, то есть его можно определить как субъективное проявление неблагополучия личности, ее дезадаптации, как психическое состояние преувеличенной (иногда адекватной) опасности, которое приводит к нестабильности. При ощущении страха личность дезорганизуется, происходят значительные изменения в поведении и она неспособна контролировать себя. Сформированная рефлексивная компетентность может выступить важным условием снижения личностной тревожности в юношеском возрасте [11, С. 51].

Психологическая наука все страхи юношеского возраста классифицирует на три группы: к первой относятся биологические, то есть страхи человека как биологического существа, несущие угрозу жизни и здоровью, например, страх смерти. Ко второй группе относятся социальные страхи, которые связаны с социальным статусом личности и отражаются на социальных отношениях. Страхи третьей группы можно условно назвать экзистенциальными, они связаны с самовосприятием личности и угрозой смысла жизни [2, С. 291].

Анализ исследований психологических особенностей личностной тревожности позволил определить специфику проявления указанной черты в раннем юношеском возрасте. Так, в период ранней юности меняется характер переживания тревоги. Переживания становятся более генерализованными, невыразительными, двоякими, неопределенными, то есть приобретают черты тревоги в ее классическом описании. Переживание страха характеризуется наличием определенного объекта страха и генерализованной тревоги. При этом четко осознается иррациональность страха. Кроме того, наряду с демобилизующим проявлением тревоги впервые появляется мобилизующий. Мобилизующее воздействие проявляется в повышенной активности, которая может граничить с агрессивностью, демобилизующее – в оцепенении, замирании, внезапной потере интереса, апатии. В процессе переживания тревоги актуализируется чувство зависимости, также с тревогой связаны такие переживания как страх перед неудачей, чувство одиночества, незащищенности, неполноценности, вины и стыда. В то же время, именно в раннем юношеском возрасте значительную роль в переживании тревоги играют положительные, мобилизующие эмоции: старшеклассники учатся использовать конструктивный компонент этого состояния. Таким образом, особенности переживания тревоги в раннем юношеском возрасте соответствуют теории «зоны оптимального функционирования» Ю. Ханина, которая содержит представление об индивидуальном характере оптимума мотивации: некоторые люди достигают лучших результатов при минимальном уровне возбуждения, другие – при высоком или среднем [15, С. 91]. Несмотря на это, выше среднего уровня тревожность в юношеском возрасте осуществляет мобилизующее воздействие лишь в незначительных ситуациях. В ситуациях, которым старшеклассник придает особое значение, такой уровень тревоги может уменьшить результативность деятельности.

Проблема факторов, прямо или косвенно обуславливающих возникновение тревожности, широко представлена в научных исследованиях. Среди основных групп факторов возникновения тревожности определяют внешние-длительная стрессовая ситуация, психофизиологические – нарушение динамического стереотипа, повышенная лабильность нервной системы, психологические-нарушения межличностных отношений, внутренний конфликт, несоответствие самооценки и уровня притязаний, недостаточность адаптивных возможностей для приспособления, чрезмерная мотивация. В качестве факторов тревожности в раннем юношеском возрасте исследователи рассматривают переживание юношами низкого социально-экономического статуса, деструктивные отношения в родительской семье, дисгармоничная самостоятельность [2, С. 291].

Вопрос психологической коррекции тревожности в юношеском возрасте представлен Новосельцевой М.Р. и Самсоненко Л.С. [9, С. 300]. Основу большинства коррекционных программ, разработанных в исследованиях, составляют средства активного социально-психологического обучения, в частности, социально-психологический тренинг. В качестве вспомогательного средства используются индивидуальные беседы субъектами образовательного процесса.

Наиболее стойкими и постоянными индивидуально-психологическими особенностями личности в юношеском возрасте являются легкая уязвимость, повышенная чувствительность к различным воздействиям, склонность глубоко переживать даже незначительные события, тревожность, пессимистичность. В стрессовых ситуациях они проявляют склонность к проявлению замкнутости, боязливости, тревожности, неспособности выдерживать действие сильных раздражителей, низкую выносливость и работоспособность, неуравновешенность.

Наряду с эмоциональностью, чувствительностью и артистичностью, отмечают такие черты, как пессимизм, пассивность, повышенная чувствительность к психотравмирующим воздействиям, а также склонность к эмоциональному застреванию [8, С. 210].

Юноши в ситуации ситуативной тревоги теряют способность контролировать собственное поведение, склонны к импульсивности и проявлениям психопатии. Такая совокупность индивидуально-психологических особенностей в юношеском возрасте объясняется значительными переживаниями возраста, что приводит к стойким изменениям в психоэмоциональном состоянии и поведении индивида. Юношам более присуща направленность на группу, зависимость от нее. Они пытаются любым образом найти поддержку (как моральную, так и материальную).

Выводы. В связи с тем, что личностная тревожность в юношеском возрасте в значительной мере обуславливается психологическими факторами-личностными, адаптационными, мотивационными, то коррекция личностной тревожности в юношеском возрасте возможна путем сочетания различных направлений психокоррекционной работы. В первую очередь программа психокоррекционной работы должна быть направлена на снижение действия психологических факторов возникновения тревожности и страхов, а также на выработку конструктивных форм поведения в трудных ситуациях, повышение эмоциональной компетентности, овладение приемами снятия нервно-психического напряжения и овладение навыками саморегуляции с помощью методов активного социально-психологического обучения. Перспективой более детального изучения проблемы возрастных и гендерных аспектов переживания тревожности и страха является непосредственное наблюдение за поведением юношей и девушек под влиянием стрессовых факторов в реальных условиях.

Литература:

1. Антипина, О.И. Влияние уровня социального интеллекта врача на выбор стратегии поведения в неопределенной ситуации / О.И. Антипина, Ф.О. Семенова // В книге: Актуальные проблемы науки и техники. 2021. Материалы Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. – Ростов-на-Дону, 2021. – С. 423-425
2. Афонина, С.А. Высокая тревожность у молодежи: причины и способы преодоления / С.А. Афонина, Г.А. Каракьян // Молодой ученый. – 2021. – № 15 (357). – С. 291-293
3. Изард, К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – М.: Питер, 2006. – 464 с.
4. Китова, Д.А. Экономический фактор в представлениях россиян о семье и семейных отношениях / Д.А. Китова, Ф.О. Семенова, М.М. Эбзеев // Гуманизация образования. – 2023. – № 1. – С. 105-114
5. Китова, Д.А. Динамика интереса к коронавирусной инфекции в международном информационном пространстве / Д.А. Китова, Ф.О. Семенова, М.М. Эбзеев // Вестник Университета Российской академии образования. – 2021. – № 2. – С. 4-12
6. Лайпанова, Л.Х. Теоретические основы формирования ценностного отношения студентов к будущей профессии в период обучения в вузе / Л.Х. Лайпанова, Ф.О. Семенова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2014. – № 8 (114). – С. 103-107
7. Лепшокова, А.А. Психологические особенности эмоционального интеллекта и его роль в различных сферах жизнедеятельности человека / А.А. Лепшокова, Ф.О. Семенова // Традиции и инновации в психологии и социальной работе: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Карачаевск: КЧГУ, 2019. – С. 89-93

8. Наквасина, С.Н. Сравнение уровней выраженности ситуативной и личностной тревожности в юношеском возрасте / С.Н. Наквасина, С.Ю. Богатова // Наука через призму времени. – 2019. – № 5 (26). – С. 209-211
9. Новосельцева, М.Р. Особенности механизмов психологической защиты при разном уровне личностной тревожности в юношеском возрасте / М.Р. Новосельцева, Л.С. Самсоненко // В сборнике: Интеграция психолого-педагогических наук и актуальных образовательных практик. сборник материалов V Международной научно-практической конференции. – Киров, 2022. – С. 168-173
10. Оленина, О.Е. Особенности тревожности и совладающего поведения личности юношеского возраста / О.Е. Оленина // В сборнике: Психологическая студия: сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова. Под редакцией С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича. – Витебск, 2018. – С. 150-152
11. Салпагарова, Ф.И. Психолого-педагогические условия формирования рефлексивной компетентности в подростковом возрасте / Ф.И. Салпагарова, Ф.О. Семенова // Вестник Университета Российской академии образования. – 2018. – № 5. – С. 51-58
12. Семенова, Ф.О. Профессиональное самосознание юношей и девушек в процессе обучения в вузе – результат противодействия и деструктивного влияния на современную молодежь / Ф.О. Семенова // Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения: материалы II Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Э.А. Пирмагомедовой. – 2019. – С. 335-340
13. Семенова, Ф.О. Психология женской карьеры: личностный и этнический модуль: автореферат дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Семенова Файзура Ореловна. – Сочи, 2011. – 54 с.
14. Федулавнина, Е.Ю. Гендерные особенности тревожности в юношеском возрасте / Е.Ю. Федулавнина // Лучшая научная статья 2020: Сборник статей по материалам Всероссийского научно-исследовательского конкурса, Уфа, 10 марта 2020 года. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью "Научно-издательский центр "Вестник науки", 2020. – С. 66-73
15. Ханин Ю.Л. Краткое руководство к шкале реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилберга / Ю.Л. Ханин. – Ленинград. – 1976. – 18 с.

Психология

УДК 159.9

аспирант кафедры общей и педагогической психологии Хабчаев Башир Энверович
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ОСОБЕННОСТИ СУВЕРЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье выявлены особенности суверенности психологического пространства личности. В статье представлены результаты теоретического изучения суверенности психологического пространства личности. Теоретическое обоснование проблемы касается вопросов определения суверенности психологического пространства, ее структурных компонентов и результативных характеристик автономности и успешности поведения. Подчеркнуто, что суверенность психологического пространства является условием и результатом адаптивности, зрелости и продуктивности личности, а успешность взаимодействия индивидуальности и социума зависит от качественных признаков сложившегося социального самоконтроля личности. Конкретизация взаимосвязи определения суверенности психологического пространства и социального самоконтроля личности позволяет рассматривать умение осуществлять контроль над своим поведением как индикатор социально-психологической адаптированности, который уплотняет границы психологического пространства. Пространство жизни личности характеризует ее социальный мир, ее достижения, деятельности, ее мир в его измерениях. Но у личности есть и пространство своей жизни, обстоятельства выстроенные ею, или навязанные извне. Личности свойственно свое внутреннее пространство, которое включает строение пространства переживаний, фантазий и планов. Их общей характеристикой выступает отношение человека к ним и соотносится в них. Эти характеристики играют определенную роль в его развитии и обуславливают не только его субъектную, но и субъективную позицию как в отношении простора своего человеческого мира, включая мир природы, так и относительной безграничности пространства как феномена общего бытия, вызывая потребность в его познании и открытии себя в нем.

Ключевые слова: суверенность психологического пространства, автономность поведения, межличностное взаимодействие, социально-психологическая адаптация, социальный самоконтроль, личность.

Annotation. The article reveals the features of the sovereignty of the psychological space of the individual. The article presents the results of a theoretical study of the sovereignty of the psychological space of the individual. The theoretical substantiation of the problem concerns the issues of determining the sovereignty of the psychological space, its structural components and the resulting characteristics of autonomy and successful behavior. It is emphasized that the sovereignty of the psychological space is a condition and result of the adaptability, maturity and productivity of the individual, and the success of the interaction between the individual and society depends on the qualitative features of the established social self-control of the individual. The concretization of the relationship between the definition of the sovereignty of the psychological space and the social self-control of the individual allows us to consider the ability to exercise control over one's behavior as an indicator of social and psychological adaptation, which condenses the boundaries of the psychological space. The space of a person's life characterizes her social world, her achievements, activities, her world in its dimensions. But the individual also has the space of his life, the circumstances built by him, or imposed from the outside. Personality is characterized by its own inner space, which includes the structure of the space of experiences, fantasies and plans. Their common characteristic is the attitude of a person towards them and correlates in them. These characteristics play a certain role in its development and determine not only its subjective, but also its subjective position both in relation to the expanse of its human world, including the world of nature, and the relative infinity of space as a phenomenon of common being, causing the need for its knowledge and discovery of itself in German.

Key words: sovereignty of psychological space, autonomy of behavior, interpersonal interaction, socio-psychological adaptation, social self-control, personality.

Введение. Проблема пространства личности в современной психологической науке рассматривается во многих теоретических концепциях и экспериментальных исследованиях. Повышенный интерес ученых к этому вопросу объясняется прежде всего важностью более подробного исследования суверенности психологического пространства личности для психологической науки.

Контекст изучения суверенности психологического пространства является крайне актуальным для современной психологической науки, и не только в рамках развития ее методологической базы, но и в контексте прикладного использования знаний. В современном обществе существует четко сформированная пространственно-временная организация жизни, благодаря которой человек может найти ориентиры самореализации, полные внутренним психологическим содержанием моральных и духовных убеждений, социальных и идеологических предпочтений, экономических и культурных ценностей, которые в целом определяют психологическую безопасность личности. Поэтому внутреннее содержание психологического пространства личности является определяющим ориентиром полноценного развития, особенно этот аспект важен для возрастной категории молодежи, у которых активно формируется профессиональное самосознание [5, С. 336]. Суверенность внутреннего мира человека условно очерчивает границы жизненной реализации, а для молодого человека, обучающегося в вузе очень важно ощущение адекватного автономного функционирования [6, С. 223]. Поэтому предложенный вариант изучения личностно-поведенческих предикторов проявления суверенности психологического пространства позволит конкретизировать психологическое содержание его особенностей и проявления.

Изложение основного материала статьи. Психологическое пространство – это система ориентиров, с помощью которых личность определяет местонахождение объектов и субъектов, их тождество или невозможность по отношению друг к другу, и самое главное, определяет свое место и значение среди них.

В базовом труде С.К. Нартовой-Бочавер отмечается, что суверенность является системной чертой личности, необходимым условием нормального функционирования и развития. Именно суверенность обеспечивает чувство уверенности в том, что все, что делает человек, соответствует его собственным желаниям и убеждениям. Автор отмечает, что суверенность развивается на протяжении жизненного пути человека. Сфера распространения личностной автономии в процессе онтогенеза расширяется до более отдаленных фрагментов среды [4, С. 6].

А.А. Стреленко и Н.Н. Грибунова предлагают раскрывать суверенность через понятие «самоутверждение». Человек с его желаниями, убеждениями и стремлениями является детерминантом поведения, что свидетельствует о большой роли внутреннего локус-контроля и самоконтроля. Потребность в самодетерминации охватывает также гибкость человека во взаимодействии с другими людьми, спонтанность, креативность, ощущение себя свободным и независимым. Становление самодетерминации способствует формированию внутренней мотивации, которая является основой автономного поведения человека и позволяет действовать в соответствии с собственным «Я» [8, С. 746].

Следовательно, неотделимым аспектом суверенной личности являются сложившиеся личностные границы, которые активно формируются в юношеском возрасте, в процессе деятельности и общения [7, С. 146]. Посредством психологических границ личность регулирует степень доступности и открытости собственного «Я», формирует пространство вокруг себя. Они выполняют функцию поддержания стабильности и устойчивости образа «Я». Границы психологического пространства, по мнению Т. Леви, имеют особенность – с одной стороны, они являются щитом, защищающим психику от внешних воздействий, а с другой – фильтром, который пропускает лишь необходимую для нас энергию. Также психологический предел определяется активностью человека в его действиях [2, С. 10]. И когда человек не осознает этот предел ответственности, то это обуславливает сложности: от сверхответственности, психических перегрузок, появления невротического чувства вины, до инфантилизации, проявляющейся в неумении обратиться за помощью. Уязвимость границ или же их слабость ведут человека к неспособности быть ответственной личностью в его различных сферах. Это обычно беззащитность человека перед социальным влиянием, посягательство на личную собственность, территорию, мировоззрение и даже тело.

Изучение психологического феномена суверенности психологического пространства раскрывает широкий диапазон его трактовки, в частности как показателя субъектности личности; предмета постнеклассической психологии; основы психологического здоровья, способности к самореализации, творческому самоконструированию. Обобщенный вариант теоретического осмысления психологической суверенности мы находим в концепции С.К. Нартовой-Бочавер, которая интегрировала все значимые измерения психологического пространства и создала собственную теорию психологического пространства, проведя операционализацию и валидизацию понятий «психологическая суверенность», «психологическое пространство личности». Такое понимание психологической суверенности способствовало выделению уровней суверенности-гиперсуверенного, суверенного, депривированного [4, С. 78].

Психологическая суверенность личности может быть изучена только через измерения психологического пространства.

Эволюционное и социальное назначение психологической суверенности заключается в обеспечении саморегуляции, развития своего многомерного мира и самой себя. Контекст взаимосвязи психологической суверенности и удовлетворенности жизнью исследованы П. Удачиной и Ю. Чекизовой, которые подчеркнули, что психологическая суверенность как способность личности контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство позволяет человеку реализовать свои возможности, достигать успеха в различных сферах жизни, получая при этом удовольствие от работы и отношений [12 С. 428]. Вопрос взаимосвязи психологической суверенности и межличностных взаимоотношений раскрыт Д.В. Барковская, которая считает, что психологическая суверенность реализуется через потребность в персонализации социальной среды. При этом сплоченность группы возрастает в условиях выражения общего показателя психологической суверенности, а депривация суверенности территории препятствует развитию сплоченности [1, С. 171].

В любом из предложенных вариантов определения психологической суверенности хорошо прослеживаем положение о том, что она является условием и результатом адаптивности, зрелости и продуктивности личности, эта гармоничная успешность использует язык среды, а именно язык взаимодействия индивидуальности и социума. С. Нартова-Бочавер убедительно утверждает, что психологическое пространство развивается благодаря последовательно осуществляемым выборам (идентификаций – отчуждений) в каждой жизненной ситуации. А также его развитие зависит от системы социального самоконтроля, который является признаком социально-психологической адаптированности и определяется тем, что человек осуществляет контроль над своим поведением, проводит самоидентификацию и тем самым влияет на впечатление, которое складывается о нем у окружающих. Иными словами, самоконтроль – это отношение человека к себе, которое обеспечивает представление о степени реализации желаемого в действительности [4, С. 78].

Психологическая суверенность позволяет устанавливать конструктивные различия между «Я» и «не-Я», определять личную идентичность и границы ответственности, дает возможности для самоутверждения и самовыражения, для равноправного взаимодействия с миром и людьми.

Суверенность психологического пространства личности (или личностного пространства) является явлением основанной на всем предыдущем индивидуальном опыте человека. Она проявляется в переживании подлинности собственной жизни, в комфортности ее организации в пространстве и времени.

Психологическое пространство личности является суверенным в том случае, если человек смог противостоять разрушительным воздействиям извне или избежать их.

Суверенность проявляется в переживании человеком подлинности собственного бытия, внутреннем эмоциональном согласии человека с обстоятельствами его жизни, уверенности в том, что оно проходит в соответствии с собственными желаниями и убеждениями, в аутентичности человека, в развитом эмоциональном интеллекте [3, С. 90]. Сформированные собственные границы дают человеку свободу поведения, мироощущения, самовосприятия и самооценки, позволяют идти по пути самоактуализации.

Личностная психологическая суверенность имеет несколько составляющих: суверенность физического тела, территории, мира вещей, привычек, социальных связей, ценностей. Согласно С. Нартовой-Бочавер, базовой характеристикой суверенности личности является суверенность тела, которая закладывается в детстве благодаря особому, уважительному отношению родителей к ребенку, к его потребностям [4, С. 78].

К. Хорни определяет зрелость как характер, на который способен любой человек, если у него нет эмоциональных или психических отклонений и придает этой форме плодотворности особое значение и говорит о том, что в переживании любви находится единственный ответ на проблему бытия человека [11, С. 32]. Плодотворное мышление заключается в заинтересованности субъекта предметом и в их связанности, и чем теснее эта связь, тем плодотворнее мышление. Особенность плодотворного труда заключается в творчестве, в отсутствии вынужденности и в возможности остановиться и прислушаться к самому себе.

В. Франкл пишет: «В служении делу или любви человек осуществляет сам себя. Чем больше он отдает себя делу, чем больше человек отдает себя своему партнеру, тем в большей степени он является человеком и тем в большей степени он становится самим собой. Таким образом, он, по сути, может реализовать себя лишь в той мере, в какой он забывает о себе, не обращает на себя внимания» [9, С. 30].

Хотя ученые применяют одно и то же понятие, но каждый из них вкладывает свое видение в этот феномен. С. Нартова-Бочавер раскрывает понятие границ через понятие суверенности личности. Границы нужны для того, чтобы защищать самое важное, с чем идентифицирует себя личность: собственное тело, дом и территорию, ценности, друзей. Человек, который осознает границы своего бытия и себя является суверенным [4, С. 78].

В рамках психоаналитической теории впервые понятие границ было упомянуто З. Фрейдом, и изначально рассматривалось в переносном значении, существующими только между уровнями иерархии. Позже появились новые видения. Так, З. Фрейд описывая термин «пределы Я» подчеркивал, что границы не являются жесткими, а прежде всего это масса функций «Я», наполненных ощущением «Я», и в норме они очень изменчивы [11, С. 112]. К. Хорни рассматривала представление об образе «Я» и «Я-концепцию» [11, С. 34]. Э. Эриксон исследовал границы личности через содержание идентичности, которая помогает позиционировать себя в обществе [14, С. 45].

Человек-существо социальное, а это значит, что с первых дней рождения, каждый день нужно взаимодействовать с другими. С самого рождения человек вступает в социальный контакт сперва со своими родителями, затем с родственниками, друзьями, учителями и чем взрослее становится, тем больше этот круг расширяется. Если в первые годы он полностью зависим от родителей, то с каждым годом отделяется и становится суверенным. Выстраиваются границы между «Я» и «не Я». Формируется уникальность: приобретаются ценности, характер, привычки, навыки, копинг-стратегии, и другие индивидуальные особенности. Человек учиться выстраивать и регулировать свои психологические границы. В современных условиях на формирование суверенности психологического пространства влияют информационно-коммуникативные технологии [13, С. 140].

Выводы. Проблема изучения суверенности психологического пространства не является новой для психологии, но на сегодня она мало исследована именно в современном контексте. Несмотря на то, что в психологической науке существует множество понятий, граничащих с психологическим содержанием, таких как «автономность», «ответственность», «самодетерминация», «идентичность» и т.д., все же данный психологический феномен требует своего исследования.

С помощью сформированности такого качества как суверенность, личность адаптируется, развивается и становится продуктивной в различных сферах жизнедеятельности. Суверенность является необходимым условием развития человека как личности, поддержания его благополучия, усиления его субъектности и поддержания психологического здоровья.

Таким образом, в процессе взросления и сепарации, ребенок накапливает опыт, который интериоризируется в психику. Воспитание и наблюдение за родителями способствует усвоению моделей поведения: копинг стратегии, защитного поведения, стратегии самопрезентации, механизм саморегуляции, самоконтроля и т.д. Значимый человек рядом с ребенком учит, контролирует, наказывает, таким образом, формирует и выстраивает границы ребенка. Запреты и ограничения родителей переходят во внутренний план ребенка и становятся основой самодисциплины и самоконтроля. Сложившиеся границы являются не ригидными, а гибкими, способными адаптироваться, видоизменяться под условия жизнедеятельности, имеющие ряд функций и определенный тип. Умение самоограничивать себя и контролировать свои пределы обеспечивает психологический суверенитет личности и непосредственно влияет на психологическое здоровье.

Обобщая вышеприведенное, мы заключаем, что развитие суверенности психологического пространства является определяющим показателем социально-психологической адаптируемости и зрелости личности, который тесно взаимосвязан с такой характеристикой, как социальный самоконтроль.

Литература:

1. Барковская, Д.В. Характеристики суверенности психологического пространства и индивидуальных особенностей личности: к постановке проблемы / Д.В. Барковская // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2022. – № 1. – С. 171-176
2. Леви, Т.С. Телесно-энергетический подход к пониманию психологической границы человека / Т.С. Леви // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2017. – № 2. – С. 10-18
3. Лепшокова, А.А. Психологические особенности эмоционального интеллекта и его роль в различных сферах жизнедеятельности человека / А.А. Лепшокова, Ф.О. Семенова // Традиции и инновации в психологии и социальной работе: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Карачаевск: КЧГУ, 2019. – С. 89-93
4. Нартова-Бочавер, С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С.К. Нартова. – Бочавер. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
5. Семенова, Ф.О. Профессиональное самосознание юношей и девушек в процессе обучения в вузе – результат противодействия и деструктивного влияния на современную молодежь / Ф.О. Семенова // Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения: материалы II Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Э.А. Пирмагомедовой. – 2019. – С. 335-340
6. Семенова, Ф.О. Социально-психологические особенности взаимосвязи социокультурного пространства и процесса профессионализации личности / Ф.О. Семенова, Ж.Б. Дотдугева // Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – № 5. – С. 221-228
7. Семенова, Ф.О. Исполнительская деятельность в языковых фреймах / Ф.О. Семенова, А.М. Узденова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2013. – № 10 (104). – С. 144-148

8. Стреленко, А.А. Особенности психологического пространства и личностных границ в межличностном взаимодействии юношей и девушек / А.А. Стреленко, Н.Н. Грибунова // Молодой ученый. – 2020. – № 21 (311). – С. 746-750
9. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
10. Фрейд, З. Введение в психоанализ / З. Фрейд. – М.: АСТ, 2017. – 320 с.
11. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / К. Хорни; пер. с англ.; предисл. П.С. Гуревича. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 464 с.
12. Чикризова, Ю.Л. Связь особенностей суверенности и психологического и условий профессиональной деятельности пространства сотрудников уголовно-исполнительной системы / Ю.Л. Чикризова, П.Ю. Удачина // В сборнике: Наука XXI века: проблемы, перспективы и актуальные вопросы развития общества, образования и науки. – 2018. – С. 428-436
13. Эбзеев, М.М. Роль информационно-коммуникационных технологий в подготовке будущих специалистов к профессиональной деятельности в процессе обучения в вузе в современных условиях / М.М. Эбзеев, Ф.О. Семенова // Традиции и инновации в психологии и социальной работе: сборник научных трудов. отв.ред Чомаева Г.А. – Карачаевск: КЧГУ, 2019. – С. 139-143
14. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.

Психология

УДК 159.9

аспирант кафедры общей и педагогической психологии Чагаров Хамид Джашарович
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САООТНОШЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье рассматриваются психологические особенности формирования самоотношения в юношеском возрасте. Проблема феномена самоотношения личности, как важнейшего компонента самосознания в последние десятилетия привлекает к себе внимание психологов, клинических психологов, психиатров, педагогов и родителей. В современных условиях проблему формирования самоотношения и можно считать одной из ключевых тем в психологии, поскольку самоотношение, которое складывается в детстве, является фундаментом развития личности. В ходе развития личности возникают вопросы, связанные с ее самоопределением. Это наиболее ярко проявляется в юношеском возрасте. Проблема самоотношения является одной из основных проблем общей и возрастной психологии при изучении личности юношей и девушек. Психологическая наука выделяет, что юношеский возраст занимает особое место в общем процессе онтогенеза, существенной стороной которого является феномен самоопределения, объединивший все мировоззренческие установки, направленность, ценностные ориентиры развивающегося человека. В статье анализируется психолого-педагогическая литература по вопросам самоотношения; описаны социально-психологические факторы формирования данного феномена и определено их влияние на развитие личности юношеского возраста. Констатируется, что личные проблемы, связанные с искаженным восприятием собственного тела и самого себя, становятся все более актуальными для современного общества и, учитывая физические критерии, навязываемые юношам и девушкам в качестве эталонных извне порождают ряд психологических проблем. В самоотношении проявляется сложная совокупность психических процессов и состояний, с помощью которых личность вычлняет себя из окружающего мира, формирует собственное видение мира, меняет отношение к своему прошлому и будущему.

Ключевые слова: самоотношение, юношеский возраст, формирование самоотношения в юношеском возрасте.

Annotation. The article deals with the psychological features of the formation of self-attitude in adolescence. The problem of the phenomenon of self-attitude of the individual, as the most important component of self-consciousness, has attracted the attention of psychologists, clinical psychologists, psychiatrists, teachers and parents in recent decades. In modern conditions, the problem of the formation of self-relationship can be considered one of the key topics in psychology, since the self-relationship that develops in childhood is the foundation of personality development. In the course of personality development, questions arise related to its self-determination. This is most pronounced in adolescence. The problem of self-attitude is one of the main problems of general and developmental psychology in the study of the personality of boys and girls. Psychological science emphasizes that adolescence occupies a special place in the general process of ontogenesis, the essential side of which is the phenomenon of self-determination, which united all worldview attitudes, orientation, value orientations of a developing person. The article analyzes the psychological and pedagogical literature on the issues of self-attitude; the socio-psychological factors of the formation of this phenomenon are described and their influence on the development of the personality of adolescence is determined. It is stated that personal problems associated with a distorted perception of one's own body and oneself are becoming more and more relevant for modern society and, given the physical criteria imposed on boys and girls as reference ones from the outside, give rise to a number of psychological problems. Self-attitude manifests a complex set of mental processes and states, with the help of which a person isolates himself from the surrounding world, forms his own vision of the world, changes his attitude towards his past.

Key words: self-attitude, adolescence, self-attitude formation in adolescence.

Введение. Актуальной проблемой нашего времени остается формирование творческой человеческой личности, а для этого необходимо придать образовательно-воспитательному процессу четко определенное социально-целесообразное направление. Как нам уже известно, именно в юношеском возрасте чрезвычайно интенсивно происходят существенные качественные сдвиги в развитии личности, которые сопровождаются значимыми субъективными трудностями в жизни юношей. И поэтому возникают вопросы относительно гармоничного развития и адекватного формирования личности. Не зря психологи считают эти возрастные промежутки кризисными и критическими. В этот возрастной период наиболее вероятны конфликты между более или менее сложившимися установками «я» и непосредственным опытом человека, социальные ожидания юношей претерпевают перманентные смысловые преобразования. Личности необходимо правильное (объективное) самоотношение, которое, на наш взгляд, наиболее интенсивно формируется в юношеском возрасте.

В последние десятилетия проблема самоотношения и уровня притязаний является одной из центральных в исследовании западной психологии. Такая тенденция связана именно с тем, что ученые считают самоотношение одним из центральных новообразований личности, которая обуславливает ее становление, взаимоотношения с окружающими, дальнейшее профессиональное становление и является важным ресурсом личности, которая непосредственно связана с уровнем притязаний личности.

Важным аспектом для формирования зрелой личности является развитие самосознания, определение собственного «Я», собственных способностей с целью адекватной организации взаимоотношений с окружающими людьми. Решение такого вопроса напрямую связано с изучением взаимосвязи самоотношения и уровня притязаний.

Изложение основного материала статьи. Теоретическая работа по исследованию понятия самоотношения началась с трудов У. Джеймса и Ч.Кули, чьи теории повлияли на исследования в данном направлении. Данные авторы были первыми теоретиками в области психологии, которые поставили вопрос «Что такое «Я»? В своих исследованиях они пытались объяснить важность существования теории самоотношения, уровень сознания, место в личных и социальных процессах в развитии человека. Данные наработки и легли в основу теории самоотношения и дали толчок к ее развитию.

Человеческое «Я» – явление историческое. Все понятия и термины, которыми человек себя определяет, как и критерии самоотношения, соответствуют конкретной культуре. Можно сказать, что понятие «самоотношение» является вариантом представлений о человеке, присущих данной культуре (И. Кон).

Панькова А.А. отмечает, что появление понятия «самоотношения» берет свое начало в далеком прошлом, в античности, что именно в Греции человек впервые начал осознать и познавать свой внутренний мир [5, С. 114].

Самоотношение можно рассматривать с нескольких точек зрения. Прежде всего, это важно для психологического развития личности подрастающего ребенка. Желание формироваться по определенным представлениям, является социально обусловленным. И его движущими силами выступают модели поведения, которыми руководствовались наши предки еще во времена зарождения цивилизации: индивид имел значительно более высокие шансы на выживание, если принадлежал к племени, был активной его частью, и имел способность к эффективному взаимодействию с другими представителями своего сообщества. В каждом таком сообществе всегда выделялись люди, имевшие особый характер личностного развития. Сильные организационные и волевые качества делали индивидов лидерами, давали возможность получать большее влияние на жизнь племени, реорганизовывать установленный лад на свое усмотрение, а определенные личностные недостатки – делали жизнь сложнее и заставляли применять специфические поведенческие приспособления, которые необходимы для компенсации своих слабых сторон, своего отношения к себе и отношению окружающих (в том числе успешных) до такого состояния индивида, а также для обеспечения относительного психологического комфорта. Во все времена качество процессов становления успешной личности зависит от компонентов эмоционально-оценочной сферы и представлений об образе успешного человека [2, С. 68].

Обобщение полученных данных позволило выявить разницу в психологических особенностях самоопределения личности в юношеском возрасте. Шаталова А.Н. приводит следующую типологию самоотношения в юношеском возрасте: утвердительный тип самоотношения по оси «перспективность-ситуативность» характеризуется проявлением перспективно-творческих смысло-жизненных ориентаций, по оси «позитивность-негативность» характеризуется положительным отношением к себе. Содержательный компонент мотивации отличается четко выраженной импульсивной направленностью, что свидетельствует о большинстве творческих позитивных тенденций в мотивах над тенденциями к потреблению; потребительский тип самоопределения по оси «перспективность-ситуативность» характеризуется проявлением ситуативно-перспективным смысложизненными ориентациями, по оси «позитивность-негативность» характеризуется как положительным отношением к себе, так и не определенным. Значимый компонент мотивации на этом уровне самоопределения отличается регрессивным направлением; регрессивный тип самоопределения по оси «перспективность-ситуативность» характеризуется преимущественно ситуативными смысложизненными ориентациями, по оси «позитивность-негативность» характеризуется как неопределенным, так и негативным отношением к себе. Содержательный компонент мотивации отличается узким направлением, что свидетельствует о нахождении мотивационной структуры в латентном состоянии [13, С. 119].

Все качества и черты, которые человек накопил, в динамике дальнейшего развития, должны приобрести такие свойства, чтобы стать эффективными составляющими функционирования взрослой личности. Для дальнейшей интеграции личности в новую социальную роль возникает необходимость в формировании соответствующих моделей поведения, системы ценностей, достижения определенного уровня физического и духовного развития, что является непосредственной задачей юношеского возраста. Это период впечатляющих изменений психики, которыми руководят внутренние ориентиры юной личности и непрерывный поток внешних оценок, которые дает окружение.

Переход подростка к юношескому возрасту – это исключительное событие для психики, находящейся в состоянии активного формирования. Примерно в возрасте 11 лет, ребенок, при условии гармоничного предварительного онтогенеза, начинает активно формировать свой внутренний мир, ощущает новую необходимость достичь определенного идеала физического и духовного развития [7, С. 56]. Формирование идеалов происходит на основе полученных представлений от окружения, которое составляют члены семьи, друзья, одноклассники, педагогов, а также СМИ, поскольку они являются неотъемлемой частью современной информационной эпохи [3, С. 42].

Следовательно, важной задачей в воспитании является стимулирование социальной активности юношей и девушек, а также формирование у них коммуникативных навыков [8, С. 221]. Только социально активный индивид сможет быть успешным в учебно-воспитательном процессе, стремиться к саморазвитию и самосовершенствованию. Решение этих проблем и задач возможно только тогда, когда в учебно-воспитательном процессе активными участниками станут все субъекты образовательного процесса; когда состоится согласования собственных потребностей, внутренних и внешних требований, реальных обстоятельств; когда вступят в процессы развития самосознания, самоопределения индивидуума, когда активно формируется самосознание и самооценка [9, С. 335].

Фомина М.И. считает, что значимые лица в окружении старшеклассников дают не только психологическую защиту, они также оказывают психологическое давление, которое заключается в определенных ограничениях и направлениях, которые в своей совокупности задают направление развития и функционирования личности [12, С. 83].

Феномен формирования личности можно смело называть уникальным явлением психической жизни человека. Психика человека, чтобы дойти до такого высокого и сложного уровня развития, должна пройти путь последовательного и постепенного совершенствования своих функций, реализуемых в эволюции от рефлекторных и инстинктивных реакций, которые индивид активно проявляет уже от рождения, до появления сложно организованного сознания. Этот процесс состоит из последовательных этапов, имеющих четко определенный порядок. Движущими силами развития ученые-психологи считают противоречия, возникновение которых обусловлено новыми потребностями, которые не могут быть удовлетворены устаревшими неэффективными способами их удовлетворения. Каждый успешно пройденный этап открывает индивиду инструмент – новообразования психики, которые расширяют ее функции и дают возможность перейти на более сложный уровень, чтобы продолжить развитие [11, С. 408].

Личность – это огромная система психических составляющих человека, где каждый ее компонент является многогранной структурной совокупностью биологических и социальных черт индивида. Все компоненты личности связаны между собой и находятся в функциональной зависимости, образуя единую целостную систему. Изменение динамики

функционирования одной составляющей сказывается на работе всей системы [1, С. 277]. Важны языковые фреймы как отправные точки развития и формирования личности, его поведения и деятельности [10, С. 144].

От рождения до начала юношеского возраста, ребенок накапливает психические новообразования, которые можно назвать базовыми для обеспечения нового уровня функционирования личности. В юношеском возрасте, самосознание индивида характеризуется усилением самонаблюдения, возникает потребность включения приобретенных черт системы представлений о себе, происходит активное формирование «Я-концепции» и становление «Я-образа», который в дальнейшем диктует динамику внутренней духовной жизни старшеклассников, качество его взаимодействия с окружающей средой и социумом.

«Я-образ» – это представление индивида о себе, своих целях и жизненных ценностях. Однако, у современной молодежи под действием негативных социально-психологических условий их повседневной жизнедеятельности, в частности буллинга, формируется определенная неопределенность в смысле жизни и отсутствие уверенности в будущем, что способствует росту отклонений в поведении [12, С. 11].

Для нормального формирования «Я-образа» в юности является необходимым наличие адекватной эмоционально-оценочной системы своих черт и качеств, что находится в гармонии с другими составляющими самосознания и позволяет личности осознавать жизненные приоритеты, контролировать свое развитие на основе качеств, воли и характера, применять такой важный инструмент в корректировке личностных качеств, как самовоспитание.

Матвеева С.В. пишет, что важным движущим механизмом мотивационной сферы в юности является представление об идеале успешного человека. Усиление потребности качественного развития возможностей вызывает необходимость в четком ориентировании в системе личностных черт, которые делают человека успешным и интересным [4, С. 124].

От представлений юношей и девушек о качествах личности, которые необходимы для достижения успеха, зависит и его целеустремленность, мотивация достижения или избегания. На формирование образа успешной личности также влияет социальное давление, социальные ожидания, что в разных их проявлениях и формах осуществляют на личность ряд функций, и позволяют личности успешно адаптироваться, приняв групповые нормы и ценности. В современной действительности юноши и девушки недостаточно развивают свои способности и часто не оказывают должного внимания природным задаткам, которые могут дать высокие результаты в достижении цели, но обеспокоенность будущим заставляет подрастающую личность обращать внимание на определенные характеристики, по ее мнению, способны обеспечить достойный уровень исполнения поставленных задач.

Выводы. Высокоэффективными движущими силами успешного становления гармоничной личности в юности является адекватное самоотношение и правильно сформированное представление образа успешной личности. Анализ литературы и выделение существенных признаков данного феномена в отечественных и зарубежных психологических концепциях позволяет предложить следующую содержательную интерпретацию понятия «самоотношение». Самоотношение – целостный сознательный акт мотива, имеющий сложную структуру, включающую когнитивный (представление), эмоциональный (переживание) и поведенческий (мотивация, стереотипность) компоненты.

Было выявлено, что самоотношение обуславливает способность индивида видеть собственные возможности и адекватно понимать эффективность своей деятельности, а также индивидуальных черт и их перспектив в будущем. Образ успешного человека играет роль идеологического ориентира для юной личности и мотивирует к качественному развитию своих психических и физических личностных характеристик. Учебно-воспитательный процесс в школах и в вузах должен обеспечивать атмосферу психологического комфорта и возможность эффективного и интересного саморазвития; окружающие взрослые должны способствовать раскрытию скрытых талантов, активному развитию их, подкрепляя желание юношей и девушек достойным признанием их достижений и успехов, с целью формирования у них чувства ответственности за свою жизнь.

Литература:

1. Ануфриюк, К.Ю. Самоотношение в связи с защитно-совладающим поведением в юношеском возрасте / К.Ю. Ануфриюк, А.В. Постанина // Молодой ученый. – 2019. – № 26 (264). – С. 277-280
2. Гребенникова, Н.В. О взаимосвязи самоотношения и рефлексии в юношеском возрасте / Н.В. Гребенникова, И.В. Григоричева // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: Сборник научных трудов. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2017. – С. 68-71
3. Ильясова, М.А. Самоотношение и психологическое благополучие в юношеском возрасте / М.А. Ильясова, Е.С. Синельникова // Труды XIII евразийского научного форума: Сборник статей. – Санкт-Петербург: Автономная некоммерческая организация высшего образования «Университет при Межпарламентской Ассамблее ЕвразЭС», 2022. – С. 42-47
4. Матвеева, С.В. Исследование взаимосвязи самоотношения с потребностью в достижении в юношеском возрасте / С.В. Матвеева // Актуальные проблемы физической культуры и безопасности жизнедеятельности : Сборник научных трудов факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности / Под редакцией Л.В. Кашицыной. – Саратов: Издательство "Саратовский источник", 2019. – С. 124-127
5. Панькова, А.А. Особенности самоотношения и копинг-стратегий в юношеском возрасте (к постановке проблемы) / А.А. Панькова // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2020. – № 1. – С. 114-119
6. Степанова, Н.В. Гендерные различия самоотношения в юношеском возрасте / Н.В. Степанова, С.Н. Наквасина // Успехи современной науки. – 2017. – Т. 9, № 3. – С. 11-14
7. Слуцкий, В.М. Влияние оценки взрослого на формирование отношения к себе у детей: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Слуцкий, Владимир Михайлович. – Москва, 1985. – 138 с.
8. Семенова, Ф.О. Социально-психологические особенности взаимосвязи социокультурного пространства и процесса профессионализации личности / Ф.О. Семенова, Ж.Б. Дотдугева // Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – № 5. – С. 221-228
9. Семенова, Ф.О. Профессиональное самосознание юношей и девушек в процессе обучения в вузе – результат противобойствия и деструктивного влияния на современную молодежь / Ф.О. Семенова // Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. – Дербент: Парнас, 2019. – С. 335-340
10. Семенова, Ф.О. Исполнительская деятельность в языковых фреймах / Ф.О. Семенова, А.М. Узденова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2013. – № 10(104). – С. 144-148
11. Семенова, Ф.О. Психологические особенности профессионального становления личности в современных условиях / Ф.О. Семенова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53-4. – С. 408-414

12. Фомина, М.И. Особенности самоотношения в юношеском возрасте / М.И. Фомина // Личность в природе и обществе: научные труды молодых ученых (материалы межвузовских психолого-педагогических чтений). – Москва: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2017. – С. 83-85

13. Шаталова, А.Н. Особенности самоотношения в юношеском возрасте / А.Н. Шаталова // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2018. – С. 119-120

УДК 159.9

кандидат философских наук Черноусова Ирина Дмитриевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Воронежский государственный технический университет» (г. Воронеж);

старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных наук Новикова Зоя Николаевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Воронежский государственный лесотехнический университет имени Г.Ф. Морозова» (г. Воронеж);

ассистент кафедры философии, социологии и истории Проскурина Ольга Владимировна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Воронежский государственный технический университет» (г. Воронеж)

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье представлена общая характеристика психологических особенностей студенческой молодежи, ключевые задачи и новообразования юношеского возраста с позиций отечественной психологии. Содержатся результаты эмпирического исследования, направленного на изучение эмоционального состояния юношей и девушек. Методы исследования: теоретические (анализ, синтез, обобщение научных данных); эмпирические (опросный метод, представленный методиками «Методика оценки психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфорта» (Л.А. Курганский, Т.А. Немчин); «Шкала сниженного настроения – субдепрессии» (В. Зунге, адаптация Т.Н. Балашовой)); методы качественного и количественного анализа данных, в том числе описательная статистика, t-критерий Стьюдента. Юношескому возрасту присуща нестабильность эмоциональной сферы, сензитивность к внешним воздействиям, настроениям окружающих. Современная ситуация в обществе, характеризующаяся крайней нестабильностью и динамичностью; приобретающая глобальный характер цифровая трансформация всех сфер жизнедеятельности, в том числе образовательной, обуславливают повышение тревожности и психоэмоциональной напряженности, снижение эмоционального тонуса и психической активации юношей и девушек.

Ключевые слова: студенчество, юношеский возраст, эмоциональное состояние.

Annotation. The article presents a general characteristic of the psychological characteristics of student youth, key tasks and neoplasm of youth from the standpoint of domestic psychology. The results of an empirical study are contained aimed at studying the emotional state of boys and girls. Research methods: theoretical (an analysis, synthesis, generalization of scientific data); empirical (questionnaire, presented by the methods « Methodology for assessing mental activation, interest, emotional tone, tension and comfort» (L.A. Kurgansky, T.A. Nemchin); «A scale of reduced mood-subdepression» (V. Zung, adaptation of T.N. Balashova)); Methods of qualitative and quantitative data analysis, including descriptive statistics, t-criterion of Student. Young man's age is inherent in the instability of the emotional sphere, saint-nativeness to external influences, moods of others. The current situation in society, characterized by extreme instability and dynamism; the digital transformation of all spheres of life, including education, which is acquiring a global character, causes an increase in anxiety and psycho-emotional tension, a decrease in the emotional tone and mental activation of boys and girls.

Key words: Students, youthful age, emotional state.

Введение. Студенчество, представляя собой «переходную фазу от созревания к зрелости» (Б.Г. Ананьев), определяется как поздняя юность – ранняя зрелость (18-25 лет). Юношество знаменует завершение, свертывание процессов психического развития и характеризуется рядом отечественных психологов (Л.С. Выготский, И.С. Кон, Н.Н. Рыбников и др.) как наиболее ответственный и критический возраст [1].

Содержание этого значимого периода онтогенеза заключается в становлении самоопределения, приобретении психической, идейной и гражданской зрелости, формировании мировоззрения, морального сознания и самосознания. В юношеском возрасте индивид решает сложнейшую задачу – создание общественного и морального облика своей личности. Данный процесс тесно связан с различными эмоциями, порой слабо контролируемые, что в некоторой степени обусловлено относительно ограниченным жизненным опытом.

В социально-психологическом плане главной особенностью данного возраста является вступление в самостоятельную жизнь, выбор профессии, резкие изменения социальной позиции. Общество видит в юноше уже не столько объект социализации, сколько ответственного субъекта общественно-производственной деятельности, оценивая ее результаты по «взрослым» стандартам [9].

Изложение основного материала статьи. Согласно психологическим периодизациям Д.Б. Эльконина и А.Н. Леонтьева, ведущей деятельностью в юности является учебно-профессиональная [11]. Особенностью ведущей деятельности юношеского возраста является ее обращенность в будущее.

По оценке Л.С. Выготского [2], развитие самосознания и личности занимает в юности центральную позицию. В этом возрасте происходит открытие Я, собственного мира мыслей, чувств и переживаний. Стремление познать себя как личность приводит к рефлексии, к углубленному самоанализу и далее – к построению индивидуальной траектории саморазвития, самосовершенствования. Складывается мировоззрение – система обобщенных представлений о мире в целом, об окружающей действительности, других людях и самом себе. Центральной проблемой для молодого человека является нахождение индивидуального, подлинно собственного отношения к социальной реальности, к своей культуре и своему времени [4; 8 и др.].

Согласно С.Л. Рубинштейну, в юношестве формируется осознанное «обобщенное, итоговое отношение к жизни», которое тесно связано с проблемой смысла жизни человека [7]. В юности молодые люди впервые сталкиваются с решением экзистенциального вопроса, а именно вопроса смысла жизни. На данном жизненном этапе актуальны вопросы о смысле жизни вообще и смысле своей жизни, о назначении человека, о собственном Я – вопросы, которые в философии относят к экзистенциальным. Отсюда – интерес к нравственно-этическим проблемам, психологии самопознания и самовоспитания [9].

Как отмечает И.С. Кон, «задаваясь вопросом о смысле жизни, юноша думает одновременно и о направлениях общественного развития вообще, и о конкретной цели собственной жизни. Он хочет не только уяснить объективное, общественное значение возможных направлений деятельности, но и найти ее личностный смысл, понять, что может дать эта деятельность ему самому, насколько соответствует она его индивидуальности: каково именно мое место в этом мире, в какой именно деятельности в наибольшей степени раскроются мои индивидуальные способности?» [3, С. 164].

При этом важно подчеркнуть, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в юношеском возрасте развита не в полной мере. Следствием этого служат повышенная эмоциональность, немотивированный риск, неспособность предвидеть последствия своих поступков [1].

У молодых людей зачастую возникают крайние формы эмоциональных состояний, предполагающие как повышение, так и снижение настроения. Такие перепады в настроении способны вывести индивида из равновесия, существенно омрачить его жизнь, а также жизнь окружающих его людей и тем самым осложнить межличностные отношения и жизнедеятельность в целом.

Современный мир требует от человека эмоциональной устойчивости, динамичности и готовности противостоять множеству негативных факторов, стрессовых ситуаций, обуславливающих психоэмоциональную напряженность, снижение эмоционального фона вплоть до депрессивных расстройств.

Результаты исследования А.С. Магранова отражают значительную чувствительность студенческой молодежи к изменениям, происходящим в социальной сфере жизни российского общества. Так, около трети студентов (31,8%) отметили существенное возрастание социального напряжения в нашей стране за последнее время. Причем ощущение возрастания социальной напряженности оказывает значимое воздействие на эмоциональное состояние молодежи [5].

Несмотря на то, что юношеский возраст характеризуется большей устойчивостью, чем подростковый, он отличается сензитивностью к воздействиям извне, к общей социальной ситуации, настроениям окружающих. Нынешние реалии таковы, что найти опору во внешнем мире, отличающемся крайней нестабильностью, отсутствием ясных моральных и нравственных ориентиров, огромным количеством неverified информации, довольно сложно не только личности, находящейся в процессе становления, но и взрослому, зрелому человеку.

Это обуславливает значимость изучения психоэмоционального состояния современных студентов, что позволит определить актуальное состояние эмоциональной сферы юношей и девушек и наметить пути его оптимизации.

В исследовании, проведенном авторами весной 2023 года, приняли участие 120 студентов I-II курсов Воронежского государственного технического университета и Воронежского государственного лесотехнического университета имени Г.Ф. Морозова; из них 82 юноши и 38 девушек. Средний возраст респондентов – 18,7 лет.

Для изучения психоэмоционального состояния студентов применялись «Методика оценки психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности» (Л.А. Курганский, Т.А. Немчин); «Шкала сниженного настроения – субдепрессии» (В. Зунге, адаптация Т.Н. Балашовой) [6].

Результаты, полученные при изучении степени выраженности психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности девушек и юношей, принявших участие в исследовании, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Дифференцированные группы студентов по степени выраженности психических состояний (в %)

Степень выраженности Психическое состояние	Высокая		Средняя		Низкая	
	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки
Психическая активация	14,6	13,2	61,0	57,9	24,4	28,9
Интерес	30,5	52,6	53,7	36,8	33,3	10,6
Эмоциональный тонус	36,6	55,2	50,0	28,9	13,4	15,9
Напряжение	29,3	18,4	53,7	47,3	17,0	34,3
Комфортность	35,4	36,8	51,2	50,0	13,4	13,2

В результате исследования выявлено, что девушки, по сравнению с юношами, отличаются более выраженным эмоциональным тонусом, интересом к выполняемой деятельности и происходящим событиям. Однако, как показало применение t-критерия Стьюдента, статистически значимые различия в средних значениях, отражающих степень проявления отдельных психических состояний у юношей и девушек, отсутствуют.

Уровень психической активации у большинства юношей и девушек проявляется на среднем уровне, что свидетельствует о том, что в целом респонденты чувствуют себя бодрыми, способными прикладывать относительно длительные усилия в деятельности. У четверти студентов выявлен средний уровень психической активации, что указывает на сниженный тонус, усталость, астенические проявления, нежелание заниматься какой-либо деятельностью.

Высокий уровень интереса как психического состояния, то есть сосредоточенности, внимательности, увлеченности какой-либо деятельностью, присущ большей части девушек (52,6%) и лишь 30,5% юношей. Для 33,3% юношей характерен низкий уровень интереса, что проявляется в рассеянности, склонности постоянно отвлекаться, безучастном отношении к внешним событиям.

Высокий эмоциональный тонус, выражающийся в хорошем самочувствии, доминировании позитивных эмоций, в большей мере присущ девушкам (55,2%). У юношей преобладает нейтральное эмоциональное состояние, не отличающееся существенной положительной или отрицательной модальностью. Низкий эмоциональный тонус выявлен у незначительной части студентов (13,4% юношей и 15,9% девушек). Они отмечают в целом плохое самочувствие, пониженное настроение.

Около половины юношей и девушек характеризуются средним уровнем напряженности. Это позволяет не испытывать излишнего волнения, ощущения повышенной интенсивности жизни, одновременно способствуя достаточно эффективной деятельности. Высокий уровень психоэмоционального напряжения в большей мере присущ юношам. Они чувствуют себя взволнованными, напряженными; сильно выражено желание отдыха. Низкий уровень напряжения выявлен преимущественно у девушек. Наряду с отсутствием волнений и переживаний относительно происходящих событий и собственной деятельности, это указывает на определенную пассивность, отсутствие ориентации на эффективность.

В группах юношей и девушек преобладает средний уровень состояния комфортности. Более трети студентов характеризуют свое состояние как вполне комфортное. Им свойственно хорошее настроение, доминирование чувства беззаботности, удовлетворенности собой и своей жизнью. Низкий уровень комфортности, выявленный у 13,4 % юношей и 13,2 % девушек, свидетельствует о сниженном настроении, недовольстве многими жизненными событиями и собой, погруженности в тревоги, опасения относительно будущего.

Для изучения актуального настроения студентов применялась «Шкала сниженного настроения – субдепрессии», основанная на опроснике В. Зунге и адаптированная Т.Н. Балашовой. Согласно полученным данным испытуемые дифференцированы на четыре группы в соответствии со степенью выраженности сниженного настроения – субдепрессии. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Дифференцированные группы студентов по степени выраженности сниженного настроения – субдепрессии (в %)

Степень субдепрессии	Группы респондентов	Юноши	Девушки	Выборка в целом
Отсутствие сниженного настроения		24,4	31,6	28,3
Незначительное, но отчетливо выраженное снижение настроения		52,5	50,0	51,6
Значительное снижение настроения		22,0	18,4	16,7
Глубинное снижение настроения		1,1	0,0	0,8

Около трети студентов не испытывают сниженного настроения. Причем девушек в этой группе несколько больше, чем юношей. Незначительное, но отчетливо выраженное снижение настроения свойственно 51,6% опрошенных. Это проявляется в большей раздражительности, чем обычно; в ощущении недостаточной наполненности жизни.

Студенты, характеризующиеся значительным снижением настроения (16,7% от общей выборки) отмечают нарушения сна, снижение аппетита, появление усталости без особых причин. Это в большей мере свойственно юношам, чем девушкам.

Глобальное снижение настроения выявлено у одного из юношей. При таком эмоциональном состоянии у человека проявляются постоянное чувство подавленности, отсутствие интереса к окружающим людям, невозможность сосредоточиться при выполнении какой-либо деятельности, выраженное чувство беспокойства и ощущение ненужности.

Несмотря на некоторые особенности в выраженности сниженного настроения у девушек и юношей, статистическая обработка данных, осуществленная с помощью t-критерия Стьюдента, показала отсутствие значимых различий.

Для более точного определения психоэмоционального состояния юношей и девушек, проявивших в ходе исследования субдепрессивное состояние и значительное снижение настроения, требуется дополнительное обследование. При глубинном снижении настроения, отражающем истинную депрессию, человек не может самостоятельно справиться с этим состоянием, и ему требуется помощь специалиста. Подчеркнем, что полученные результаты свидетельствуют о проявлениях субдепрессивного состояния у существенной части опрошенных (16,7%).

Полученные результаты в определенной мере обусловлены психологическими особенностями юношеского возраста, насыщенного новообразованиями. На данном этапе онтогенеза внутренний мир и личность в целом претерпевают многочисленные изменения, что обуславливает существенную психоэмоциональную нагрузку. В юности продолжает формироваться мировоззрение, у человека явно проявляется стремление занять «взрослую» позицию, взгляды юношей и девушек направлены в будущее.

При этом современная социальная, геополитическая, экономическая ситуация в обществе едва ли может служить устойчивой основой для формирования ясного понимания студенческой молодежью своего места в этом мире, перспектив дальнейшего развития микро- и макро-социума. Помимо актуальных событий, происходящих в стране и мире, существенное влияние на психоэмоциональное состояние молодых людей оказывают глобальные тенденции последних десятилетий, связанные с цифровой трансформацией общества.

Как показывают результаты исследований, наряду с доминированием позитивного отношения студентов российских вузов к внедрению цифровых технологий в сфере образования, многие обучающиеся «испытывают дискомфорт и незащищенность, связанные с отсутствием контроля и возможными негативными последствиями применения цифровых технологий в образовании» [10, С. 353]. Многие субъекты образовательного процесса настороженно или пассивно относятся к цифровизации, проявляют инерцию и сопротивление изменениям, связанным с цифровой трансформацией [12]. На наш взгляд, такое отношение к неизбежным изменениям в образовании и обществе, обусловленным цифровой трансформацией, служит еще одним фактором, оказывающим негативное влияние на психоэмоциональное состояние молодых людей.

Выводы. Подводя итог, отметим, что существенная часть студентов, принявших участие в исследовании, характеризуется сниженным настроением, недовольством жизненными событиями и собой, погруженностью в тревоги, опасениями относительно будущего. Психоэмоциональное состояние девушек, по сравнению с юношами, характеризуется более выраженным тономусом, положительной модальностью, интересом к выполняемой деятельности и происходящим событиям, однако эти различия носят случайный характер и статистически не подтверждаются.

Полученные результаты позволяют обозначить проблемное поле, требующее более глубокого теоретического и эмпирического изучения. Необходима разработка психолого-педагогических путей и средств поддержки и сопровождения современной студенческой молодежи с целью оказания помощи в формировании устойчивой и непротиворечивой картины мира, учитывая современные реалии.

Литература:

1. Алиева, М.Б. К проблеме современного студенчества / М.Б. Алиева // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2014. – № 39. – С. 51-55
2. Выготский, Л.С. Проблемы развития психики: в 6 т. / Л.С. Выготский; сост. М.Г. Ярошевский; вступ. ст. А.Н. Леонтьев; АИИ СССР. – Москва: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 368 с.
3. Кон, И.С. Психология ранней юности: книга для учителя / И.С. Кон. – Москва: Просвещение, 1989. – 254 с.
4. Лазарева, Е.А. Период ранней юности как предмет психологического анализа / Е.А. Лазарева, Т.Р. Мударова // Национальная ассоциация ученых. – 2016. – № – 5-2 (21). – С. 102-104
5. Магранов, А.С. Эмоциональное состояние студенческой молодежи в условиях социальной неопределенности / А.С. Магранов // Социология. – 2022. – № 6. – С. 180-188
6. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум / сост. О.В. Барканова. – Вып. 2. – Красноярск: Литера-принт, 2009. – 237 с.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва; Санкт-Петербург: Питер, 2012. – 705 с.
8. Рюмина, И.М. Психология юношества и особенности работы психолога с молодежью / И.М. Рюмина. – Оренбург: ОГПУ, 2022. – 64 с.

9. Слободчиков, В.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев; Православный Свято-Тихоновский гуманитарный ун-т. – Москва: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 395 с.
10. Хлоповских Ю.Г. Потребностно-мотивационная сфера субъектов образовательного процесса в условиях цифровизации образования / Ю.Г. Хлоповских, Г.И. Веденеева, С.А. Сашенков, Г.В. Орлова // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 2 (56). – С. 347-360
11. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко. – Москва: Гардарики, 2005. – 349 с.
12. Vial, G. Understanding digital transformation: A review and a research agenda / G. Vial // The Journal of Strategic Information Systems. – 2019. – № 28 (2). – doi: 10.1016/j.jsis.2019.01.003

УДК 159.9

кандидат психологических наук **Чертвоикова Анастасия Сергеевна**

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда)

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВЫГОРАНИИ СОТРУДНИКОВ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ОТДЕЛА ИСПРАВИТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена феномену так называемого «выгорания». В статье рассматривается профессиональное выгорание у сотрудников воспитательного отдела исправительного учреждения. Дано определение понятию профессионального выгорания. Представлены модели и структура данного феномена. В статье рассмотрены особенности проявления профессионального выгорания. Обозначена цель эмпирического исследования. В статье представлены психодиагностические методики эмпирического исследования, дано описание выборки исследования. В статье представлены результаты эмпирического исследования профессионального выгорания у сотрудников. Описаны проявления профессионального выгорания и выраженность симптомов эмоционального выгорания у сотрудников воспитательного отдела исправительного учреждения.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, эмоциональное выгорание, эмоциональная истощенность, деперсонализация, редукция профессиональных достижений, сотрудники воспитательного отдела исправительного учреждения.

Annotation: The article is devoted to the phenomenon of so-called «burnout». The article deals with professional burnout among employees of the educational department of a penitentiary institution. The definition of the concept of professional burnout is given. The models and structure of this phenomenon are presented. The article discusses the features of the manifestation of professional burnout. The purpose of empirical research is indicated. The article presents psychodiagnostic methods of empirical research, a description of the study sample is given. The article presents the results of an empirical study of professional burnout among employees. The manifestations of professional burnout and the severity of symptoms of emotional burnout in employees of the educational department of the penitentiary institution are described.

Key words: professional burnout, emotional burnout, emotional exhaustion, depersonalization, reduction of professional achievements, employees of the educational department of the penitentiary institution.

Введение. Условия труда могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на здоровье сотрудников. Неблагоприятные условия труда могут привести к профессиональному выгоранию – синдрому, возникающему в результате хронического стресса на работе, который характеризуется подавляющим истощением, негативным отношением или отсутствием обязательств перед клиентами, неудовлетворенностью результатами работы. Профессиональное выгорание может включать в себя физиологические (чувство утомления, частые болезни, головные боли, проблемы со сном, изменение аппетита и др.), эмоциональные (проблемы с самооценкой, низкая мотивация к работе, циничный взгляд на мир, ощущение неуспеха и др.) и поведенческие симптомы (замкнутость, нежелание работать, раздражительность, злоупотребление алкоголем, снижение продуктивности и др.). Процесс выгорания может привести к нежелательным последствиям для работников, их семей, рабочей среды и организаций.

Исследование изучаемого феномена стартовало в 1980-е года в иностранной литературе после внедрения североамериканским специалистом по психологии Г. Фрейденбергером определения «выгорание персонала» и разработки К. Маслач концепции «психического выгорания». Впоследствии многочисленными исследователями было доказано, что выгорание является общепрофессиональным явлением и присуще специалистам, в чьей профессиональной деятельности коммуникативная составляющая является ведущей и взаимодействие с людьми «выходит» на первый план.

У нас одними из первых, кто сконцентрировал свое внимание на изучении выгорания, стали В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, В.Н. Дружинин, А.А. Гришина, В.Е. Орел, Т.В. Форманюк и др.

В последние два десятилетия появились исследования профессионального выгорания С.А. Калашниковой, О.В. Крапивинной, М.В. Борисовой, Е.С. Старченковой, Н.Ю. Бузовкиной, Н.Н. Подпориновой, Ю.И. Видановой, Н.Ю. Андреевой, А.В. Рэм и др. В процессе любой работы люди испытывают физические и нервно-психические нагрузки, в том числе сотрудники УИС. В юридической психологии проблемам выгорания, стресса и деструкциям, связанными с работой сотрудников УИС посвящены диссертационные исследования (Т.В. Копылова, В.В. Прокопьев, О.А. Рожков, А.В. Беспалова (Шувалова), Е.В. Раскопин, М.А. Черкасова, С.А. Красненкова, О.Н. Ежова, С.В. Кулакова, Е.И. Ярошенко и др.).

Повышенная степень моральной ответственности сотрудников, выражающаяся в чувстве гражданственности и долга, влечет за собой эмоциональные волнения и риски возникновения профессионального выгорания. В своей профессиональной деятельности сотрудники УИС вынуждены иметь дело с преступниками, уже имеющими деформированную психику, сознание и нравственность. В результате стрессовых факторов происходит выгорание, меняется стереотип поведения, нарушаются адаптационные возможности организма, что в конечном итоге приводит к разрушению самой личности. Наиболее склонны к профессиональному выгоранию сотрудники, которые в силу своих профессиональных обязанностей вступают в непосредственный контакт с осужденными, к их числу относятся сотрудники воспитательного отдела.

Изложение основного материала статьи. В последние годы, изучая особенности профессиональной деформации, все чаще стали выделять психологические явления, называемые эмоциональным выгоранием [3, С. 139]. При эмоциональном

выгорании существует защитный механизм, состоящий из абсолютного или неполного исключения эмоций и чувств в ответ на психотравмирующее воздействие. Эмоциональное выгорание, вызванное травмирующими ситуациями в сфере трудовой деятельности, называется профессиональным выгоранием. Профессиональное выгорание – синдром, появляющийся в следствии затяжного стресса на работе, имеющий несколько последствий для благополучия и здоровья работников. Его симптомами являются чувство энергетического истощения, увеличение психической дистанции от своей работы, чувство негативизма или цинизма, вызванное профессиональной деятельностью, уменьшение производительности труда [4, С. 45]. Выгорание отчасти является функциональным стереотипом, позволяющим человеку экономно расходовать энергоресурсы.

Проблема профессионального выгорания широко изучается с 1970-х гг. XX века и связана с именем американского психолога Г. Фрейденбергера, который ввел термин «burnout» (эмоциональное сгорание) и рассматривает под этим понятием психологическое состояние здоровых людей при интенсивной и тесной работе с клиентами, пациентами в эмоционально насыщенной обстановке. Изначально термин описывался как истощение, ощущение собственной ненужности и беспомощности.

Наиболее распространенной моделью является трехуровневая модель эмоционального истощения, разработанная американскими учеными С. Джексоном и К. Маслач. Модель профессионального выгорания может быть представлена в трёх измерениях: а) эмоциональное истощение, характеризующееся эмоциональным истощением и потерей энергии; б) деперсонализация или цинизм, также описываемые как дегуманизация, отстраненность от работы и клиентов и эмоциональное ожесточение; в) снижение личных достижений или неэффективность, т.е. ощущение личной или профессиональной неадекватности, а также снижение производительности и навыков совладания [1, С. 400].

Исследования зарубежных авторов выявили связь между выгоранием и некоторыми проблемами со здоровьем, такими как повышенное потребление алкоголя, нарушения сна, депрессия, ожирение, боли в опорно-двигательном аппарате [2].

Источники выгорания включают один или несколько из следующих факторов: рабочая нагрузка (слишком много работы, недостаточно ресурсов); контроль (микроменеджмент, отсутствие влияния, подотчетность без власти); вознаграждение (недостаточная оплата, признание или удовлетворение); сообщество (изоляция, конфликты, неуважение); справедливость (дискриминация, фаворитизм); ценности (этические конфликты, бессмысленные задачи) [1, С. 398].

Целью эмпирического исследования стало изучение проявления профессионального выгорания у сотрудников воспитательного отдела исправительного учреждения поскольку их профессиональная деятельность связана с высокими эмоциональными нагрузками, повышенным риском, постоянным общением с психологически сложным контингентом, на них возлагается как высокая ответственность перед обществом, так и разнообразные служебные обязанности. В качестве психодиагностических методов исследования были использованы такие методики, как опросник «Диагностика профессионального выгорания» (К. Маслач, С. Джексон) и опросник «Эмоциональное выгорание» (В. Бойко).

Совместно с Бобровой Ю.В. было проведено эмпирическое исследование в учреждениях ГУФСИН России по Нижегородской области. В исследовании принимали участие 30 мужчин, являющихся сотрудниками воспитательного отдела, возраст – от 25 до 45 лет, срок службы от 1 до 8 лет.

Рассмотрим полученные результаты. Как видно из таблицы 1 сотрудникам воспитательного отдела характерны средние показатели по шкалам «Эмоциональное истощение» и «Деперсонализация». Можно предположить о начальном этапе формирования профессионального выгорания, появлении усталости, утраты интереса к работе, спада работоспособности.

Таблица 1

Показатели профессионального выгорания, полученные по опроснику «Диагностика профессионального выгорания»

Название шкалы	Среднее значение	Стандартное отклонение
Эмоциональное истощение	19,37	6,8
Деперсонализация	8,13	3,2
Редукция личных изменений	24,77	8,6
Интегральный индекс профессионального выгорания	52,27	

Обращают на себя внимание высокие показатели по шкале «Редукция личных изменений» у данной группы, свидетельствующие о снижении профессиональной мотивации, нарастании негативизма по отношению к работе, стремлении переложить ответственность на других в решении рабочих вопросов.

Отсутствие нормального режима сна, работы и отдыха, авральная темп работы, экстремальность деятельности, интенсивность общения сотрудников с осужденными, разнообразие служебных обязанностей, недостаточно высокая оплата труда могут быть причинами неудовлетворенностью работой в целом.

Далее рассмотрим уровень проявления эмоционального выгорания, полученный с помощью опросника «Эмоциональное выгорание» В. Бойко у сотрудников воспитательного отдела (см. таблицу 2).

Показатели эмоционального выгорания у сотрудников воспитательного отдела

Название шкалы	Среднее значение	Стандартное отклонение
Тревожное напряжение	61,4	
Переживание психотравмирующих обстоятельств	12,63	4,4
Неудовлетворенность собой	17,66	6,5
Загнанность в клетку	13,96	4,2
Тревога и депрессия	17,1	4,8
Резистенция	57,5	
Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	14,23	5,5
Эмоционально-нравственная дезориентация	16,2	5,5
Расширение сферы экономики эмоций	10,03	3,7
Редукция профессиональных обязанностей	17,06	6,9
Истощение	51	
Эмоциональный дефицит	15,2	5,8
Эмоциональная отстраненность	12,03	4
Личностная отстраненность (деперсонализация)	15,03	5,9
Психосоматические и психовегетативные нарушения	8,73	3,8

Анализируя полученные результаты, можно отметить, что фаза «Тревожное напряжение» уже сформирована у сотрудников воспитательного отдела и выражается в эмоциональном истощении, усталости от профессиональной деятельности. Организационные недостатки на работе, постоянные стрессы и физические перегрузки, трудности во взаимоотношениях с руководителем и коллегами могут спровоцировать накопление раздражения, отчаяния и негодования.

Сотрудники недовольны собой, своей работой, занимаемой должностью и за счет действия механизма «эмоционального переноса» отрицательная энергия может направляться не только и не столько вовне, сколько на себя. Для сотрудников характерно состояние интеллектуально-эмоционального тупика, затора, нередки случаи, когда сотрудники указывают на то, что они неправильно выбрали профессию. Ситуация на работе становится для них очень трудной, но по какой-либо причине они не могут уйти с данной работы и продолжают выполнять свои служебные обязанности, испытывая чувство безысходности.

Чувство неудовлетворенности работой и собой могут стать причиной эмоционального напряжения, неуверенности в себе, в избранной профессии, в конкретной должности или месте службы. Сотрудники понимают, что они стали хуже работать, чем когда только пришли, не могут должным образом оказать осужденным нужную помощь, поддержку.

Фаза «Резистенция» или сопротивление стрессу находится в процессе становления. Взаимодействие с осужденными может зависеть от хорошего или плохого настроения сотрудника, не всегда удается избежать влияния плохого настроения на окружающих людей. У сотрудников эмоции не вызывают нравственных чувств, а многое из того, что происходит, сотрудники уже не воспринимают близко к сердцу. Сотрудники могут не проявлять должного эмоционального отношения к сослуживцам и осужденным. Недостаток времени, постоянная усталость, работа «через силу», приводит к тому, что сотрудники не уделяют должного внимания проблемам окружающих людей.

Следующая фаза «Истощение» находится в стадии формирования. Характеризуется снижением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы. Сотрудники ощущают, что в эмоциональном плане уже не в состоянии помочь адресатам своей деятельности. Уменьшается интерес к работе, взаимодействуя с людьми, могут ставить «экран», который выступает в роли защитного механизма и оберегает их от чужих страданий и негативных эмоций, начинают работать автоматически, без души. Все это приводит к полному или частичному исчезновению интереса к человеку как объекту профессиональной деятельности, он воспринимается как бездушный предмет, как объект для манипуляций – с ним приходится как-то работать. На работу часто многие приходят с ощущением того, что «как все надоело, хочется спокойно провести день, чтобы никого не видеть и не слышать».

Выводы. Выгорание развивается из-за хронического стресса или дистресса, что имеет негативные последствия как для физического, так и для психического здоровья и благополучия сотрудников. Этот синдром состоит из трех основных компонентов: эмоциональной истощенности, деперсонализации (цинизма) и редукции профессиональных достижений, каждый из этих составляющих может быть представлен комплексом симптомов.

Результаты проведенного эмпирического исследования свидетельствуют о том, что сотрудники воспитательного отдела в большей степени подвержены риску профессионального выгорания из-за особенностей профессиональной деятельности (работа с осужденными, большие объемы нагрузки, нехватка личного состава, разноплановый характер деятельности, большой объем документации и др.).

Данное исследование может быть отнесено к пилотажному, полученные результаты связываются именно со спецификой профессиональной деятельности, поскольку личностный фактор и его влияние на возникновение профессионального выгорания сотрудников учтен не был.

Сотрудникам свойственно нарастающее недовольство своей работой, неудовлетворенность собой и выполняемыми обязанностями, снижение уверенности в собственной профессиональной состоятельности, появление эмоционального истощения и усталости, вызванных профессиональной деятельностью. В этой связи актуальным является разработка системы целенаправленных мер по психологической профилактике, направленной на предупреждение профессионального выгорания, а также обеспечение сохранения и укрепления психического здоровья сотрудников УИС.

К одним из действенных мер по профилактике профессионального выгорания сотрудников УИС могут быть отнесены мероприятия организационного характера, среди которых можно выделить следующие: повышение престижа службы в УИС; качественный психологический отбор кандидатов на службу; равномерное распределение нагрузки с нормальным режимом сна, труда и отдыха; поддержание благоприятного морально-психологического климата в коллективах; предоставление возможности профессионального и личностного роста; достойное материальное вознаграждение за выполняемую работу.

Литература:

1. Maslach, C. Job burnout / C. Maslach, W.B. Schaufeli, M.P. Leiter // Annu Rev Psychol. – 2001. – № 52(1). – P. 397-422

2. Salvagioni, D.A. Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies / D.A. Salvagioni, F.N. Melanda, Y. Mesas, A.D. González, F.L. Gabani. – URL: <https://journals.plos.org/plosone/article> (дата обращения: 28.07.2023)

3. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства: учебное пособие / Е.П. Ильин. – Санкт–Петербург: Питер, 2011. – 782 с.

4. Плотникова, А.Н. Факторы, способствующие развитию синдрома «эмоционального выгорания» сотрудников пенитенциарной системы / А.Н. Плотникова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2007. – № 2 (29). – С. 44-46

Психология

УДК 159.922.2

кандидат педагогических наук, доцент Шутенко Андрей Иванович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова» (г. Белгород);

кандидат психологических наук, доцент Шутенко Елена Николаевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);

кандидат психологических наук, доцент Локтева Анна Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород)

РАЗВИВАЮЩИЕ ФУНКЦИИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СФЕРЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Цель статьи заключалась в определении развивающих функций волонтерской деятельности в системе личностного потенциала студентов. Представлено понятие волонтерской деятельности. Определено, что наиболее эффективный способ и средством формирования профессиональных компетенций выступает волонтерская деятельность. Показано, что в контексте волонтерской деятельности происходит развитие личности студентов, определяются перспективы развития. Выявили, что студенты-волонтеры в большей степени ориентируются на ценности и идеалы самоактуализирующейся личности. Они продумывают способы действий и поведения для достижения поставленных целей, более гибко адаптируются к изменению условий. Им свойственно находить быстрые и конструктивные решения в необычных, нестандартных ситуациях, готовы брать на себя ответственность при принятии важных решений. Раскрыты ведущие функции волонтерской деятельности, активизирующие основные составляющие личностного потенциала студентов. Волонтерская деятельность характеризуется следующими развивающими функциями: ценностно-смысловая, нравственно-гуманистическая, идентификационная, регулирующая, эмпатийная, креативная, коммуникативно-рефлексивная. По результатам мониторинга личностных характеристик и ценностных ориентаций студентов определили важность целенаправленных мероприятий по приобщению студентов к волонтерской деятельности.

Ключевые слова: личностный потенциал, студенты вуза, воспитательный потенциал, волонтерская деятельность, самореализация, ценностные ориентации волонтеров.

Annotation. The purpose of the article was to determine the developmental functions of volunteer activity in the system of students' personal potential. The concept of volunteer activity is presented. It is determined that the most effective way and means of forming professional competencies is volunteer activity. It is shown that in the context of volunteer activity, students' personality develops, and development prospects are determined. It was revealed that volunteer students are more oriented towards the values and ideals of a self-actualizing personality. They think over ways of actions and behavior to achieve their goals, adapt more flexibly to changing conditions. They tend to find quick and constructive solutions in unusual, non-standard situations, are ready to take responsibility when making important decisions. The leading functions of volunteer activity that activate the main components of students' personal potential are revealed. Volunteer activity is characterized by the following developing functions: value-semantic, moral-humanistic, identification, regulatory, empathic, creative, communicative-reflective. Based on the results of monitoring the personal characteristics and value orientations of students, the importance of targeted measures to involve students in volunteer activities was determined.

Key words: personal potential, university students, educational potential, volunteering, self-realization, value orientations of volunteers.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РНФ в рамках научного проекта № 23-28-01508 «Воспитательный потенциал волонтерской деятельности как сферы продуктивной самореализации современной студенческой молодежи» (2023-2024 гг.) на базе НИУ «БелГУ»

Введение. Активное участие в волонтерской деятельности является для студента условием формирования важных общекультурных компетенций, освоения социальной практики, коммуникативных навыков. Волонтерская деятельность позволяет выполнять множество функций, в рамках студенчества она помогает социализироваться в обществе.

Н.А. Цветкова, Е.А. Петрова, Д.В. Савченко отмечают, что в большинстве случаев студент выбирает то волонтерское направление, которое ему ближе по интересам, где находятся люди со схожими ценностями [14]. Добровольческая деятельность призвана выполнять интегрирующую функцию. В процессе реализации волонтерской деятельности студент пробуют на практике претворить полученные в университете знания, умения, навыки [10, 11]. Тем самым волонтерская деятельность выполняет саморазвивающую функцию.

Добровольческая деятельность также выполняет воспитательную функцию у студентов, поскольку прививает такие личностные качества, как эмпатия, толерантность, альтруизм, коммуникативность, гуманизм, ответственность, уверенность.

Волонтерская деятельность помогает социализироваться студентам и воспитывает определенные положительные качества [6]. Отмечено, чем выше уровень социальной активности среди студентов, тем более непосредственными и креативными представляются их решения [8]. Результаты анкетирования показали, что первоначально студенты включаются в волонтерскую деятельность, стремясь познакомиться с новыми людьми, найти друзей и поддержку [3].

Н.И. Горлова волонтерскую деятельность рассматривает не только как добровольческую деятельность, но и как форму воспитательной работы, влияющую на субъективные и объективные характеристики личности [7].

М.О. Костюченко рассматривает добровольчество также как новаторскую методику, которая помогает студентам сформировать воспитательный потенциал и способствует профессиональному становлению [9].

Данная деятельность может рассматриваться как социальная технология по самоорганизации молодежи, как ресурс активизации творческого потенциала и творческой инициативы, как подход к организации досуга молодых людей [2, 4].

Основными мотивами участия студентов в волонтерской работе являются мотивы самореализации и социального признания. Ведущим условием привлечения студентов к волонтерству выступает социальная поддержка их коллективных инициатив [15].

С.П. Акутина отмечает, что наиболее эффективным способом и средством формирования профессиональных компетенций выступает волонтерская деятельность [1].

Изложение основного материала статьи. Целью выполняемого нами исследования являлось определение развивающих функций волонтерской деятельности как сферы самореализации студентов.

Диагностический инструментарий включал следующий комплекс методик:

1) «Самоактуализационный тест» (САТ) Е. Shostrom [5];

2) «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова) [11];

3) методика «Диагностика эмоциональной направленности личности» Б.И. Додонова [13];

4) авторская анкета выявления развивающих функций волонтерской деятельности в системе личностного потенциала студентов.

В исследовании приняли участие 86 студентов 2-4 курсов Белгородского государственного национального исследовательского университета (психолого-педагогических специальностей): 46 студентов являлись участниками волонтерской деятельности (1 группа) и 40 студентов (2 группа) не были включены в волонтерскую деятельность.

По результатам исследования склонности к самоактуализации определили различия среди студентов, включенных в волонтерскую деятельность и студентов, не занимающихся волонтерством. Различия выявлены по шкалам: «Поддержка» ($t=6,1$; $p<0,05$), «Ценностные ориентации» ($t=5,6$; $p<0,05$), «Гибкость поведения» ($t=6,2$; $p<0,05$), «Самоуважение» ($t=4,9$; $p<0,05$), «Самопринятие» ($t=6,103$; $p<0,05$), «Контактность» ($t=5,3$; $p<0,05$), «Креативность» ($t=5,7$; $p<0,05$), «Общий уровень самоактуализации» ($t=7,9$; $p<0,05$).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что студенты- волонтеры в большей степени ориентируются на ценности и идеалы самоактуализирующейся личности. Студенты, занимающиеся волонтерской деятельностью, способны быстро реагировать на изменяющуюся ситуацию, проявляют гибкость поведения. Они чаще, оценивая себя высоко, ориентируются на объективные результаты, нравятся себе, если на то есть реальные основания, принимают себя со всеми своим достоинствами и недостатками. Их самооценка более устойчивая, стабильная по сравнению со студентами, которые не занимаются волонтерской деятельностью.

Волонтерская деятельность предполагает обязательное развитие коммуникативных функций, контактности. Результаты исследования нашли подтверждения этому. Студенты-волонтеры способны устанавливать глубокие и тесные контакты с окружающими. Отношения с людьми полны осмысленности, целеполагания и доброжелательности. Поэтому волонтерская деятельность выполняет конкретные социальные функции. Это означает, что волонтерство имеет своей направленностью и нравственное воспитание. Студенты, включенные в волонтерскую деятельность, способны находить быстрые и конструктивные решения в необычных, нестандартных ситуациях, готовы брать на себя ответственность при принятии важных решений.

По результатам исследования регуляторных компонентов личности выявили различия среди студентов-волонтеров и студентов, которые не занимаются волонтерской деятельностью, по шкалам: «Программирование» ($t=3,5$; $p<0,05$), «Оценивание результатов» ($t=3,9$; $p<0,05$), «Гибкость» ($t=3,8$; $p<0,05$), «Самостоятельность» ($t=4,1$; $p<0,05$), «Общий уровень саморегуляции» ($t=3,4$; $p<0,05$).

Таким образом, студенты, занимающиеся волонтерской деятельностью, чаще склонны прогнозировать свое поведение, продумывают заранее способы действий, алгоритм для достижения поставленных целей. У них чаще, по сравнению со студентами, не включенными в волонтерскую деятельность, наблюдается устойчивость самооценки и стабильность субъективных критериев оценки результатов. Такие студенты адекватны в оценке рассогласования результатов с первоначальной целью, в анализе причин, приведших к этому. Они гибко адаптируются к изменению условий. Студенты 1 группы проявляют автономность в организации деятельности, способны самостоятельно планировать алгоритм действий, контролировать последовательность и ход его выполнения, анализировать, сравнивать и оценивать как промежуточные результаты, так и конечные цели. Студенты-волонтеры более гибко, осознанно и адекватно реагируют на происходящие изменения.

Результаты изучения эмоциональной направленности показали различия среди студентов, которые включены в волонтерскую деятельность и тем, кто не занимается данной деятельностью, по шкалам: «Альтруистические эмоции» ($t=8,3$; $p<0,05$), «Коммуникативные эмоции» ($t=7,7$; $p<0,05$), «Практические эмоции» ($t=8,9$; $p<0,05$), «Гедонистические эмоции» ($t=9,1$; $p<0,05$).

Студенты-волонтеры в большей степени проявляют потребность отдавать, делиться, помогать окружающим, содействовать в организации помощи. У них в большей степени выражена потребность в общении. Такие студенты активно действуют, достигают поставленной цели, добиваются желаемых результатов.

Студенты 2 группы, которые не занимаются волонтерской деятельностью, в большей степени характеризуются эгоистической направленностью, ориентированы на удовлетворение собственных потребностей.

По результатам анкеты изучили развивающие функции волонтерской деятельности в системе личностного потенциала студентов 1 группы.

Студентам предлагалось завершить предложения, которые выходят на восприятие и оценку волонтерской деятельности. В большинстве случаев на предложение «Волонтерская деятельность позволяет мне лучше...» – студенты чаще отвечали, что волонтерство помогает «лучше и эффективнее помогать людям» (58,6%), «развиваться» (21,7%), «учиться выстраивать взаимоотношения» (10,8%), «пошел, потому что друзья предложили» (8,9%). Мы видим, что большинство студентов характеризуются внутренней мотивацией, однако есть и те, кто внешне мотивирован на волонтерскую деятельность, включились, потому что кто-то предложил.

На предложение «Я никогда не думал, что волонтерство поможет мне...» студенты чаще давали следующие ответы: «Волонтерство поможет ощущать свою нужность» (52,1%); «Даст чувство умиротворения на душе, поскольку осознаешь, что можешь помогать нуждающимся» (23,9%), «Поможет быть успешным в чем-то» (24,0%).

На предложение «Волонтерство по сравнению с другими видами моих занятий значит для меня...» студенты чаще давали следующие ответы: «это интересное занятие...занятие, которое приносит удовольствие, новые знакомства...это яркая и добрая жизнь» (65,2%); «возможность быть и развиваться в компании единомышленников» (23,9%), «возможность творческого развития» (10,9%).

На предложение «До моего прихода в волонтерство я не думал, что я могу ...» студенты чаще давали следующие ответы: «достигать результатов» (47,8%); «совмещать учебу с волонтерством, мой однокурсники и однокурсницы всегда готовы помочь и выручить, это взаимно» (45,6%); «долго этим заниматься» (6,6%).

Выводы. Таким образом, проведенное исследование позволяет определить развивающие функции волонтерской деятельности. Психолого-педагогический потенциал и направленность волонтерской деятельности, как мы выяснили, заключается в том, что она является в той или иной мере гуманистической, ценностно-смысловой, а также ориентированной на саморазвитие, повышение эмпатии, развитии рефлексии, формирование умения устанавливать конструктивные межличностные отношения. Волонтерство выступает ресурсом и является детерминантной для внутренних преобразований личности и саморазвития, а также способствует формированию дифференцированной идентичности. Идентичность в контексте волонтерской деятельности рассматривается как процесс, в результате которого студент-волонтер формирует и вырабатывает четкое представление о себе в аспекте включенности в волонтерскую деятельность и реализации задач, связанных с волонтерством. Гуманистическая функция способствует развитию у студентов-волонтеров более заботливого, бережного и внимательного отношения как к проблемам людей, так и к их внутреннему миру. Добровольческая помощь другим людям, которые попали в трудные ситуации, способствует формированию у студентов более ответственной осмысленной жизненной позиции, развивает эмпатию, альтруистическую направленность. Волонтерская деятельность регулирует поведение студентов, их эмоциональные состояния, формируют ценностно-смысловую сферу, бережное, ценностное отношение к себе и своей деятельности. Коммуникативно-рефлексивная и идентификационная функции волонтерской деятельности способствуют изменению мотивации деятельности, развитию профессионально-важных качеств. В процессе волонтерской деятельности развиваются такие качества, как толерантность, эмпатия, рефлексивность. Волонтерство также помогает формировать творческие способности, навыки преодоления проблемных ситуаций, нестандартное мышление. Волонтерская деятельность позволяет раскрыть основные аспекты социальной активности студентов. Социальная активность – это, в первую очередь, сознательная деятельность личности, способность субъекта осознанно оценивать и относиться к тому, что он и как делает.

В целом, результаты исследования показывают, что волонтерская деятельность оказывает благотворное влияние на формирование личности студентов, органично сочетая и реализуя такие важные развивающие функции как: ценностно-смысловая, нравственно-гуманистическая, идентификационная, регулирующая, эмпатийная, креативная, коммуникативно-рефлексивная. По результатам мониторинга личностных характеристик и ценностных ориентаций студентов определили важность целенаправленных мероприятий по приобщению студентов к волонтерской деятельности.

Литература:

1. Акутина, С.П. Волонтерство как ценностно-смысловая ориентация студентов в будущей профессиональной деятельности / С.П. Акутина // Гуманизация образования. – 2019. – № 1. – С. 10-18
2. Белозерцева, Г.В. Вовлечение молодежи в социальную практику путем развития волонтерской деятельности / Г.В. Белозерцева // Образование. Карьера. – Общество. – 2013. – Вып 3 (39). – С. 64-65
3. Большов, В.Б. Волонтерство и волонтерская практика как способ самореализации студентов вузов / В.Б. Большов, В.В. Николаенко / Социальная компетентность. – 2020. – Т. 5. – № 3 (17). – С. 377-388
4. Гейжан, Н.Ф. Методологические основы и особенности подготовки волонтеров и членов добровольных народных дружин / Н.Ф. Гейжан, О.М. Гуз, И.А. Талянина, Е.В. Душкина, Е.А. Старова // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 3 (57). – С. 38-54. DOI: 10.32744/pse.2022.3.3
5. Гозман, Л.Я. Самоактуализационный тест / Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская. – М.: Роспедагентство. – 1995. – 44 с.
6. Голованов, В.П. Воспитание в современных социокультурных условиях: новые вызовы, возможности, ответственность / В.П. Голованов // Социально-политические исследования. – 2020. – № 3 (8). – С. 123-132
7. Горлова, Н.И. Современные тенденции развития института волонтерства в России / Н.И. Горлова // Вестник Костромского государственного университета. – 2017. – Т. 23, № 3. – С. 77-80
8. Килина, А.Г. Путеводитель по миру волонтерства / А.Г. Килина, К.А. Кондаранцева. – М.: ГБУ города Москвы «Мосволонтер», 2018. – 112 с.
9. Костюченко, М.О. Развитие социальной активности молодежи в процессе волонтерской деятельности / М.О. Костюченко // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2014. – Т. 10. – № 3-2. – С. 207.
10. Макаров, А.В. Вузовский социум как пространство для формирования волонтерских инициатив / А.В. Макаров, И.Ю. Луцева // Молодой ученый. – 2014. – № 12. – С. 285-287
11. Моросанова, В.И. Диагностика саморегуляции человека / В.И. Моросанова, И.Н. Бондаренко. – М.: Когито-Центр, 2015. – 304 с.
12. Русякова, Е.Е. Ценностно-мотивационный профиль студентов-волонтеров / Е.Е. Русякова // Культура открытого города: волонтерство как ресурс городских проектов. – Международная научно-практическая конференция студентов, аспирантов и молодых ученых. – Управление культуры. – Администрация г. Екатеринбург. – Изд-во: МБОУ ВО Екатеринбург. академ. совр. иск-ва. – 2020. – С. 181-185
13. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М. Изд-во Института Психотерапии. 2002 – 339 с.
14. Цветкова, Н.А. Социально-психологические особенности работающих студентов: личностная направленность, жизненная позиция, поликоммуникативная эмпатия / Н.А. Цветкова, Е.А. Петрова, Д.В. Савченко // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 1 (55). – С. 444-462. DOI: 10.32744/pse.2022.1.28.
15. Shutenko, A.I. Educational resource and functions of volunteering activities as a sphere of students' self-realization / A.I. Shutenko, E.N. Shutenko, A.V. Lokteva // Siberian pedagogical journal. – 2020. – № 1. – С. 47-57. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2001.05>.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аксютенкова Людмила Геннадьевна	К ВОПРОСУ О ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗАХ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ)	4
Александрова Гюзель Абдуллаевна Черкасова Екатерина Владимировна Антонова Ирина Николаевна	ВОПРОСЫ ВНЕДРЕНИЯ ЕДИНОБОРСТВ В ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ВУЗЕ	7
Алексеева Елена Анатольевна Белоусова Нина Александровна Почанина Ульяна Геннадьевна	УЧАСТИЕ В ЧЕМПИОНАТАХ «ПРОФЕССИОНАЛЫ 2023» – ПОКАЗАТЕЛЬ УСПЕШНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	10
Амренова Манзила Мергеновна	ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕДУРЫ ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА	14
Баталов Дмитрий Рамильевич	ПРАКТИКА ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА СРЕДИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	17
Батчаева Зумат Сулеймановна Койчуева Майя Адеевна	РОЛЬ ТЕМАТИЧЕСКОГО РИСОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИЗО В ШКОЛЕ	20
Бекасова Елена Николаевна	ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИЗУЧЕНИЯ КАТЕГОРИИ РОДА В ШКОЛЕ	23
Белалов Решед Маазович Кафарова Кизханум Загировна Нальгиева Индира Алиевна	ИНТЕРАКТИВНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	26
Белова Екатерина Евгеньевна Параховская Светлана Владимировна Архипова Мария Владимировна	ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	29
Блохин Александр Леонидович Корчинский Алексей Александрович	МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ	32
Боброва Ирина Анатольевна Курилова Светлана Юрьевна	ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПЕДАГОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ БУЛЛИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	34
Большак Алла Викторовна Волошина Карина Сергеевна	К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПОЛИТКОРРЕКТНОЙ ЛЕКСИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	37
Ботов Кирилл Аркадьевич	К ПРОБЛЕМЕ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К РАЗУМНОМУ ПОВЕДЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННЫХ АТАК	40
Брык Антонина Владимировна	МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	42
Буковский Станислав Леонидович	КРЕАТИВНАЯ МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТАФОРИЧЕСКИХ АССОЦИАТИВНЫХ КАРТ В ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ В АГРАРНОМ ВУЗЕ	45
Буковский Станислав Леонидович	КОНЦЕПЦИЯ КРЕАТИВНОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ В АГРАРНОМ ВУЗЕ	48
Вардanian Валерий Амбарцумович Вавакина Анна Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ВЫШИВКЕ СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	52
Веденева Анна Олеговна Веденева Ольга Анатольевна Кашуба Инесса Валерьевна	ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА ГОТОВНОСТИ К ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ	57

Везетиу Екатерина Викторовна	СУЩНОСТЬ ГУМАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	59
Вершинина Наталья Викторовна Малюкова Карина Владимировна	ОБУЧЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	61
Витольник Галина Адамовна Витольник Владимир Николаевич	ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ И ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	65
Вовк Екатерина Владимировна	ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЕ САМОВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	67
Высокос Мария Ивановна Солдатова Наталья Геннадьевна	К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИКИ» В ВУЗЕ	69
Газизов Андрей Равильевич Газизов Евгений Равильевич	ПРОБЛЕМАТИКА ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ПСЕВДОНИМИЗАЦИИ ДЛЯ ЗАЩИТЫ ПЕРСОНАЛЬНЫХ ДАННЫХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	74
Гаязов Альфис Суфиянович Вагилова Внера Радиковна	ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ: ОТ ИСТОКОВ ДО СОВРЕМЕННОСТИ	78
Герасимова Татьяна Андреевна	ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЯ «РЕФЛЕКСИВНЫЕ УМЕНИЯ» В ИССЛЕДОВАНИЯХ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕНЫХ	81
Гранкина Лилия Анатольевна	БИЛИНГВАЛЬНОЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ БИЛИНГВОВ И ИНОФОНОВ	85
Гребенникова Вероника Михайловна Бонкало Татьяна Ивановна Игнатович Владлен Константинович	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕТАКОГНИТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ: ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	88
Грейлих Натэла Левановна Гусевская Ольга Валерьяновна Зайцева Ольга Юрьевна	МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ РОБОТОТЕХНИКИ НА УРОВНЕ ДОШКОЛЬНОГО И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	94
Гришина Юлия Викторовна Калинина Евгения Сергеевна	НАСТАВНИЧЕСТВО КАК СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО ПОТЕНЦИАЛА И ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА	97
Громова Ольга Владимировна	ТИПОЛОГИЗАЦИЯ ПРОЯВЛЕНИЙ ДИЗОРФОГРАФИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА РАЗНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТУПЕНЯХ	100
Гусевская Ольга Валерьяновна	ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКИ В ШКОЛЬНЫЙ КУРС «ТЕХНОЛОГИЯ»	104
Демидова Анна Петровна Зиновьева Валентина Николаевна Сафронова Злата Михайловна	ЛОГОРИТМИКА В РАЗВИТИИ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	107
Джамалханова Марина Асламбековна Джамалханова Лалита Асламбековна	РЕАЛИЗАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» ПРОФИЛЯ «МУЗЫКА»	110
Дудкина Елена Ивановна Волжанина Александра Васильевна	ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ	114
Евдокимова Марина Германовна	АНАЛИЗ СЕМАНТИЧЕСКОГО СХОДСТВА ДИСТАНЦИОННО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДЛОГОВ И НАРЕЧИЙ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ	117
Егорова Елена Григорьевна	ФОРМИРОВАНИЕ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ЦЕННОСТНОЙ УСТАНОВКИ НА ПОСТУПЛЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ МВД РОССИИ	120
Ежова Татьяна Владимировна	ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ	123

Ежова Татьяна Владимировна Санжаровская Кристина Юрьевна	СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ»	125
Елизарова Евгения Анатольевна	РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ КАК ОСНОВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	129
Елизарова Евгения Анатольевна Турлова Евгения Владимировна	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КРЕАТИВНОСТЬ КАК ОСНОВА ПЕРСПЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	131
Заварзин Николай Павлович	ПОДГОТОВКА ПОДРОСТКОВ К ВОЕННОЙ СЛУЖБЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	134
Зубова Светлана Павловна Старцева Наталья Валерьевна	ПОТЕНЦИАЛ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ООО	137
Ивановская Ольга Геннадиевна	КОМИКСЫ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ	140
Исаева Лариса Абдурахмановна	РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ К РУССКОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ ТВОРЧЕСКИХ РАБОТ	145
Каверзина Дарья Евгеньевна Вайнштейн Юлия Владимировна	СОЗДАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КУРСОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ БИБЛИОТЕКИ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА	148
Карамышева Светлана Николаевна	ЗАКРЕПЛЕНИЕ УЧЕБНО-ДЕЛОВОЙ ЭПИСТОЛОГРАФИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ В МЕТОДИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА	151
Карданов Алим Русланович	ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ: ХАРАКТЕРИСТИКА И СПЕЦИФИКА СОВРЕМЕННОЙ СИТУАЦИИ	155
Кирюхина Наталья Владимировна	НАУЧНЫЙ ЮМОР КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ПРИ ИЗУЧЕНИИ СЛОЖНЫХ ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЕЙ	157
Кисова Вероника Вячеславовна Карпушкина Наталья Викторовна Конева Ирина Алексеевна	ВЛИЯНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ НА САМОРЕГУЛЯЦИЮ ПОВЕДЕНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	160
Колобова Лариса Владимировна	ДИДАКТИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ	163
Кочнев Иван Юрьевич Рыбалкин Дмитрий Александрович	ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СОТРУДНИКОВ ОВД РФ	166
Краснова Марина Юрьевна	СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ СПОРТИВНЫХ МЕНЕДЖЕРОВ СРЕДСТВОМ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ НА ПРИМЕРЕ ВОЛОНТЕРСКОГО ЦЕНТРА УНИВЕРСИТЕТА «СИНЕРГИЯ»	169
Кропачева Марина Николаевна	ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ ПОСРЕДСТВОМ ЭЛЕМЕНТОВ ТРИЗ- ТЕХНОЛОГИИ	171
Круподерова Елена Петровна Круподёрова Климента Руслановна	ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ОСВОЕНИЮ СКВОЗНЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	174
Кузнецова Дарья Анатольевна	ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГОВ	177
Кузьмина Ирина Николаевна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	180
Кутепова Ольга Евгеньевна	ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА СТУДЕНТА ВУЗА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	182

Ладыкина Татьяна Александровна	ПРИМЕР ДЛЯ ПОДРАЖАНИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ	185
Ланина Светлана Юрьевна Плащевая Елена Викторовна Иванчук Ольга Викторовна	РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ЭКОНОМИКИ	188
Ларина Татьяна Владимировна Суханова Анастасия Сергеевна	ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	190
Лебедева Ирина Владимировна Аксенов Сергей Иванович	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАРТА МИРА КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЙ ПАМЯТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	193
Ли Сяофен	ПОНЯТИЙНОЕ СОДЕРЖАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ С ПОЗИЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ	196
Ли Сяофен	СУЩНОСТНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «ТВОРЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ»	198
Лощилова Анна Александровна	ТЕХНОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ: ИНТЕГРАЛЬНЫЙ ПОДХОД	200
Лыженкова Рита Станиславовна	К ВОПРОСУ О САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В СФЕРЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ	204
Лямова Оксана Олеговна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОГРАММЫ-ПРИЛОЖЕНИЯ «QUIZLET» В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ	207
Маннанова Елена Анатольевна	ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЛЕКСА LEARNING BREAKTHROUGH (BALAMETRICS) В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	209
Маняхина Валентина Геннадьевна	ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РЕАЛИЗАЦИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ	214
Маркинов Иван Федорович Якунчев Михаил Александрович Семенова Наталья Геннадьевна	РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В КУРСЕ ШКОЛЬНОЙ БИОЛОГИИ	218
Матвеева Надежда Васильевна Зародова Владислава Андреевна	ПРИБЛИЖЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИСКУССТВУ КНИЖНОЙ ИЛЛЮСТРАЦИИ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	222
Махаева Гюльнара Магомедтагировна Шамхалова Асият Эльдаровна Миназова Венера Магомедовна	ПОТЕНЦИАЛ РЕФЛЕКСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ	225
Милинский Алексей Юрьевич	О ПЕРСПЕКТИВАХ НАПОЛНЕНИЯ РАЗДЕЛА МЕХАНИКА ШКОЛЬНОГО КУРСА ФИЗИКИ СВЕДЕНИЯМИ О НАНОТЕХНОЛОГИЯХ	228
Милованова Ольга Викторовна	ЗНАЧЕНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА В ПРЕПОДАВАНИИ ВОЕННОЙ ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЫ РОССИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ	230
Милькевич Оксана Анатольевна	СОХРАНЕНИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ РОССИЙСКИХ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	233
Митрохина Леся Михайловна	ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ	236
Мукина Александра Николаевна	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА-ЗАОЧНИКА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ	238

Мусаева Лиана Селимсолдовна Барахоева Жанна Мустафаевна Арсакаева Хапта Салтмуратовна	ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА	241
Невзорова Анна Витальевна	ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕЛИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	244
Неустроева Екатерина Николаевна Николаева Екатерина Ивановна Ноговицына Амгалена Алексеевна	ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	247
Неустроева Екатерина Николаевна Давыдова Анна Дмитриевна	РОЛЬ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	250
Овсянникова Елена Александровна Карлова Юлия Вадимовна Скворцова Ирина Олеговна	ВНЕДРЕНИЕ Тьюторского сопровождения в образовательные учреждения России на примере мирового опыта	252
Ольховская Елена Борисовна Сапегина Татьяна Алексеевна	ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ	255
Пакина Татьяна Александровна	КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ	258
Панеш Бэла Хамзетовна Буркова Любовь Леонидовна	РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	261
Панченко Татьяна Владимировна Макотра Галина Алексеевна Афонина Арина Андреевна	ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТИЛЕЙ РУКОВОДСТВА: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВЗГЛЯДОВ ПЕДАГОГОВ И ОБУЧАЮЩИХСЯ	264
Петрова Лиллия Геннадиевна Щербакова Наталья Викторовна	ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ИМАГОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦЕВ РКИ И СМЕЖНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ	267
Пирогланов Шамсуддин Шахретович Скляр Владимир Петрович	ПОВЫШЕНИЕ БОЕВОГО ОПЫТА КУРСАНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ОБЩЕВОЕННАЯ ПОДГОТОВКА» В АСПЕКТАХ ВНЕШНИХ ВЫЗОВОВ	269
Плисов Евгений Владимирович Белова Екатерина Евгеньевна Ворохобов Александр Владимирович	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ИЗ ОБЛАСТИ ТУРИНДУСТРИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ	272
Погосян Эльмира Амаяковна	ТВОРЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ УРОКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЧАСТНОЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ УМК “SPOTLIGHT”)	275
Пчелинцева Евгения Владимировна	ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ИДЕИ И. Г. ПЕСТАЛОЦЦИ О ПРЕОДОЛЕНИИ ПОСЛЕДСТВИЙ НАСИЛИЯ НАД ДЕТЬМИ	278
Ремезова Лариса Асхатовна	ПЕРСПЕКТИВНЫЕ РЕШЕНИЯ В РАЗВИТИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	281
Романова Галина Александровна	АКТУАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ ПРОШЛОГО РАДИ БУДУЩЕГО	286
Романова Мария Никифоровна Чупина Валерия Александровна	ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ КОНСТРУКТИВНОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ	289
Савина Юлия Юрьевна Ющенко Юлия Алексеевна Хотулёва Ольга Викторовна	НАГЛЯДНЫЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВА ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	291
Сатлер Ольга Николаевна Ризванова Диана Дамировна	ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ VR-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	295
Семенова Наталья Геннадьевна Якунчев Михаил Александрович Маркинов Иван Федорович	ДИЗАЙН ВВОДНОГО УРОКА ИЗУЧЕНИЯ ЭВОЛЮЦИОННОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ БИОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА	298
Сергунцова Елизавета Валерьевна Михоненко Ольга Ивановна Зритнева Елена Игоревна	АНАЛИТИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ КАК БАЗОВЫЙ ЭЛЕМЕНТ РАЗВИТИЯ ПАРАДОКСАЛЬНОГО И ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ	301

Слюсарева Анастасия Евгеньевна Слюсарева Елена Сергеевна	ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ	304
Ширяева Ольга Юрьевна	ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ФОРМИРОВАНИИ БИОХИМИЧЕСКОГО ПОНЯТИЯ «БЕЛКИ»	307
Шпынёва Екатерина Михайловна Голубчикова Марина Геннадьевна	К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КУЛЬТУРНОГО КОДА РАЗЛИЧНЫХ ПОКОЛЕНИЙ	310
Эркенова Асият Владимировна	СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ»	313
Яковенко Татьяна Владимировна Сельманович Алиса Юрьевна Яковенко Кирилл Сергеевич	ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ БИОЛОГИИ	315
Яковлева Татьяна Вячеславовна	«ЛЕСТНИЦА» ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	318
Ясюкевич Евгения Васильевна	ОТНОШЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ STEM-ПОДХОДА В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	320
ПСИХОЛОГИЯ		
Айсывакова Татьяна Петровна Герасимова Наталья Алексеевна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ПРОБЛЕМЫ ОДИНОЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ	323
Аникин Артём Николаевич Моторина Полина Алексеевна Ефремова Анастасия Владимировна	ПРОЯВЛЕНИЕ ПРОКРАСТИНАЦИИ У СТУДЕНТОВ И СПОСОБЫ ЕЁ ПРЕОДОЛЕНИЯ	326
Басалаева Наталья Владимировна Захарова Татьяна Вячеславовна	ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	329
Басалаева Наталья Владимировна Захарова Татьяна Вячеславовна	БУЛЛИНГ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА	331
Белявская Яна Николаевна	ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ	333
Бура Людмила Викторовна Селиванов Виктор Вениаминович	ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	337
Гиниятова Зульфия Мухтаровна Давлетбаева Зинфира Киньябулатовна Минигалина Валерия Вильнюсовна	ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКОВ В СПЕКТРЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ	339
Глазырина Лидия Геннадьевна Титова Александра Андреевна Лохман Ирина Викторовна	ПРИЧИНЫ И КОРРЕКЦИЯ ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ	343
Губанова Галина Федоровна Денисова Елена Алексеевна Кильнесов Вячеслав Михайлович	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ	347
Дроздова Наталья Владимировна	СОДЕРЖАНИЕ ДОВЕРИЯ К СЕБЕ В ГРУППАХ МЛАДШИХ И СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ	350
Егорова Анастасия Серафимовна	СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ	352
Едиханова Юлия Мансуровна	СООТНОШЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ АДАПТАЦИИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ И СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА	357
Иванова Мария Кимовна Дедюкина Марфа Ивановна	ОЦЕНКА ВЗАИМОСВЯЗИ СЕМЕЙНОГО УСТРОЙСТВА С ПОКАЗАТЕЛЯМИ КОГНИТИВНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ	361

Изотова Елизавета Геннадьевна	ВНУТРЕННЯЯ ПОЗИЦИЯ ШКОЛЬНИКА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ	366
Изотова Елизавета Геннадьевна	ЛОКУС КОНТРОЛЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ	369
Казберов Павел Николаевич	ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОСУЖДЕННЫМИ С ЗАВИСИМОСТЬЮ ОТ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ И АЛКОГОЛЯ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ РЕАБИЛИТАЦИОННО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ	371
Коданева Михалина Сергеевна	ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ ОСУЖДЕННЫХ МУЖЧИН С СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ	374
Коркмазов Джамал Умбарович	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ	377
Коротаева Анастасия Игоревна	СОДЕРЖАНИЕ ФЕНОМЕНА ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	379
Кузьмина Ирина Николаевна	ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ИСКУССТВА НА РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ	382
Кулеш Елена Васильевна Дьячкова Людмила Германовна	КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ В ПРАКТИКЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	385
Лайпанов Марат Алиевич	ОСНОВНЫЕ ВИДЫ И ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА	389
Лукьянов Алексей Сергеевич Лукьянова Марина Владимировна	ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ НА КОНФЛИКТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ У СТУДЕНТОВ	392
Ракитская Оксана Николаевна Перетягина Альбина Александровна	ОБ ОПЫТЕ РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА, РЕАЛИЗУЮЩИХ ФУНКЦИИ РУКОВОДИТЕЛЯ	396
Сорокоумова Галина Вениаминовна	МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К РЕАЛИЗАЦИИ СЕБЯ В ПРОФЕССИИ ПЕДАГОГА-ЛИНГВИСТА	400
Текеев Руслан Азимович	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИДЕРСТВА	404
Узденов Хасанбий Ханapieвич	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	407
Хабчаев Башир Энверович	ОСОБЕННОСТИ СУВЕРЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ	410
Чагаров Хамид Джашарович	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМООТНОШЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	413
Черноусова Ирина Дмитриевна Новикова Зоя Николаевна Проскурина Ольга Владимировна	ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	416
Чертовикова Анастасия Сергеевна	К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВЫГОРАНИИ СОТРУДНИКОВ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ОТДЕЛА ИСПРАВИТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	419
Шутенко Андрей Иванович Шутенко Елена Николаевна Локтева Анна Владимировна	РАЗВИВАЮЩИЕ ФУНКЦИИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СФЕРЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ	422

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 80. Часть 2.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несет авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 30.08.2023. Сдано в набор 04.09.2023. Дата выхода 18.09.2023
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 49,90.
Тираж 500 экз. Свободная цена.